

Ново Училище



ГОДИНА II. — КНИЖКА 3.
с Мартъ, 1911 година
ВАРНА

Съдържание

на книжка трета

	стр.		стр.
1. Mary E. Laing.		8. Възпитанието въ Норвегия	167
Метода съ думи	129	9. Кр. Цъновъ.	
2. Currente Calamo.		Върху поправките на писменитѣ упражнения	172
Изслѣдвания върху интереса на учащитѣ се отъ нѣкои основни училища, дѣвическата прогимназия и гимназия на гр.	134	Училищна практика:	
3. Д-ръ П. Цоневъ.		10. Ив. Тодоровъ.	
Експериментално изслѣждане на обучението по съчинение въ основното училище	143	Бесѣди по естествознание:	
4. Ц. К.		Майски бръмбаръ	178
Толстой като педагогъ-теоретикъ и педаг.-практикъ.	149	Орелтъ на ловъ	179
5. К. Вентцель.		11. Г. Дочевъ.	
Култура и възпитание	158	Какъ посръщнахме баба Марта	190
6. Н. Ив. Ванковъ.		12. П.	
Какъ е разрѣшенъ въпросътъ за религиозното обучение въ Франция	161	Изъ педагогичната практика въ чужбина	
7. Dr E. Sshultze.		Първитѣ уроци по география	285
Грижи за талантливитѣ въ Англия	164	Педагог. и учил. хроника:	
		13. Индо.	
		Дайте — ще дамы!	189
		14. С.	
		Едно окръжно, което носи бури	192

Всички абонати, които не сж си изплатили абонамента, молимъ да ни го изпратятъ

На тия, на които пратимъ разписки чрезъ пощата, молимъ да ги изплатятъ.

Молимъ настоятелитѣ да се погрижатъ да събератъ и ни изпратятъ абонамента.

Списанието е одобрено за учил. библиотеки отъ Министерството на Народ. Просвѣта съ окръжно № 6 отъ 2 януари 1910 г.

Mary E. Laing.

Метода съ думи.¹⁾

Учителят въ основното училище въвежда ученика въ писменото и устното изражение на неговитѣ мисли.

Учителят, който стои на прага на този новъ книжовенъ езикъ, трѣбва самъ да владѣе добъръ езикъ, искрено чувство спрѣмо него и да има ясно понятие относно неговата важностъ за дѣтето.

Както отъ психологическата лаборатория, така и отъ произведенията на Helen Keller ние добихме извѣстни интересни факти, които ще ни освѣтлятъ въ нашия методъ съ думи.

Helen Keller, едно слѣпо-глухо-нѣмо момиче, ни дава цѣненъ отговоръ за това, какво значение иматъ думитѣ за ума.

Това е илюстрирано много добрѣ въ нейния разказъ за първата ѝ дума. Когато Miss Sullivan, нейната учителка за слѣпи отъ Perkins Institute дошла при Helen, тя я намѣрила едно нервно и страстно дѣте, което живѣло въ тъменъ и безгласенъ свѣтъ, въ който сж могли да влизатъ само „бездумнитѣ усѣщания“ (Wordless sensations) на пипането, вкуса и мириса.

Първоначално опитътъ да я научи на азбуката за слѣпи останалъ безплоденъ, защото било много трудно да се вкара въ затворения ѝ умъ идеята за отношението между думата и прѣдмета, който тя символизира. Единъ день слѣдъ една „борба“ въ опитъ да може да се накара дѣтето да види връзката между думата „кукла“ и прѣдмета, Helen зграбчила новата кукла и я ударила въ пода. Тя не обичала куклата си и силно се зарадвала, когато почувствувала кжсоветѣ ѝ до краката си. „Въ безумния, и тъменъ свѣтъ, въ който азъ живѣхъ,“ казва тя, „нѣмаше никакво силно чувство или нѣжност.“ Учителката ѝ донесла шапката и тѣ отишли да се разходятъ по пжтеката къмъ кладенеца.

„Нѣкой вадѣше вода,“ пише Helen, „и учителката постави ржката ми подъ чучура. Когато хладниятъ потокъ обливаше ржката ми, тя среще въ другата ми ржка думата „вода,“ първо бавно, а послѣ

¹⁾ Като прѣдаваме настоящата статия на читателитѣ въ прѣводъ, сѣтаме за нуждно да заявимъ, че ние не се съгласяваме напълно съ възгледитѣ прокарани въ нея. Тукъ въ Америка, и въ Европа се произвежда маса експерименти върху процеса на четенето. Резултатитѣ отъ тия експерименти бидоха сумирани въ една книга отъ около 400 страници, озаглавена „Психологията и педагогията на четенето“, която ние се надяваме да издадемъ идещето лѣто на български. До тогава ние ще се опитаемъ да прѣведемъ още статии върху четенето, които ще бждатъ допълнение на тази книга.

бързо. Азъ стояхъ плахо и цѣлото ми внимание бѣше фиксирано върху движението на прѣститѣ ѝ. Внезапно азъ почувствувахъ мрачно съзнание като за нѣщо забравено — единъ трепетъ отъ възвръщаща се мисль и нѣкакъ си тайната на езика ми се откри. Азъ знаяхъ тогазъ, че „вода“ значеше чудесното хладно нѣщо, което течеше върху ржката ми. Тази жива дума събуди душата ми, даде ѝ сѣтлина, радость,—освободи я! Наистина имаше още прѣгради, но прѣгради, които съ врѣме ще могатъ да се прѣмахнатъ.“

„Азъ напуснахъ кладенеца жедна за учене. Всѣко нѣщо имаше име и всѣко име раждаше нова мисль. Когато се завърнахме у дома, всѣки прѣдметъ, който засѣгнѣхъ, изглеждаше да трепти съ живото. Това бѣше, защото азъ виждахъ всичко съ чудното ново зрѣние, което добихъ. Когато влизахъ прѣзъ вратата, азъ помнѣхъ куклата, която счупихъ. Азъ събрахъ кжсоветѣ и се опитахъ да ги съединя. Тогазъ очитѣ ми сж изпълниха съ сълзи, защото азъ съзнахъ, какво бѣхъ направила и за пръвъ пжтъ почувствувахъ разкаяние и съжаление.“

Този езиковенъ даръ повърналъ на Helen Keller слуховия, интелектуалния и етическия свѣтъ, отъ който тя е била откъсната. Тя сама казва, че „въ свѣтътъ, въ който азъ живѣя съ хвърлянето на една малка дума отъ друга ржка въ моята, на едно слабо движение на прѣститѣ, се появи интелигентността, радостьта и пълнотата на моя живото.“

Това чудо на езика се явява въ дѣтето толкова рано и естествено, щото то се забравя. Сходно съ това е въвеждането въ мисления или печатния езикъ, който отваря на дѣтето книжовния свѣтъ.

Когато кажемъ, че думата е символъ, ние казваме много нѣщо. Helen Keller намѣрила доста забавителна игра, когато Miss Sullivan започнала да говори въ ржката ѝ. Обаче, тази игра ѝ омръзнала. Сжщо така и бебетата се забавляватъ съ гласни и говорни игри (speech plays), но тѣ никога не могатъ да научатъ езика, докато той е само проста игра, понеже безъ значение думитѣ не могатъ да бждатъ интересна игра. Символътъ е нѣщо, което само по себе е съвсѣмъ лишено отъ значение.

Но когато Helen Keller почувствувала значението на думата, работата се измѣнила, понеже мигновено дошгълъ символътъ, като носителъ на идеята. Въ туй откритие лежи разликата между това, дали човѣкъ има или нѣма умъ. Защото умътъ схваща вътрѣшно тази дума-символъ, като нѣщо, което принадлежи сжществуено нему. Той (умътъ) може много добръ да каже „сега азъ мога да мисля!“ „Сега азъ мога да схвана свѣта!“ „Сега моитѣ чувства ставатъ свързани, моятъ гласъ се формира, азъ мога да зная и да бжда знаенъ!“

Думата е носителъ на идея: тя стои за нѣщо задъ нея. Побѣдителната точка въ случая съ Helen Keller лежи въ свързването на символа съ нѣщото, задъ което той стои. Думата може да се знае въ и чрѣзъ идеята и по никакъвъ другъ начинъ. Когато Helen Keller узнала, че това особено движение на прѣститѣ значи „вода“,

то станало за нея дума, а до тогава то е било просто „игра съ пръсти.“

Подобен е случаят, когато учителят помага на учениците въ първото отделение да внесат значение въ непозната дума; значението прѣмахва неизвѣстността на формата и безсмислената дума добива смисълъ. Този свѣткавиченъ моментъ, когато значението и думата се съединяватъ наедно, ние наричаме „познаване.“ Познаването на думата е свързането на формата на думата съ идеята, задъ която тя стои. Ако ние вършимъ това за пръвъ пѣтъ и то добръ, то ние справедливо го наричаме научване на думата; а ако имаме способностъ да го вършимъ автоматически като частъ отъ мислещъ — изразяващъ процесъ, тогава ние сме усвоили думата.

Начинътъ, по който думата е първоначално заучена, опрѣдѣля характера на послѣдващото възобновяване. Miss Sullivan прибѣгна къмъ мъдрия инстинктъ (wise foolishness) на материнството, когато тури едната ржка на Helen подъ течещата вода и въ сѣщото врѣме сричаше думата „вода“ въ другата ѣ ржка. Въ училищата, гдѣто четенето се изучава най-добръ, първоначалните думи сѣ моторни. Но важното въ случая е и това, че дѣтето се насърчава да прави думите моторни. Най-важно срѣдство въ това отношение се счита живото въображаване на печатната дума. Обаче интересътъ, който ще даде значение на думата, трѣбва да дойде отъ съдържанието ѣ. Така още отъ началото се стараятъ да направятъ писмения езикъ носителъ на образи — срѣдство за драматизиране — свързано винаги съ живо значение. „Моментътъ“ за добиване новата дума се оживява, става цѣль, при която съзнаването на думата въ и чрѣзъ идеята изпълва ума.

Умътъ нѣма никаква нужда отъ изолирани думи. Дѣйствително, отъ формално гледище нѣма причина, защо ние да не се интересуваме отъ изолираните думи сѣщо така, както и отъ свързаните. Обаче при първите символътъ показва своята импотентностъ, когато тѣ се явяватъ отдѣлно отъ нѣкакво дѣйствие или функция. Думата прѣдставлява идея, а идеята никога не остава изолирана. Идентѣ сѣ свързани въ формени мисли. Умътъ мисли и когато идентѣ добиятъ жизнена форма, тѣ ставатъ съставна частъ на мислещъ човѣкъ. Така щото думите ще възпитаватъ умствената дѣйностъ, не като се изучаватъ отдѣлно, а въ свръзка съ други думи.

Въ това отношение работите въ психологическата лаборатория потвърдяватъ съ особена ясностъ наблюденията на педагозите; и двѣтѣ се напълно съгласяватъ съ рапорта на Miss Keller.

Професоръ Cattell е намѣрилъ, че срѣдно „съзнанието може наведнажъ да схване четире числа, три до четире букви, или едно изречение, съставено отъ четире думи. Буквите се схващатъ малко по-мѣчно отъ числата, понеже всѣка числена комбинация образува число, което „дава смисълъ.“ Дѣйствително не могатъ да се схванатъ наведнажъ толкова думи, колкото и букви, но три пѣти повече букви въ думи, отколкото ако нѣма никаква свръзка помежду имъ. И могатъ да се схванатъ два пѣти повече думи, когато тѣ

образуватъ изречение, отколкото когато не сж никакъ *свързани* въ такова. Изречението се схваща като нѣщо цѣло и съ това дава възможностъ да се виждатъ думитѣ много ясно; сжщото става и когато наблюдателятъ построява въображаемо изречение отъ подетитѣ слѣди.“

Dr. Zeitler слѣдъ внимателенъ експериментъ дойде до заключението, че точното фиксиране на буквитѣ въ думата се постига само като се познава нейното значение. Умътъ вижда въ думата формата, която нейното значение извиква. Ако думата е непозната, буквитѣ „прѣдставляватъ една бърканица.“ Формата на думата остава неизвѣстна, докато не се схване значението ѝ. Слѣдователно, *„буквения комплектъ“ макаръ и да се улавя отъ окоето, се установява въ съзнанието чрѣзъ своя смисълъ.*

Това се съгласява съ експериментитѣ на проф. Pillsbury, който намѣри, че има опрѣдѣленъ „моментъ“ между появяването на думата въ окоето и нейното съзнаване, който моментъ дохожда „мигновено.“ Зрителниятъ образъ на думата не се схваща ясно, т. е. не се разбира, докато не се схване значението ѝ. „Докато не се съедини извѣстно значение съ нея, думата изглежда непозната.“

Ние четемъ отъ вжтрѣ на вънъ и вжтрѣшността придава значението на четеното. Идеята дава на думата значение и *като ѝ дава значение, прави я живъ символъ.* Бързото познаване на думитѣ става само въ изреченията, а това показва, че най-малката единица въ процеса на четенето е изречението. Ние *познаваме* изолирани думи и *четемъ* цѣли изречения. Това изключва азбучния методъ и подкопава авторитета на учебната метода съ думи. Ние познаваме писанитѣ и печатнитѣ думи само чрѣзъ тѣхното съдържание. Тази способностъ на познаване работи най-бързо и най-нормално, когато думитѣ сж въ такава свръзка, която имъ придава значение за читателя. Тѣй че изречението е единица за четенето.

Четеното е процесъ на свързване, мислене, въобразяване — добиване на значение и само думи въ органическа връзка правятъ този процесъ възможенъ. Извършената въ лабораторията работа потвърждава така наречения „мисловъ методъ“ или методъ на концентрация въ четенето. Едва ли може да се каже, че въ най-напрѣднатитѣ ни училища се употребява този методъ. Дѣтето започва съ изречението или съ думата, която има стойностъ на изречение: това винаги означава за него единъ разказъ. Дѣтето чете, за да добие мисль и главния интересъ въ четенето прѣдставлява именно този интересъ къмъ мисльта.

До сега нито единъ експериментъ не дискредитира обучаването на дѣцата въ схващането формитѣ на думитѣ. Тази работа е твърдѣ важна за процеса на четенето и се свежда къмъ слѣднитѣ три важни начина: 1) звуковъ анализъ; 2) запознаване съ сѣмействата на думитѣ, което дава способностъ да се анализиратъ бързо; 3) упражняване въ заучване нови думи чрѣзъ текста.

Тѣзи срѣдства улесняватъ дѣтето да узнава новитѣ думи. Съ тази подготовка най-добритѣ училища съзнаватъ нуждата отъ въ-

веждане още отъ началото навика на само-помощь. *Учителътъ никога не казва на ученика значението на дума, която по-слѣдниятъ самъ може да намѣри.* Ако той е срѣщалъ тази дума по-рано, насърдава се да я прѣгледа. Ако текстътъ не му помага и ако той ще може да узнае знанието ѝ чрѣзъ звукътъ анализъ или като я види въ нѣкоя позната графическа карта, насърдава се да направи това. Навикътъ за само-помощь се признава за сжществень въ усвояването на думитѣ.

Най-важната черта на тази метода съ думи ще трѣбва да бжде упражняването на ученика да се навикне да узнава само значението на нови думи чрѣзъ текста. Ние не срѣщаме често печатни думи, които да ги нѣма въ устния ни рѣчникъ. Когато четемъ, ние имаме нужда отъ внушение, което ще извика въ съзнанието думата чрѣзъ значението ѝ, а това ще извърши най-добрѣ текста. Работитѣ на Cattell и Zaitler сочатъ на схващането на думитѣ чрѣзъ текста като на правиленъ навиченъ импулсъ, който трѣбва да се установи при заучването на нова печатна дума, просто защото то се съгласява съ умствения процесъ при четенето. Упражнение съ звуковетѣ и графическо изображаване спомага за бързото познаване на думата само чрѣзъ формата; то ще трѣбва винаги да се допълва съ упражнение, което прави значението освѣтлена форма.

Прѣзъ врѣме на четенето всѣки методъ съ думи ще добива толкова по-голѣма стойностъ, колкото повече е способенъ да подпомага процеса на четенето. Ако думата може да се познае безъ анализъ, посредствомъ текста, то никога не трѣбва да се прибѣгва къмъ анализа.

Слѣдъ като работата напрѣдне достатъчно, съзнанваето на думата нормално не влиза въ процеса на четенето. Перцепирането на думата е чисто автоматически. Способността да се възпроизвежда думата рефлексивно е най-сигурния знакъ, че думата е усвоена. Всѣки учителъ въ основното училище познава появата ѝ по начина, по който дѣтето направлява вниманието си. Когато вниманието се стреми да се съсредоточи върху съдържанието, съзнаването на думата влиза въ прѣдѣлитѣ на съзнанието. Методътъ съ думи ще трѣбва да води къмъ: 1) способностъ за сващане думата рефлексивно; 2) само-уповаемо положение спрѣмо думи и 3) способностъ да прави думитѣ живи съ мисль и образъ.

Добриятъ майсторъ обича, щото младиятъ чиракъ да поеме новитѣ орждия съ безстрашни ржцѣ, да желае да употребява орждия, да върва, че той може да ги употребява, а най-вече да желае да върши нѣщо съ тѣхъ — именно това разположение спомага за развитие на сръчността. И думитѣ сж орждия.

Като се дава на дѣтето методъ съ думи, спасява се да не се спира класа по четене, спасява се и дѣтето отъ опасността да стане четець на думи. То трѣбва да схване идеи, да добие образи, да чете „разкази“ и то трѣбва да се кара да върши това отъ самото начало. Двѣ нѣща сж спомогнали да се произведе това чудовище въ класната стая — произнасяне на думи — първо, дѣто думитѣ не

се усвояват изцяло, а дѣтето е заставено да срича, кога чете и второто и най-опасното е, че силно се наблѣга на гласното четене.

Критериумътъ за четене ще трѣбва да бѣде способността на индивида да схваща мисълта точно и достатъчно бързо. Този е усвоилъ думата, който я прави срѣдство за усвояване на идеята.

Прѣвелъ: Ем. Анастасовъ



Currente Calamo.

Изследвания върху интереса на учащите се отъ нѣкои основ. училища, дѣвическата прогимназия и гимназия на гр. ¹⁾

Съ цѣль да провѣримъ резултатитѣ на нѣкои изследвачи, за които стана дума въ миналата статия, а също и за да видимъ дали ще се явятъ нѣкои особености въ интереса на учащите се въ този особенъ търговски градъ, особенъ по смеситата на своето население, прѣдприехме една анкета върху любимитѣ имъ и нелюбими прѣдмети. За да си поставимъ и тази втора задача, имавме прѣдъ видъ едно особено съображение: дали, като знаемъ тѣзи особени интереси, ще успѣемъ да наредимъ едно по-задоволително разпрѣдѣление на седмичнитѣ часове въ училището, дѣто работимъ. Ето защо и по-голъмо внимание въ анкетата обърнахме на резултатитѣ отъ дѣвическата гимназия.

Анкетата въ основнитѣ училища бѣше извършена съ малко различенъ маниеръ отъ тази въ гимназията и прогимназията. Така, на основнитѣ училища бѣха зададени четири въпроса:

а. Кои прѣдмети повече обичате?

б. Защо?

в. Кои прѣдмети по-малко обичате?

г. Защо?

А въ прогимназията и гимназията слѣднитѣ петъ:

а. Кой прѣдметъ най-много обичашъ отъ тѣзи, които изучавашъ?

б. Дали защото ти е по-лесенъ този прѣдметъ или за друго нѣщо и кажи кое е това нѣщо?

в. А слѣдъ него кои прѣдмети по-малко обичашъ?

г. Ами кой прѣдметъ най-много мразишъ?

д. Защо?

¹⁾ Ако и фактическия материалъ въ тая статия, поради своята ограниченостъ, да не дава основания за рѣшителни заключения, все пакъ редакцията ѝ дава мѣсто като цѣпи въ нея единъ рѣдкъ опитъ за изследване умствения интересъ на ученицитѣ отъ нашитѣ училища и като такава иллюстрирующа методата на това изследване.

Въ основното училище бѣха анкетирани 120 ученика и ученички отъ II отдѣление (тѣ сж смѣсени и ученицитѣ отъ двата пола сж почти наравно), по толкозъ и отъ III и IV отдѣления — сжщо тѣй смѣсени. Или всичко анкетирани 480 ученика (240 ученици и 240 ученички). Въ II отдѣление сж на възраст 8 години, въ III — на 9 години, а въ IV — на 10. Между тѣзи ученици има гагаузки елементъ, който на половинъ се българѣе, дѣца на родители, отъ които единия е грѣкъ и др. т., както и дѣца на чисти българи. Между тѣхъ сж дѣца повече на работници занаятчи, пристанишни, фабрични, слѣдъ туй чакъ — дѣца на търгоци, чиновници и др. Нѣкои въ кѣщи малко или никакъ не говорятъ български, родителското възпитание е слабо, поради напрѣгнатитѣ усилия за поминѣкъ и др. п.

Прѣди да бждатъ анкетирани отъ своитѣ г. г. учители и учителки,¹⁾ водѣше се бесѣда съ тѣхъ върху ползата отъ разнитѣ учебни прѣдмети и др. т. Слѣдъ туй, задаваха имъ се въпроситѣ устно или писмено, като се прѣдупрѣждаваха, щото всѣки самостойно, безъ да поглежда къмъ другаря си, да отговори на листче и да се подпише подъ отговоритѣ. Тѣзи, които не разбираха нѣидѣ въпроса, учителя наново имъ обясняваше, като се пазеше да дава нѣкакви отговори, които биха увлѣкли дѣцата несъзнателно въ полза на едни само прѣдмети. Бдѣше се строго да нѣма и заимствувания. Тамъ, кждѣто се забѣлѣзваха подобни заимствувания, отговоритѣ не се взимаха подъ внимание.

Слѣдъ анкетата, азъ имахъ бесѣда съ самитѣ учители върху нѣкои особености. Тѣ ми изтъкнаха покрай другитѣ свѣдѣния и туй, че повечето отговори сж плодъ на самостойно замисляне отъ страна на ученицитѣ, но забѣлѣзватъ и едно влияние, макаръ и косвено, на своята личностъ: по ония прѣдмети, които учителя е прѣподавалъ съ по-голѣма охота, въодушевление и разбирање за тѣхъ се явяватъ и повече отговори, като по-любими прѣдмети, безъ да свързватъ, разбира се, самитѣ ученици своитѣ отговори съ хубавото прѣподаване на своя учителъ. Ето защо, ние трѣбваше да прѣдприемемъ едно сравнително изучаване на интереса въ разнитѣ паралелки на едно и сжщо отдѣление и по това да слѣдимъ, макаръ и доста относително, за дѣйствителния интересъ на тази възраст. Така и направихме. Въ случая, искахме да се абстрахираме отъ влиянието на учителевата личностъ върху проявата на ученишкия интересъ, защото имахме за цѣль провѣрка на други подобни изследвания. Но това влияние на учителевата личностъ, естествено, ще използваме при другъ случай, напр., когато става дума за продуктивно обучение, методи, седмично разпрѣдѣление на уроцитѣ и др. т. Ето защо, таблицитѣ, които прѣдлагаме по-долу сж изразъ на това сравнително изучаване, т. е. тѣ ни прѣдставятъ срѣдния и относителния резултатъ на ученишкия интересъ въ тази възраст.

¹⁾ Затуй азъ изказвамъ голѣмата си благодарностъ на г. г. учителитѣ и учителкиѣ, че бѣха така любезни и готови да ми услужатъ

Въ прогимназията и гимназията, като се зададоха въпроситѣ въ класъ, оставиха се ученицитѣ да отговорятъ у дома и на утринята, безъ да сж се подписали подъ отговоритѣ, въ запечатани пликове прѣдадоха тѣзи отговори на дежурнитѣ, а тѣзи послѣднитѣ — менъ. Съ това азъ искахъ да накарамъ ученичкитѣ спокойно и съ всѣмъ самостоятелно да отговорятъ на зададенитѣ въпроси — цѣль, която постигнахъ напълно, съ нѣкон малки изключения, като напр., на 3—4 ученички отъ прогимназията отговоритѣ бѣха изказани и написани отъ тѣхнитѣ родители (а тѣ бѣха 1 свещеникъ, 1 търговецъ и двама чиновници). Това узнахме, защото тѣ намѣрили за нужно да подпишатъ подъ отговоритѣ самитѣ си ученички, тѣхни дѣца. Всички други отговори бѣха съвсѣмъ самостоятелно написани. Въ това се увѣрихме отъ факта, че всѣки отговоръ бѣше изказванъ съ нѣкаква разлика отъ другитѣ — или много кратко, или много дълго, или съ излишна ревностъ, или съ неохота и мн. др.

Отъ прогимназията и гимназията бѣха анкетирани всичко 507 ученички (по колко отъ всѣки класъ, ще бже посочено на съответното мѣсто). Въ долнитѣ класове сж дѣца повече на дребни собственици, на работници, слѣдъ туй на търговци, чиновници и др. Въ горнитѣ — повече дѣца на чиновници и търговци, а слѣдъ туй — на дребни собственици и най-малко на обикновени работници. Въ I класъ — 11 и 12 год. възраст, въ II — 12 и 13 г. възраст, въ III — 13 и 14 г. възраст. Въ гимназията: IV кл. 14 и 15 г. в., въ V — 15 и 16 г., въ VI — 16 и 17 г., въ VII — 17 и 18 г. в.

И тукъ не е съвсѣмъ чистъ българския елементъ: има гагаузи, евреи, арменци, гърци, българи, отъ смѣс. произхождение и др.

Интересно е въ случая и настроението, което се възбуди въ ученицитѣ и ученичкитѣ при задаване на въпроситѣ. Съ туй, както и по отговоритѣ ще се видятъ по-ясно добритѣ и отрицателнитѣ страни на двата маниери, които приложихме при анкетирването.

Въ основното училище, слѣдъ изказването или написването на въпроситѣ, повече отъ ученицитѣ ги посрѣщнаха съ очудване и пошушване помежду, изказваха едно малко недоумѣние за туй, що се иска отъ тѣхъ. Учителътъ ги насърдава и имъ казва, че ще пишатъ това, за което се разговаряха до сега, т. е. за ползата отъ разнитѣ прѣдмети, които изучаватъ, кои прѣдмети на тѣхъ се повече харесватъ и защо. Най-лесно отговаряха на 1-я и 3-я въпроси, а на 2-я и 4-я („Защо?“) тѣ много се измъчваха, затова се случиха нѣкон заимствувания, които сжщо бѣха отстранени, като неважущи, поради несамостоятелното имъ даване. Учителътъ даваше нѣкои упътвания какъ може да се отговори на тѣзи въпроси, като имъ изтъкваше много и разнообразни отговори, съ цѣль да не се привържатъ къмъ единъ безъ изборъ, т. е. безъ замисляне и допитване до своя субективенъ интересъ.

Между ученичкитѣ пкъ отъ прогимназията и гимназията отначало се яви едно възбуждение и недовѣрие, даже безпокойство да не си напакостватъ. като си изкажатъ искрено мнението. Само прѣдъ факта, че ще отговарятъ безъ да се подписватъ, тѣ се

успокоиха и като продуктъ се явиха даже нѣколко излишно-подробни отговори, които, естествено, губѣха съ туй своята научна цѣна. Още една слаба страна изтъкна тукъ — взеха участие и нѣкои родители при отговоритѣ (за тѣхъ се спомена по-горѣ). Обаче, тукъ по-силно изтъкна влиянието и на домашната обстановка, на домашнитѣ интереси и дѣйностъ, при проявлението на ученишкия интересъ, защото ученичитѣ при избора на едни или други прѣдмети бѣха подъ влиянието на тѣзи условия, на тѣзи занятия и съобразно тѣхъ подбираха разнитѣ прѣдмети.

Отъ всичко казано личи, че и двата маниери иматъ доста голѣми слабости, ето защо и при резултатитѣ не може да се претендува за абсолютна точностъ.

Ето самитѣ резултати:

А. Въ основното училище:

а. II-ро отдѣление.

	44% отъ момчетата и	20% отъ момичетата
Смѣтане	32 "	40 "
Четене	28 "	30 "
Писане	28 "	20 "
Рисуване	24 "	10 "
Граматика	20 "	10 "
Прѣдметно обучение	20 "	20 "
Гимнастика	12 "	40 "
Пѣние	12 "	10 "

Мотивътъ, който кара дѣцата да обичатъ най-много смѣтането и четенето е, че имъ трѣбвали за сетнѣ — мотивъ чисто духовенъ, което е характерно и показва, че у дѣтето има чисто субективенъ интересъ.

б. III-то отдѣление:

	35% отъ момчетата и	38% отъ момичетата
Четене	30 "	38 "
Законъ Божи	33 "	25 "
Смѣтане	25 "	33 "
Писане	25 "	25 "
Ръчна работа	20 "	15 "
Ръководѣние	24 "	12 "
Отечествознание	20 "	10 "
Рисуване	14 "	14 "
Граматика	14 "	10 "
Геометрия	15 "	10 "
Гимнастика		
Пѣние		
Естествознание		

Мотивътъ, който ги кара да обичатъ и Законъ Божи е, че се много интересуваха да научатъ нѣщо за Бога и какъ по-добрѣ да живѣятъ.

в. IV-то отдѣление:

Четене	35%	отъ момчетата и	35%	отъ момичетата
Отечествознание	38 "	"	30 "	"
Смѣтане	33 "	"	25 "	"
Естествознание	30 "	"	22 "	"
Законъ Божи	25 "	"	23 "	"
Рисуване	22 "	"	20 "	"
Писане	18 "	"	20 "	"
Геометрия	18 "	"	14 "	"
Ржкодѣлие			30 "	"
Граматика	15 "	"	10 "	"
Пѣние	10 "	"	10 "	"
Гимнастика	7.5 "	"	7.5 "	"

Тукъ е по-голямъ интересътъ къмъ родината и природата.

Общо въ тритѣ отдѣления се забѣлѣзва интересъ къмъ околнитѣ прѣдмети, къмъ фантастичното, социаленъ интересъ (повече въ послѣдното отдѣление: — обичатъ отечествознанието, защото ги запознавало съ тѣхното отечество и миналъ животъ). Гимнастиката не е обичана, защото не била полезна, споредъ тѣхъ. Изглежда, че тоя прѣдметъ е занемаренъ въ основнитѣ училища. Така може да се обясни само необичането на гимнастиката, защото резултатитѣ въ това отношение не сж съгласни съ нѣкои отъ цитуванитѣ въ прѣдишната ни статия изслѣдвания, толкозъ по вече пъкъ като сѣки отъ насъ ежедневно вижда колко ненаситни сж въ играта нашитѣ ученици отъ основнитѣ училища. Тѣ само чакатъ да ги пуснатъ на почивка.

Б. Въ дѣвическата прогимназия.

а. I класъ (анкетирани сж 187 ученички):

Най-любими:

История — 38.5%. Мотиви: лесенъ прѣдметъ, интересенъ, има хубави приказки, да знаятъ за старитѣ народи, добъръ прѣподавателъ (както тукъ, тѣй и надолу, мотивитѣ сж наредени споредъ туй — кой мотивъ най-много се срѣща е поставенъ най-напрѣдъ и тѣй постепенно къмъ по-малко даванитѣ).

Френски езикъ — 33.5%. Мотиви: лесенъ, полезенъ („хубаво е всѣки човѣкъ да знае по единъ чуждъ езикъ, за да се по-лесно прѣпитава“), добъръ прѣподавателъ.

Аритметика — 30.5%. Мотиви: добъръ прѣподавателъ, лесенъ, полезенъ за живота.

Законъ Божи — 27.8%. Мотиви: лесенъ, привлѣкателенъ, учи за Бога, добъръ учителъ.

Български езикъ (тукъ повече разбиратъ Христоматия). — 21.9%. Мотиви: интересенъ, лесенъ, добъръ прѣподавателъ, учи ги правилно да говорятъ и пишатъ.

По-малко любими:

География — 20%. Мотиви: добър преподавател, лесен, научава нови места.

Естествена История — 11.8%. Мотиви: разправя за животните, за растенията, за природата, лесен, добър преподавател.

Умразни:

Краснопис — 20.9%. Мотиви: не може хубаво да пише, няма дарба, не дава поука, няма търпение.

Рисуване — 7.5%. Мотиви: мъчно, отекчително, няма дарба, без него може.

Гимнастика — 6.9%. Мотиви: мъчна, неинтересна, за последна не е нужна.

Никой предмет не мразят — 27.8%.

Всички предмети еднакво обичат — 11.4%.

Тук най-силен е интересът към социалния живот, религията, а след туй и към природата.

б. II клас (анкетирани сж 88 ученици):

Най-любими:

Закон Божи — 43%. Мотиви: разправя за страданията на Христа, увлекателни разкази за Христа, лесен предмет, добър преподавател.

Френски език — 42%. Мотиви: лесен, французите сж образован народ и трябва да усвоим тяхното образование, полезен за живота, добър преподавател.

Аритметика — 34%. Мотиви: нужна за живота, лесна, добър преподавател, увеличи ги при решаване на задачите (за последния мотив сж само три).

Български език — 28.4%. Мотиви: лесен, учи ги да си изказват мислит, добър преподавател.

История — 22.7%. Мотиви: лесен, интересен, запознава ги с живота на народите.

По-малко любими:

География — 21%. Мотиви: има хубави разкази, много имена трябва да се помнят, мъчно се учи.

Естествена История — 20.4%. Мотиви: интересен, добър преподавател.

Пѣние — 14.7%. Мотиви: лесен предмет, обичат да пѣят.

Ржкодѣлие — 12.5%. Мотиви: полезен, но не толкова интересен.

Умразни:

Геометрия — 21.8%. Мотиви: мъчна, неразбират този предмет, не извличали никаква полза от него, няма да стават инженери, непотребен предмет, лош преподавател.

Рисуване — 13·6%. Мотиви: непотрѣбенъ прѣдметъ, не ги интересува, мжченъ, нѣматъ търпение и дарба.

Краснопись — 9%. Мотиви: не пишатъ хубаво, непотрѣбенъ прѣдметъ, не имъ се пише.

Гимнастика — 7·9%. Мотиви: еднообразни и неинтересни игри играятъ.

Интересъ прѣобладающъ тукъ е тоя къмъ религията, социалния животъ и природата.

Никой прѣдметъ не мразятъ — 19%.

Всички прѣдмети обичатъ — 5·9%.

в. III класъ (анкетирани сж 84 ученички):

Най-любими:

Френски езикъ — 33·2%. Мотиви: да знаятъ чуждъ езикъ, лесенъ, потрѣбенъ, добъръ прѣподаватель.

Български езикъ — 32·2%. Мотиви: лесенъ, матеренъ езикъ, добъръ прѣподаватель.

Законъ Божи — 19%. Мотиви: разправа за нашата вѣра, учатъ отъ любовъ къмъ Бога, лесенъ, добъръ прѣподаватель.

По-малко любими:

Аритметика — 16·6%. Мотиви: мжченъ прѣдметъ, интересенъ, полезенъ, чувствуватъ наслада при рѣшаване задачи (само 2).

Физика — 15·5%. Мотиви: интересенъ прѣдметъ, защото се правятъ опити, запознава ги съ природнитѣ явления, мжченъ.

Рисуване — 8·3%. Мотиви: както въ прѣднитѣ класове.

Пѣние — 8·3%. Мотиви: както въ прѣднитѣ класове.

История — 7·2%. Мотиви: да знаятъ миналото на своя народъ.

Гимнастика — 3·6%. Мотиви: както при другитѣ класове.

Ржкодѣлие — 2·4%. Мотиви: както при другитѣ класове.

Умразни:

Химия — 42·8%. Мотиви: лошъ прѣподаватель, мжченъ прѣдметъ, непотрѣбенъ.

Естествена история — 21·4%. Мотиви както при химията.

Геометрия — 8·3%. Мотиви: както въ II класъ.

Най-силенъ е интереса къмъ езицитѣ, религията, а слѣдъ туй се проявява и социаленъ интересъ. Забѣлѣзва се ограничена практичностъ.

Общо заключение за долнитѣ класове:

Отначало — многостраненъ интересъ и по-малка настойчивостъ за работа. Постепенно намалява интересътъ къмъ природо-математичнитѣ прѣдмети, а се увеличава интересътъ къмъ езицитѣ и Законъ Божи. Интересътъ почва да става по-ограниченъ, къмъ по-малко прѣдмети, ученичкитѣ се явяватъ по-практични. Това особено личи отъ спадане числото на ония, които никой прѣдметъ не мразятъ и ония, които обичатъ всички прѣдмети. И наистина:

въ I класъ

а. Никой предметъ не мразятъ — 27·8%.

б. Всички предмети обичатъ — 11·4%.

въ II класъ

а. Никой предметъ не мразятъ — 26%.

б. Всички предмети обичатъ — 9%.

въ III класъ

а. Никой предметъ не мразятъ — 19%.

б. Всички предмети обичатъ 5·9%.

Почти никакъв научен интересъ не се проявява. Отдаватъ значението и на учителевата личностъ.

В. Въ дѣвическата гимназия:

а. IV класъ (анкетирани сж 98 ученици):

Най-любими:

Френски езикъ — 32·6%. Мотиви: защото е чуждъ езикъ, защото е богатъ и най-разпространенъ езикъ, потребенъ е („особено за ония, които обичатъ да четатъ чужди книги“).

История—25·5%. Мотиви: да изучатъ миналия животъ на народитъ, интересна и увлѣкателна наука, лесна за изучаване.

Български езикъ—22·5%. Мотиви: матеренъ езикъ, лесенъ.

Нѣмски езикъ—22·5%. Мотиви: както при френски езикъ.

По-малко любими:

Математика — 13%. Мотиви: развива ума, мъчна, нѣматъ наклонность.

Умразенъ:

Химия — 33·6% (W. Stern 25%). Мотиви: мъченъ, неинтересенъ, нѣмали основа, лошъ преподавателъ, непотребенъ предметъ.

Най-силенъ, както се вижда, е социалния интересъ и тоя къмъ езицитъ; при туй, появя се интересъ и къмъ литературата.

б. V класъ (анкетирани 11 ученици):

Най-любими:

Теория на прозата и поезията и литература — 45%. Мотиви: както въ IV кл.

История—45%. Мотиви: както въ IV класъ.

Френски езикъ—35%. Мотиви: както въ IV класъ.

Умразни:

Математика—27·2%. По сжщитъ мотиви както и въ IV класъ донѣдѣ: мъчна, непотребна, неинтересна.

Рисуване — 25%. Сжщо.

Пѣние — 18%. Сжщо.

Никой предметъ не мразятъ — 25%.

Нито една не се е обадилъ, че всички предмети обича.

Проявява се силен интерес към социалния живот, литературата и новите езици.

в. VI класъ (анкетирани сж 28 ученички):

Най-любими:

Френски езикъ — 35%. Мотиви: необходимъ чуждъ езикъ.

История — 25%. Мотиви: да изучатъ живота и културното развитие на народитъ.

Литература — 25%. Мотиви: защото е огледало на човшката душа, интересенъ и увлѣкателенъ прѣдметъ.

Нѣмски езикъ — 20.7% (факултативенъ е). Мотиви: както при френски езикъ.

Умразенъ:

Математика — 42.8%. Мотиви: както въ V класъ.

Както се вижда и тукъ има интересъ само къмъ езицитъ, литературата и социаленъ интересъ. Силно бѣгане и отвращение отъ отвлѣчениитъ науки.

Никой прѣдметъ не мразятъ — 30%.

Всички прѣдмети обичатъ — 0%.

г. VII класъ (анкетирани сж 29 ученички):

Най-любими:

Литература — 44%. Мотиви както въ VI класъ.

История — 44%. Мотиви както въ VI класъ.

Умразни:

Логика — 27.6%. Мотиви: мжченъ и неразбираемъ прѣдметъ.

Математика — 24%. Мотиви: сжщо както въ VI кл.

Интереси — както въ VI класъ.

Липса на чисто наученъ интересъ.

Никой прѣдметъ не мразятъ — 25%.

Всички прѣдмети обичатъ — 0%.

Общо заключение на ученичитъ отъ гимназията:

Още отначало се забѣлѣзва интересъ само къмъ социалния животъ, историческитъ събития, литературата и езицитъ. Повечето отъ прѣдметитъ ставатъ нито привлѣкателни, нито съвсѣмъ умразни. Учатъ ги, колкото да се мине въ по-горенъ класъ. Затова, обикновено, процента, на тия, които не мразятъ нито единъ прѣдметъ е доста голѣмъ — 25%, а нѣма нито една, която да обича всички прѣдмети. Проявява се интересъ къмъ нѣкои само отъ духовнитъ науки.

За сега тукъ нѣма да се впускаме въ падагогични изводи, защото и тъй статията стана доста дълга. По туй другъ пжтъ.

Обаче, за да бждемъ по-изчерпателни при изтѣкване на причинитъ, или по-скоро на условията, които подтикватъ ученишкия интересъ въ едно или друго направление, трѣбва да се спремъ, макаръ на кратко, и върху други неупоменати до сега.

Прѣди всичко, още при слѣдене на добититѣ резултати, всѣки си е казалъ и съ право, че голѣмо влияние за тѣзи резултати сж имали: учебната програма, личността на учителя, методитѣ, училищната организация и др.

При тѣзи изслѣждания особено силно изтъкна значението на социалнитѣ и економични условия, при които сж поставени нашитѣ ученички. Живѣятъ въ единъ първъ български търговски и пристанищенъ градъ, който е отворенъ и достъпенъ за голѣми външни съобщения. Тукъ има голѣми и стари търговски кжщи на разни европейски капиталисти, които правятъ голѣмъ годиш. оборотъ. И нашата национална търговия е сжщо на висока степенъ. Всичко туй е силно повлияло и измѣнило устоитѣ на българския патриархаленъ сѣмееенъ животъ. При това, близкото общение съ чуждитѣ нации, тази културна обмѣна и възкачване и др. т., коренно сж измѣнили и интереситѣ на тукашното общество, което дава нашитѣ ученички. Това всичко се е отразило и върху интереса на ученичкитѣ ни, които, както видѣхме, показватъ силенъ интересъ къмъ социалния животъ и чуждитѣ езици, като срѣдство за по-голѣми общения. Този новъ животъ е замѣгилъ и интереса къмъ природнитѣ явления. Тѣй, значи, *още* ще обяснимъ силния интересъ на нашитѣ иченички къмъ езицитѣ, историческитѣ явления, социалния животъ и литературнитѣ творби, *защото това сж и първитѣ необходими духовни елементи, като срѣдство за по-широко обществено и международно общение*—стремежъ, който необходимо се поражда и засилва при всѣко разширение на търговията. Съ това ясно се подчертава и онази естествено-установена, биологична свръзка между възрастното и подрастещето поколения, която незабѣлзано, полета и здраво се установява между тѣхнитѣ интереси за общия културенъ прогресъ, който трѣбва да се продължи отъ младото поколение. А това трѣбва да се има прѣдъ видъ и отъ педагогията.

Какво, обаче, влияние сж указвали тѣзи интереси на ученичкитѣ при обучението, ще видимъ въ идната статия, дѣто ще дадемъ резултатитѣ отъ нѣкои наши и на други колеги естезиометрични и динамометрични измѣрвания върху умствената работоспособность на нашитѣ ученички.



Д-ръ П. Цоневъ.

Експериментално изслѣждане на обучението по съчинение въ основното училище.

(Продължение).

Както се знае, най-популярната днесъ метода за изучване чуждитѣ езици е да се изучава чуждия езикъ не чрѣзъ прѣвеждане чуждитѣ думи на матерния, а чрѣзъ наименование нѣщата и дѣйствиата направо съ чуждитѣ думи така, както ученикътъ е училъ

своя езикъ въ дѣтинство. Сжщо така и тукъ при съчиненията дѣцата трѣбва да се научатъ единъ видъ да прѣвеждатъ дѣйствителния миръ направо на хартия, безъ или съ посрѣдничеството на говора.

Както е извѣстно отъ теорията за учебния експериментъ, който не е нищо друго освѣнъ съзнателно, планоуѣрно, произволно и точно наблюдение, ние си поставяме за цѣль да изслѣдваме значението на извѣстно условие на обучението, като го измѣняваме при спазване непроуѣнени всички други условия. Въ дадения случай ние ще трѣбва да дадемъ на дѣцата веднѣжъ да съчиняватъ по извѣстна тема като пишатъ направо мислитѣ си и послѣ да пишатъ отъ непосредствено наблюдение за извѣстни явления, които образуватъ тѣзи мисли и да се сравнятъ резултатитѣ отъ двата вида съчинения.

Ще пристѣпя направо къмъ краткото изложение на експериментитѣ:

Първиятъ експериментъ азъ произведохъ на 3 януари 1909 г. въ II отдѣление на образцовото училище при Шуменското дѣвич. педагогическо училище.¹⁾ Прѣдметъ на съчинението бѣ единъ физически опитъ съ електричеството на смолената прѣчка, която натѣркана съ вълненъ парцалъ привлича хартиени кжсчета. На едната половина на отдѣлението, 11 дѣца, се разказа опита съ смолената прѣчка, а на другата, сжщо 11 еднакво силни и способни дѣца, се произведе самия опитъ безъ да имъ се разказва нѣщо. Слѣдъ това тази лекция се разви правилно съ нужднитѣ упжтвания, като на край се запитаха дѣцата, какъ имъ е по-лесно да пишатъ, като слушатъ да имъ се разказва или като видятъ съ очитѣ си това, което има да се пише.

Въ всѣка половина опитътъ се извършваше при едни и сжщи условия. Той траеше по 15 минути, отъ които по 1 минута се употребяваше за разказване респективно, за произвеждане на опита, въ 2 минути се задаваха въпроси за изреченията, безъ да се съобщаваше на дѣцата нѣщо ново и 12 минути за написване съчинението.

Тукъ собствено писаното по разказа би могло да се смѣта повече за диктовка, отколкото за съчинение, но другояче не можеше да се постѣпи, щомъ искаме да употребимъ единъ и сжщъ материалъ за съчиняване. Опитътъ се свърши. Сега какъ трѣбва да се оцѣнятъ резултатитѣ? По какво ще познаемъ, кои съчинения сж добри и кои по-слаби? Както при рисуването сж изисква отъ рисувача вѣрна паметъ за прѣдметитѣ, които ще рисува, техника, упражнена рѣка и око, така и тукъ малкитѣ автори трѣбва да сж запомнили нѣщата, които ще пишатъ и да умѣятъ да ги изложатъ. Въ физическия опитъ се срѣщаха слѣднитѣ дѣйствия: кжсамъ, вземамъ, турямъ, доближавамъ, подскачамъ, залѣпвамъ и падамъ и 6 обекти на дѣйствията: учителъ, листче (хартия), парчета, прѣчка, парцалъ, маса.

При прѣработката на тѣзи резултати азъ търсихъ да устано-

¹⁾ Този опитъ е съобщенъ въ първата ми статия по този въпросъ, „Азбука на съчиненията.“ Опитна Педагогика, год. I.

вя, колко пжти се срѣща всѣко едно отъ тия дѣйствия или обекти, безразлично да ли тѣ сж означени съ сжществителни имена, мѣстоимения, глаголи и т. н. Въ резултатъ се указа, че при разказване на опита сж споменати явленията 47 пжти, имената 62 пжти, когато при самия опитъ — явленията 75 пжти и имената 88 пжти.

Оттукъ се вижда, че при нагледното съчинение дѣцата сж zapomнили и записали много повече нѣща, отколкото при словесното съчинение.

Но освѣнъ това въ словесното съчинение имаше и невѣрни съобщения, които въ нагледното съвършено липсваха. Така нѣкои дѣца писали: „начупилъ пржчката,“ „направилъ парцалъ,“ „паднали на земята“ и пр.

Слѣдъ това се изчислиха изреченията на дѣцата, т. е. пасажитѣ, които започваха съ главна буква и свършваха съ точка, защото не всѣки отдѣленъ съ точка и главна буква откъслекъ бѣ изречение. Такива откъслечи имаше въ словеснитѣ съчинения 4, направени отъ двѣ дѣца, а въ нагледнитѣ съчинения 17, направени отъ 6 дѣца. Независимо отъ това, при нагледнитѣ съчинения мислитѣ сж прѣдадени много по-правилно, отколкото при разказа. За иллюстрация ще приведа по едно отъ най-добритѣ работи и въ двата случая:

1) Словесно съчинение:

„Единъ учителъ нахжсалъ една книга на дребни парцалчета, взелъ една смолена пржчка натрилъ на вълненъ парцалъ и я турилъ върху книжкитѣ и книжкитѣ веднага паднали на земята.“

2) Нагледно съчинение:

„Единъ учителъ взе едно листче. Накжса го. Извади една пржчка отъ смола. Взе да я търка. Доближи я до листенцата. Листенцата скочиха и се залѣпиха. Послѣ паднаха.“

Разликата въ тѣзи два вида съчинения е чувствителна. Първиятъ ученикъ погрѣшно казва: „турилъ пржчката върху книжкитѣ“ и тѣ „паднали на земята,“ а вториятъ казва, че листчетата отскочили и се залѣпили. Отскачането не се отбѣлѣзва нито отъ едно дѣте отъ първата група, когато въ втората група го забѣлѣзватъ 5 дѣца.

Най-сетнѣ трѣбва да спомена, че словеснитѣ съчинения се извършваха неохотно, дѣцата не почваха веднага да пишатъ, не бѣха весели. Въ втората група обаче тѣ проявиха своя интересъ съ бързото писане, по-голѣмото внимание и засмѣнитѣ лица.

Ето и резултатитѣ на третия случай, съ правилното методично постъпване при обучението. Отъ 22 дѣца 15 сж написали упражнението съ правилни изречения, а 7 имаха грѣшки въ едно или повече изречения. Това методично постъпване се състои въ слѣдното:

Най-първо на дѣцата се зададе цѣльта: Дѣца, сега азъ ще направя нѣщо. Вие ще гледате, какво ще правя и ще го напишете на тетрадкитѣ си.“ Слѣдъ това пояснихъ на дѣцата, какъ да фиксиратъ

мислитъ въ изречения. За да улесня разграничението, анализирането на мисловитъ комплекси въ отдѣлни мисли и изречения, азъ прѣдупрѣдихъ дѣцата, че слѣдъ извършването на всѣко дѣйствие, ще се спирамъ малко. Така азъ се спирахъ по малко слѣдъ вземане листчето, нажъсването му, вземането на прѣжката и пр. По този начинъ азъ образувахъ единъ видъ нагледни изречения, които дѣцата можеха вече лесно да напишатъ, като започватъ съ главна буква и свършватъ съ точка. Най-сетнѣ чрѣзъ въпроси се извлѣкоха отъ дѣцата изреченията и се написаха отъ тѣхъ на тетрадката. Тука вече ние виждаме, че глаголитъ и имената на нѣщата се споменуватъ почти два пжти повече, отколкото при опита съ словесното съчинение.

Независимо отъ това въ послѣдния случай на съчиняване на дѣцата се обърна вниманието на правописа на нѣкои думи.

Най-сетнѣ на 11—13 декември мин. год. азъ направихъ още по единъ експериментъ съ дѣцата на II, III и IV отдѣления на слѣдното образцово училище. Тукъ обаче вече не дѣлихъ дѣцата на групи, а имъ давахъ първо да направятъ словесно съчинение, а послѣ нагледното. Прѣдметъ на съчинението бѣ пакъ физически опитъ. Трѣбваше да се напише слѣдното съчинение:

„На масата има една чаша съ вода. До нея има една бучка захаръ и едно камъче. Петърчо отиде до масата. Той спусна захаръта въ водата. Разбърка я съ моливъ. Захаръта се разтвори. Послѣ спусна камъчето. Разбърка го. То не се разтвори. Петърчо седна на мѣстото си.“

При обработката на резултатитъ гледахъ, дали и колко пжти сж. написани на листенцата и разграничени изреченията съ главна буква и точка и послѣ, дали самата конструкция на изреченията е правилна. Азъ извлѣкохъ и изчислихъ по отдѣлно споменатитъ и напълно разграниченитъ изречения, споменатитъ, но не отдѣлни съ главна буква и точка и изпуснатитъ изречения, Резултатътъ е слѣдния:

За II отдѣление:

- | | |
|-------------------------------------|--------|
| 1) при словеснитъ съчинения: | |
| пълни и разграничени изречения | 16% |
| споменати, но неразграничени изреч. | 31 " |
| изпуснати изречения | 53 " |
| 2) при нагледнитъ съчинения: | |
| пълни и разграничени изречения | 42.5 " |
| споменати, но неразграничени изреч. | 30 " |
| пропуснати изречения | 27.5 " |

За III отдѣление:

- | | |
|-------------------------------------|------|
| 1) при словеснитъ съчинения: | |
| пълни и разграничени изречения | 27 " |
| споменати, но неразграничени изреч. | 26 " |
| пропуснати изречения | 47 " |

2) при нагледнитѣ съчинения:

пълни и разграничени изречения	64%
споменати, но неразграничени изреч.	22.5 „
пропуснати изречения	13.3 „

За IV отдѣление:

1) при словеснитѣ съчинения:

пълни и разграничени изречения	47.5 „
споменати, но неразграничени изреч.	22 „
пропуснати изречения	30.5 „

2) при нагледнитѣ съчинения:

пълни изречения	82 „
неразграничени изречения	11.5 „
пропуснати „	6.5 „

Отъ тѣзи опити се вижда, че въ всички отдѣления при нагледното обучение по съчинение дѣцата сж запомнили и записали най-много изречения, а сж пропуснали най-малко, когато въ словеснитѣ сж записани по-малко изречения. Между другото ние тукъ виждаме, какъ всѣко по-горне отдѣление вече може да записва повече изречения отъ прѣдшествуващото.

Освѣнъ този резултатъ намъ е нуженъ още единъ — доколко изреченията сж правилно наредени при единия или другия видъ съчинения. Азъ прѣгледахъ и правилността на изреченията и намѣрихъ слѣдния процентъ правилни изречения:

	при словес. съчинения:	при нагледнитѣ:
II отдѣление	21%	89%
III отдѣление	30.5 „	69.5 „
IV отдѣление	44 „	56 „

Оттукъ виждаме, че въ всички отдѣления числото на правилнитѣ изречения е по-голъмо въ нагледното съчинение, а по-малко въ словесното, а сжщеврѣменно, че то расте отъ по-долно къмъ по-горно отдѣление за словеснитѣ съчинения, а се намалява за нагледнитѣ, което ще рече, че къмъ по-горнията възраст дѣцата запомнятъ и думитѣ почти така добръ, както и нѣщата. Отъ това ние можемъ да вадимъ още заключението, че нагледнитѣ съчинения сж много по-необходими за първитѣ отдѣления, за по-долната възраст, отколкото за по-горнията. Може обаче да се допусне и прѣдположението, че днешната учебна система, която борави твърдѣ много съ словесната паметъ, я е усилила дотолкова, че тя се е доближила до паметъта на прѣдмети и явления.

Слѣдъ тѣзи опити, азъ най-сетнѣ питахъ самитѣ дѣца да ми кажатъ, кой начинъ на съчиняване намиратъ за по-лесенъ. Всички дѣца въ всички отдѣления се изказаха за въ полза на нагледнитѣ съчинения. Този новъ поне за насъ начинъ на обучение въ съчиняване азъ имахъ случай самъ да демонстрирамъ въ учителскитѣ курсове въ Варна, Луковитѣ и Дръново, уреджани отъ околийскитѣ учителски дружества, дѣто той намѣри всеобщото удобрение на учи-

телитѣ. Казвамъ новъ за насъ, българитѣ, начинъ, защото на нѣкои мѣста въ Америка упѣждали дѣцата да описватъ случки, както се вижда отъ книгата на Екатерина Янжулъ „Американская школа.“

Освѣнъ тази нагледна метода на съчинение, както ни е извѣстно, нѣкои прѣпорѣчатъ съчинение по картини.

Въ Русия се е появило на свѣтъ специално помагало „Новий путь,“ отъ Борисовъ и др. Картинитѣ като изображаващи дѣйствителността сж наистина по добри отъ думитѣ, но не могатъ да ги замѣнятъ. Тѣ обаче наистина могатъ да се употрѣбаватъ слѣдъ чиститѣ нагледни съчинения, защото и тѣ сж единъ символъ на дѣйствителността, отъ който дѣцата могатъ да си я прѣдставятъ само, ако я познаватъ, но то е единъ символъ по-добъръ отъ думитѣ. На картината обаче е прѣдставенъ само единъ моментъ на описваното събитие, а останалитѣ моменти дѣцата трѣбва сами да си отгатватъ. Ето защо тя по-скоро ще развива фантазията на дѣцата, отколкото да улеснява съчинението.

По-горѣ при разглеждане резултатитѣ на първия мой експериментъ, азъ споменахъ накжсо, какъ трѣбва да се постѣпва при тази нагледна метода на обучение въ съчиняване. Азъ длѣжа обаче още единъ отговоръ, а именно на въпроса: какъ трѣбва да става поправката на упражненията? Прѣди всичко отъ начина на постѣпването при разработката на методическата единица се вижда, че се взематъ всички мѣрки да се избѣгватъ грѣшкитѣ. Ние имаме за цѣль да научимъ дѣцата, слѣдователно трѣбва да имъ показваме правилното излагане мислитѣ и тогава да ги упражняваме въ това дотогава, докато тѣ усвоятъ това излагане. Другъ е въпросътъ, когато ние искаме да изпитаме дѣцата — тогава, разбира се, ние ще зададемъ темата и ще чакаме да се проявятъ дѣтскитѣ способности и знания.

При все това обаче практиката доказва, че и при прѣдварителни упѣжвания дѣцата правятъ орфографични погрѣшки. Какъ трѣбва да се поправятъ тѣ? Бързамъ да осѣдя практиката на нѣкои учители, че грѣшкитѣ се поправяли, като се разкритикували общо класно. По тоя начинъ ние бихме дошли наистина до обучение въ грѣшки. Не е важно осѣдили ли сме ние грѣшкитѣ, или не, а е важно да се прѣмахватъ тѣ по възможность по-далечъ отъ очитѣ на дѣцата. Ето защо не трѣбва и да се допуща да се каратъ дѣцата да размѣняватъ тетрадитѣ и взаимно да си ги поправятъ. Похубаво е учителътъ гласно и бавно да прочита цѣлото упражнение като се спира на по-важнитѣ мѣста и кара дѣцата да показватъ съ прѣста си и виждатъ, дали сж погрѣшили, та сами да си поправятъ грѣшкитѣ. Никого грѣшкитѣ не трѣбва да се оставятъ за слѣдния часъ, за да не оставатъ дѣцата съ впечатления отъ тѣхъ. Колкото по-малко стоятъ тѣ въ съзнанието на дѣтето, толкова по-малко се запомнятъ и толкова по-добрѣ. Ето защо тѣ трѣбва да се поправятъ веднага слѣдъ написване упражнението.

Но какъ могатъ да се научатъ и дѣцата отъ I отдѣление да съчиняватъ? Тѣзи дѣца едва току що сж усвоили азбуката и пи-

шатъ твърдѣ бавно. Макарь да пишатъ бавно, тѣ могатъ да съчиняватъ. И тъкмо за тѣхъ е най-необходима тази нагледна метода. Тѣхното съчинение прѣдвидѣ бавното имъ писане ще се състои прѣди всичко въ нагледното написване на едно, двѣ, до три свързани кжси изречения. Ако даже не могатъ да пишатъ всички букви, тѣ могатъ да пишатъ, както въ Америка се практикува, изречения съ помощта на рисунки, като рисуватъ прѣдметитѣ, имената на които не могатъ да пишатъ.

Колкото се отива къмъ по-горнитѣ отдѣления, нагледната метода трѣбва да отстъпва мѣсто на чистото излагане на мислитѣ безъ чужда помощ, докато се достигне до положение, при което вече има хармония между мислитѣ на ученика и неговото писмено изложение.

Азъ свършвамъ съ надежда, че ако обучението по съчинение се води така, както нажсо скицирахъ, то ще допринесе за правилното усвояване писмения езикъ отъ страна на учещитѣ се.



Толстой като педагогъ-теоритикъ и педагогъ-практикъ.

Въ кн. I. обѣцахме да запознаемъ читателитѣ на Н. У. съ ясно-полянская школа на Л. Н. Толстой. Отъ страхъ да не би статията ни за Толстой да се разточи, ние рѣшихме да се ограничимъ само да дадемъ нѣкои извлѣчения отъ неговитѣ педагогически статии, като се постарахме да ги систематизираме подъ еднакви общи и частични заглавия и ги наредимъ въ извѣстна логическа връзка. По тоя начинъ читателтъ ще може по думитѣ на самия Толстой да си състави закржглено понятие за неговитѣ възгледи върху съвременната школа. Заедно съ това той ще види, че много отъ новитѣ течения на новата школа (свободна и експериментална) сж прѣдвзхитени и даже ясно разработени отъ Толстой прѣди 50 години.

Злото иде отъ горѣ — отъ университетитѣ.

Обикновено казватъ, че недостатъцитѣ на университетитѣ произтичатъ отъ недостатъцитѣ на по-долнитѣ учебни заведения. Азъ пъкъ твърдя обратното: недостатъцитѣ на народнитѣ и особно на околийскитѣ училища произтичатъ прѣдимно отъ лъжливитѣ изисквания на университетитѣ.¹⁾

Азъ говоря, че университетитѣ, не само рускитѣ, но и въ цѣла Европа, щомъ не сж свободни, нѣматъ друга основа освѣнъ произвола и сж сжщо така безобразни като и манастирскитѣ школи.²⁾

¹⁾ Сочинения Л. Н. Толстой, ст. IV, стр. 137.

²⁾ 119.

Университетътъ противъ народа.

Привилигированото общество съ своитѣ университети възпитава въ понятия противни на народа, на цѣлата маса и нѣма никакво оправдание за това, освѣнъ гордостъта. Защо е това? Азъ мисля, че само за това, защото ние не чуваме гласа на оногова, който ни напада, не чуваме за това, понеже той не говори въ печата и отъ катедрата. А това е могщия гласъ на народа и ние трѣбва да се вслушваме въ него.¹⁾

Отъ тая гледна точка той (университетътъ) не само не е надминалъ ни една крачка дѣвическитѣ заведения, но въ него именно лежи коренътъ на злото — деспотизмътъ на обществото, сръщо който още не сж си дигали ржката.

Университетитѣ както и по-нисшитѣ школи готвятъ хора лѣниви, хилави и чиновници.

Струва ми се, че е излишно да се доказва, че школата, въ която учатъ три години това, което може да се изучи за три мѣсеца, е школа на празнотата и на мързела. Дѣтето, което е длъжно да седи неподвижно шестъ часа надъ книгата, изучвайки за единъ день това, което може да изучи за 1 часъ, изкуствено се приучва на най-голѣма и зловрѣдна празнотъ. Слѣдъ свършването на такава школа ^{9/10} отъ родителитѣ и особно майкитѣ намѣрватъ своитѣ дѣца отчасти развалени, физически разслабени и отчуждени, но потребността да се направи отъ тѣхъ хора прогресируещи въ свѣта подбужда да ги дадатъ по нататъкъ въ околийското училище. Въ това заведение обучаването на празнота, на лѣжа, лицемѣрие и физическо разслабване се продължава съ по-голѣма сила. Въ околийското училище още виждашъ здрави лица, въ гимназиитѣ рѣдко, а въ университета почти никога. Въ околийското училище прѣподаваемитѣ прѣдмети сж още по-малко приложими въ живота, отколкото въ първото. Тука се начева А. Македонский, Гваделупа и много обяснявания явленията на природата, които не даватъ нищо на ученика, освѣнъ лѣжлива гордостъ и прѣзрѣние къмъ родителитѣ, въ което учителитѣ го поддържатъ. Кой не знае тѣзи ученици, които прѣзиратъ дълбоко всичкия простъ и необразованъ народъ на това основание, че тѣ сж чули отъ учителя, че земята е кржгла и че въздухътъ се състон отъ азотъ и кислородъ?²⁾

Въ университета, както вече казахъ, рѣдко ще видишъ нѣкого съ здраво и прѣсно лице и не ще видишъ никого, който да гледа съ уважение или даже спокойно на оная сръда, отъ която е той излѣзалъ и въ която ще му се случи да живѣе; той гледа на нея съ прѣзрѣние, отвръщение и високомѣрно съжаление; така той гледа и на хората отъ своята сръда и на своитѣ родители; сжщо така той

¹⁾ Стр. 121.²⁾ Стр. 124.³⁾ Стр. 126.

гледа на оная дѣйность, която би му се прѣдставила по обществено положение. Само три кариери му се прѣдставятъ изключително въ златно сияние: оная на учения, на литератора и на чиновника.

Университетскитѣ науки и какъ се тѣ прѣподаватъ.

Отъ прѣподаваемитѣ прѣдмети нѣма ни единъ, който би билъ приложимъ въ живота и тѣ се прѣподаватъ сѣщо така, както се учи наизустъ псалтиря и географията. Азъ изключавамъ само опитнитѣ прѣдмети като химията, физиката, анатомията и отчасти астрономията, при които каратъ студентитѣ да работятъ; всички останали прѣдмети, като философията, историята, правото, филологията се учатъ наизустъ, само съ цѣль да се отговори на изпита. Азъ виждамъ високомѣрното прѣзрѣние на професоритѣ, които ще четатъ тѣзи мои редове. Тѣ даже нѣма да ме удостоятъ съ озлоблението си и нѣма да се спуснатъ отъ височината на своето величие, за да докажатъ на менъ — авторътъ на повѣсти, че нищо не разбирамъ отъ това важно и таинственно дѣло.¹⁾

Съ колко хиляди пжти азъ прѣдпочитамъ моя приятель попа, който говори направо, че не може да се разсжждава, когато хората могатъ да умратъ нещастни ако не знаятъ Законъ Божий и затова по всѣкакви срѣдства дѣтето трѣбва да изучи Законъ Божий — да се спаси. Той казва, че принуждението е нужно, че учението е учение а не веселие. Съ него може да се разсжждава, а съ господата, които служатъ и на деспотизма и на свободата, не може.²⁾

Университетски дипломъ.

За да получа тоя атестатъ, азъ трѣбва да изпълня любимитѣ навици на професора: или да седа винаги на първия чинъ и да записвамъ, или да имамъ оплашенъ или веселъ видъ на изпита, или да имамъ еднакви убѣждения съ професора, или да посѣщавамъ акуратно неговитѣ вечери.³⁾

Кой е сжщинския университетъ.

Понятенъ е университетътъ, който отговаря на своето название и на основната си идея — събранието на хора съ цѣль на взаимно образование. Такива неизвѣстни намъ университети изникватъ и съществуватъ въ разнитѣ кюшета на Русня; въ самитѣ университети, въ студентскитѣ кржжочи, се събиратъ хора, четатъ, разговарятъ или най-сетнѣ си изработватъ правило, какъ да се събиратъ и да разговарятъ. Това е то сжщински университетъ.⁴⁾

Университетътъ не готви за труда а за разваленото общество.

Хората се готвятъ за живота, за труда, а всѣки трудъ изисква, освѣнъ навикъ къмъ него, и редъ, правилность и главно — умѣние

¹⁾ Стр. 128.

²⁾ Стр. 135.

³⁾ Стр. 130.

⁴⁾ Стр. 133.

да живѣешъ и да се отнасяшъ съ хората. Погледнете, какъ синътъ на селенина навиква да стане стопанинъ, синътъ на дякона, четейки на клироса, да стане дяконъ, синътъ на киргирза-скотовѣдъ да стане скотовѣдецъ; той отъ младини още влиза въ прѣки сношения съ живота, съ природата и хората, а погледнете на студента, откъснатъ отъ живота и сѣмейството, хвърленъ въ чуждъ градъ, пъленъ съ искушения за неговата младостъ, безъ срѣдства, въ кръга на другари, чиито общество още повече усилва неговитѣ недостатѣци, безъ цѣли, откъснатъ отъ старото и не прилѣпенъ къмъ новото. Това е положението на студентитѣ съ малки изключения. Отъ тѣхъ излиза това, което и трѣбва да излѣзе: или чиновници, удобни само за правителството, или чиновници професори, или чиновници литератори, удобни за обществото, или хора безцѣлно откъснати отъ прѣдишната си срѣда, съ развалена младостъ и не намиращи си мѣсто въ живота, тѣ наречени хора на *университетското образование*, развити т. е. раздражени и болни либерали. Университетътъ готви не такива хора, които сж нужни за човѣчеството, а такива, които сж нужни за разваленото общество.¹⁾

Хората, които сж съвсѣмъ невъзпитани т. е. подлежатъ на единичитѣ свободни образователни влияния, хората отъ народа сж по-силни, по-могщи, по-самостойни, по-справедливи и главно по-нуждни отъ най-възпитанитѣ хора. Породата на възпитанитѣ животни се подобрява, а породата на възпитанитѣ хора се влошава и ослабва.²⁾

Училищниятъ духъ и отъ що зависи той.

Има въ школата нѣщо неопрѣдѣлено, което почти не се подчинява на ръководството на учителя, нѣщо съвсѣмъ неизвѣстно на педагогическата наука и което заедно съ това съставлява сжщността въ успѣха на учението — това нѣщо е духа на школата; този духъ е подчиненъ на извѣстни закони и на отрицателното влияние на учителя, т. е., че учителътъ трѣбва да избѣгва нѣкои нѣща, за да не унищожи този духъ... Духътъ на школата напр. се намира винаги въ обратно отношение съ принуждението и съ реда въ нея, въ обратно отношение съ намѣсването на учителя въ образа на мисленieto на ученицитѣ, въ право отношение съ числото на ученицитѣ, въ обратно отношение съ продължителността на урока и пр. Този духъ на школата е нѣщо, което се прѣдава бързо отъ единъ ученикъ на други, което се съобщава даже на учителя и се изразява очевидно въ звуковетѣ на гласа, въ движенията, въ напръжеността на съревнованието — нѣщо твърдѣ осѣзателно, необходимо и най-драгоценно и което за това трѣбва да бжде цѣль на всѣки учителъ. Както слюмката въ устата е нужна за смилането на храната, но е излишна и неприятна безъ храна, така и този духъ на напръгнато оживление, който е досаденъ и неприятенъ

¹⁾ Стр. 143.

²⁾ Стр. 153.

вънъ отъ класа, е необходимо условие да се асимилира умствената храна. Не може и не е нужно да измисляме и изкуствено да приготвяваме това настроение, понеже то се явява винаги само по себе. Дѣтето и възрастниятъ възприематъ само, когато сж въ възбудено състояние и за това да се гледа на веселия духъ на школата като на врагъ и на прѣчка е най-груба грѣшка, която ние твърдѣ често вършимъ.

Но когато това оживление въ голѣмия класъ е така силно, че бърка на учителя да ръководи класа, какъ тогава да не нахокаме дѣцата и да не задушимъ този духъ? Ако това оживление има за прѣдметъ урока, то по-добро не може и да желаемъ. А ако това оживление е прѣминало на другъ прѣдметъ, то виновенъ е билъ учителътъ, който не е ръководилъ това оживление. Задачата на учителя, която почти всѣки изпълнява безсѣзнателно, се състои въ това да даваме постоянно храна на това оживление и постоянно да отпушаме неговитѣ юзди. Вне питате едного; други му се иска да разкаже — той знае и цѣлъ наведенъ къмъ васъ гледа ви съ жедни очи, едвамъ удържа думитѣ си, жедно слѣди подиръ разказвача и не изпуска ни една негова грѣшка. Ако го попитате, той ще разкаже страстно и това, което ще разкаже, за винаги ще се врѣже въ неговата паметъ. А ако го подържате въ такова напрѣжение, безъ да му позволявате да разказва половинъ часъ, той ще почне да щипе своя съсѣдъ.

Другъ примѣръ Излѣзте отъ класа на нѣкое германско училище, въ който е било тихо и заповѣдайте на ученицитѣ сами да продължаватъ занятията; ако послушате при вратата, вие ще видите, че класътъ е оживенъ, обаче прѣдметътъ на това оживление е другъ — тѣй нареченото немирство. Въ нашитѣ класове ние често правихме този опитъ. Излизате въ срѣдата на часъ, слѣдъ като сте викали доста много, доближавате се до вратата и чувате какъ дѣцата продължаватъ да разказватъ, поправяйки и провѣрвявайки единъ другого; често намѣсто да почнатъ да салмуватъ безъ васъ, тѣ съвсѣмъ затихватъ.

Този училищенъ другъ издига принизенитѣ дѣца.

Недавно ми се случи да забѣлѣжа подобно разцвѣтяване на разбиранieto у едно забравено момиче, което мълчеше цѣлъ мѣсець. Разказваше Г-нъ У., а азъ бѣхъ зритель и наблюдавахъ. Когато всички почнаха да разказватъ, азъ забѣлѣзахъ, че Марфутка слѣзе отъ чина съ жестъ, който правятъ разказвачитѣ, когато промѣнятъ положението отъ слушатель на разказвачъ, и пристѣпи по-близо. Когато всички завикаха, азъ се вгледяхъ въ нея; тя мърдаше съ устнитѣ си едвамъ забѣлѣжено, а очитѣ ѝ бѣха пълни съ мисли и оживление. Когато срѣцна моя погледъ, тя си наведе главата, слѣдъ минута азъ пакъ я погледнахъ и тя на ново шепнѣше нѣщо на себе си. Азъ я помолихъ да разкаже, но тя съвсѣмъ се забърка. Слѣдъ два дена тя разказваше прѣкрасно цѣли приказки¹⁾.

¹⁾ Стр. 308, 309, 310, 311.

Дисциплина и училищенъ редъ.

Сцена при влизането на учителя въ единъ отъ класоветѣ и постепенното естествено утихване на класа.

Учителтъ влиза въ стаята, а на пода лежатъ и пискатъ дѣцата: „ей че камара!“ или: „смачкаха ме, момчета!“ или: „стига, остави ми коситѣ“ и пр.

„Петръ Михайловичъ! вика изъ подъ камарата единъ гласъ, на влизания учитель — „кажи имъ да ме оставятъ.“ „Здравѣй Петръ Михайловичъ!“ викатъ други, продължавайки боричкането. Учителтъ зема книгитѣ и ги раздава на онѣзъ, които сж отишли съ него при долапа; тѣзи отъ камарата, които лежатъ отгорѣ искатъ своитѣ книги. Камарата по малко намалява, щомъ мнозинството взема книгитѣ, всички останали тичатъ при долапа и викатъ „на менъ, и на менъ дай. Дай ми вчерашната, а на менъ Кольцовата“ и пр. Ако останатъ още да се вардалятъ на пода нѣкои разпалени борци, то седещитѣ съ книгитѣ имъ викатъ: „какво се вардаляте още тамъ?... Нищо не се чува. Стига!“ Увлѣченитѣ се покоряватъ и запхтени зематъ книгитѣ и само на първо врѣме, седѣйки надъ книгата, махатъ съ краката си още неуспокоени. Духътъ на войната отлетява и въ стаята почва да царува духътъ на четенето. Съ сжщото увлѣчение, съ което дърпаше косата на Митя, той сега чете Кольцовата (сѣчиненията на Кольцова) книга; съ стиснати зѣби и свѣтли очи и нищо не вижда наоколо си, освѣнъ своята книга. За да го откъсните отъ книгата сж изисква сжщото усилие, както и по прѣди отъ борбата. Тѣ си сѣдатъ, който гдѣто свърне: на чиноветѣ, на столоветѣ, на прозореца, на пода и въ креслото. Момичетата сѣдатъ винаги наедно, а другаритѣ отъ едно село (тѣ си много другаруватъ) сѣдатъ винаги на единъ редъ. Щомъ нѣкой отъ тѣхъ рѣши, че трѣбва да седне въ еди кое си кюше, всички негови другари почватъ да се блѣскаатъ, да пълзятъ подъ чиноветѣ и да се домъкватъ при него; сѣдатъ наредъ, оглеждатъ се наоколо, показватъ на лицата си такова щастие и удовлетворение, като че сигурно ще бждатъ щастливи въ всичкия си животъ, ако сж седнали на тѣзи мѣста. Голѣмото кресло, което неизвѣстно какъ е дошло въ тая стая, прѣдставлява прѣдметъ на завистъ за по-самостоянитѣ личности. Щомъ нѣкой замисли да седне на него, другъ вече по погледа му узнава неговото намѣрение и тѣ почватъ да се блѣскаатъ и мацкатъ. Единътъ изтиква другия и побѣдителтъ се намѣстя дълбоко вътрѣ и почва да чете сжщо така, както и другитѣ, цѣлъ потъналъ въ своята работа. Въ врѣмето на класа азъ никога не видѣхъ, щото тѣ да си шепнатъ, да се щипятъ, да се смѣятъ тихо, или да плѣскаатъ съ ржката си и да се оплакватъ единъ отъ други на учителя. А когато учившиятъ се при клисаря или въ околниското училище ученикъ дожда съ такова оплакване другитѣ му говорятъ: защо не щипешъ и ти? ¹⁾

Редътъ се установява въ зависимостъ отъ напрѣдналия успѣхъ и разумно съзнание у ученицитѣ.

Колкото повече напрѣдватъ ученицитѣ, толкова повече се разклонява прѣподаването и толкова по-необходимъ става редътъ. Поради това, при нормалното, ненасилствено развитие на школата, колкото сж по-образовани ученицитѣ, толкова тѣ ставатъ по-способни къмъ реда, толкова по-силно чувствуватъ потребността отъ него, и толкова по-силно е въ това отношение влиянието на учителя. Въ Ясно-Полянската школа това правило се потвърждаваше постоянно, отъ деня на неговото основаване. Въ началото не можеше да стане раздѣление нито на класове, нито на прѣдмети, нито на между-часия и часове — всичко отъ само себе си се сливаше въ едно и всички опити за разпрѣдѣляне си оставаха напразни. А сега въ първия класъ има ученици, които сами искатъ разписание и сж недоволни, когато ги откъсвашъ отъ урока и сами постоянно изгонватъ навънъ малкитѣ, които идатъ при тѣхъ.¹⁾

Учителитъ трѣбва да бжде Кутузовъ — да разбира психологията на тѣлпата и да очаква естествения моментъ.

Споредъ мене, това външно безредие е полезно и незамѣнимо, колкото и то да се показва чудно и неудобно за учителя. За сгодитѣ на тая наредба азъ често ще говоря, а за мнимитѣ неудобства ще кажа слѣдното. Първо, това безредие или тоя свободенъ редъ за насъ е страшенъ само за това, че ние сме навикнали на съвсѣмъ друго, въ което и сме сами възпитани. Второ, въ този, както и въ много подобни случаи, насието се употребява само поради бързина и поради недостатъчно уважаване на човѣшката природа. Намъ ни се струва, че безредието расте, става все по-голѣмо и че то нѣма граници, струва ни се, че нѣма други срѣдства да го прѣкъснемъ, освѣнъ ако употребимъ сила; а стига да почакаме малко и безредието (или оживлението) само естествено ще се улегне въ редъ, много по-добъръ и по-траенъ, отъ колкото тоя, за който ние мислимъ. Школницитѣ, макаръ и да сж малки хора, сж хора, които иматъ сжшитѣ потребности както и ние, които мислимъ по сжшитѣ пжтища; тѣ всички искатъ да се учатъ, за което и ходятъ въ училището, и затова тѣ винаги лесно ще дойдатъ до заключението, че трѣбва да се подчинятъ на извѣстни условия, за да могатъ да се учатъ. Не стига това, че тѣ сж хора, но тѣ сж и общество отъ хора, съединено съ една мисль. „А тамъ, гдѣто трима се събератъ въ името мое, тамъ съмъ и азъ между тѣхъ.“ Подчинявайки се само на естественитѣ закони, които произтичатъ отъ тѣхната природа, тѣ се възмущаватъ и роптаятъ, когато се подчиняватъ на вашето преждевременно влияние, тѣ не вѣрватъ въ закоността на вашитѣ звѣнци, разписания и правила. Колко пжти ми се е случвало да видя, когато дѣцата се сбиятъ и учителтъ отива да ги разтър-

¹⁾ Стр. 241, 242.

ва, какъ раздѣленитѣ врагове се блѣщатъ единъ на други и даже при страшния учителъ не се удържатъ и още по-силно се удрятъ единъ друго; колко пжти прѣзъ деня азъ виждамъ, какъ нѣкой си Кирилчо се хвърля на Тараска съ стиснати жбѣи, улавя го за косата и го повала на земята и струва ти се, че е готовъ или да умре или да обезобрази своя другаръ; а между това не се минава една минута и тѣ ставатъ другари и отиватъ да седнатъ наедно. Не отдавна се спрѣчкаха двѣ момчета въ класа: едното бѣше заблѣжителенъ математикъ, на деветъ години, а другото умно, но отмѣстително, малко, чернооко момче, което се наричаше Киска. Киска страбчи за дългитѣ коси математика и му притисна главата къмъ стѣната; математикътъ напусто се залавяше за остриганата четина на Киска, а чернитѣ очи на послѣдния тържествуваха. Математикътъ едвамъ си удържаше слѣзитѣ и говорѣше: „на, на! какво, какво?“ но виждаше се, че тежко му идѣше и той само си даваше куражъ. Това се продължаваше доста дълго и азъ не се рѣшавахъ, що да правя. „Биятъ се, биятъ се!“ завикаха дѣцата и се натрупаха около кюшето. Малкитѣ се смѣяха, а голѣмитѣ, ако и да не почваха да разтърватъ, нѣкакъ си сериозно се поглеждаха и тѣзи взглядове и това мълчание не изплѣзнаха отъ Киска. Той разбра, че върши нѣщо недобро и почна да се смѣе прѣстѣпно и да отпуска по-малко коситѣ на математика. Послѣдниятъ се изплѣзна и блѣсна Киска така, че той се удари съ тила си о стѣната и, удовлетворенъ, отиде на страна. Киска заплака, търти слѣдъ своя врагъ, удари го съ всичката си сила по шията, но това не болѣше. Математикътъ искаше да си отплати, но въ сжщата минута се раздадоха нѣколко неудобрителни гласа: „Я вижъ, отишелъ да се бие съ малкото! завикаха зрителитѣ. — Бѣгай Киска!“ — Работата се свърши съ това, като че нищо не е било, като изключимъ, мисля, смѣтното съзнание на едина и другия, че е неприятно да се биешъ, понеже и на двамата боли. Тукъ азъ като че успѣхъ да отбѣлжа чувството на справедливостъ, което ржководи тълпата. И колко пжти се рѣшаватъ такива работи така, че не можешъ да разберешъ възъ основа на кой законъ се рѣшаватъ удовлетворяйки и двѣтѣ страни. Колко сж неспособни и несправедливи въ сравнение съ това всички възпитателни похвати въ такива случаи. „Вие сте двама виновни — ставайте на колѣнитѣ!“ казва възпитателътъ, но той не е правъ, понеже е виноватъ само едина и тоя тържествува, като седи на колѣнитѣ и прѣдъвква своята ненапѣлно излѣта злоба, а невинния е наказанъ двойно. Или: „ти си виновенъ за това, че си направилъ това и това и за туй ще бждешъ наказанъ“ ще каже възпитателътъ и наказанитъ още повече прѣзира своя врагъ за това, че на неговата страна е деспотическата властъ на законността, която той не признава.¹⁾

Урокъ отъ единъ наказанъ крадецъ-ученикъ.

Азъ погледнахъ на лицето на наказания, което бѣше още по-блѣдно, страдаеще и жестоко, припомнихъ си н'амъ защо за катор-

¹⁾ Стр 242, 243, 244.

жанитѣ и изведнажъ ми стана така срамно и лошо, щото азъ дръпнахъ отъ него глупавия билетъ,¹⁾ казахъ му да си иде по дяволитѣ и се убѣдихъ изведнажъ — не съ ума си, а съ цѣлото си същество, че азъ нѣмамъ право да измѣчвамъ това нещастно дѣте, че азъ не мога да направя отъ него това, което ми се иска. Азъ се убѣдихъ, че има тайни на душата, които сж затворени отъ насъ, на които може да дѣйствува живота, а не нравоученията и наказанията. И какво чудо! момчето откраднало книга; вслѣдствие на единъ дългъ и много сложенъ пжтъ на чувства, мисли, лъжливи заключения той билъ докаранъ до това, че зель чужда книга и неизвѣстно защо я заключилъ въ сандѣка си, а азъ му налѣбивамъ етикетъ съ думитѣ „крадецъ“, които означаватъ съвсѣмъ друго! Защо? „Да го накажемъ съ срамъ,“ ще ми отговорятъ. Да го накажемъ съ срамъ, защо? Що е срамъ? И нима е извѣстно, че срамътъ унищожава наклонността къмъ кражба? А може би той да я насърчава. Онова, което се изразяваше на неговото лице, може би, бѣше не срамъ. Даже азъ зная сигурно, че това не е срамъ, а нѣщо съвсѣмъ друго, което може би, щѣше да спи винаги въ неговата душа и което не трѣбаше да се прѣдизвиква. Нека тамъ въ свѣта, който наричатъ дѣйствителенъ, въ свѣта на Палмерстони и Каиени — въ свѣта, гдѣто е разумно не онова, което е разумно, а онова, което е дѣйствително, нека тамъ хората, които сж сами наказани, да си измислятъ права и задължения да наказватъ. Нашиятъ свѣтъ на дѣцата — на хора прости и независими — трѣбва да си остане чистъ отъ самоизлѣгването и отъ прѣстѣпната вѣра въ законността на наказанието, отъ вѣрата и самоизлѣгването въ онова, че *чувството на отпѣщението става справедливо щомъ го наречемъ наказание* . . . (к. н.).²⁾

Естествено отношение и принуждение.

Никой вѣроятно нѣма да вземе да оспорва това, че най-добро-то отношение между учителя и ученицитѣ е естественото и че противоположното на естественото отношение е принудителното. Ако това е така, то мѣрилото на всички методи съ състои въ по-голѣмата или по-малката естественост на отношенията и слѣдователно въ по-малкото или по-голѣмо принуждение при учението. Колкото съ по-малко принуждение се учатъ дѣцата, толкова методътъ е по-добъръ, а колкото съ по-голѣмо, толкова той е по-лошъ.

Оная школа, въ която има по-малко принуждение, е по-добра отъ онази, въ която има по-голѣмо принуждение. Онзи похватъ, който при своето въвеждане въ школата не изисква усиливането на дисциплината, е добъръ; а онзи, който изисква по-голѣма строгость, е сигурно лошъ. Земете напр. малко или много свободна школа, каквато е напр. моята, и се опитайте да почнете въ нея бесѣди за масата и тавана или да нареждате кубчета, — ще видите каква каша

¹⁾ На билета била написана думата „крадецъ.“

²⁾ Стр. 248, 249.

ще се почне въ нея и какъ ще се почувствова нуждата отъ строгостъ за усмиряване на ученицитъ; опитайте се да имъ разказвате интересна история или да имъ задавате задачи или накарайте едни да пишатъ на дъската, а други да поправятъ грѣшкитъ имъ и при това изкарайте всички отъ чиноветъ, и ще видите, че всички ще бждатъ заети, нѣма да има немирство, нѣма да има нужда отъ усиление строгостта и смѣло може да се каже, че похватътъ е добръ.

Между учителитъ и ученицитъ винаги се установяватъ другарски отношения, при които само учителятъ може напълно да узнае своитъ ученици. Ако искаме да опрѣдѣлимъ по първото външно впечатление, разликата между черковната, нѣмската и моята школа, то главната разлика ще бжде тая: въ черковната школа чувате особното, неестествено и еднообразно викане на всички ученици и рѣдкитъ строги викания на учителя; въ нѣмската — се чува само гласа на учителя и нарѣдко плашливитъ гласове на ученицитъ, а въ моята — еднакво силнитъ гласове на учителя и на ученицитъ ¹⁾.



Събралъ и прѣвелъ Ц. К.

К. Вентцель.

Култура и възпитание.

По какъвъ начинъ човѣчеството отъ диво състояние може да се подигне до по-висока степенъ на развитие?

Има два пжтя: единиятъ е пжтътъ на външната дресировка, другиятъ — пжтътъ на свободното вжтрѣшно развитие.

Човѣшкиятъ родъ, благодарение на разнородни авторитети, до сега се е подхвърлялъ изключително на външна дресировка, а за да се подигне човѣшкиятъ родъ къмъ висшитъ културни степени по пжтя на свободното вжтрѣшно развитие, до сега почти не сж се загрижвали.

Това е работа на бждешето и тая велика работа трѣбва да се почне, колкото е възможно по-скоро.

Но културата, която се достига по пжтя на външната дресировка, безъ да се гледа на външния ѝ блѣсъкъ, нѣма висока цѣна. Това е култура на роби.

Само културата на дѣйствително свободнитъ хора ще даде истински разкошни плодове.

Смегчавайки дивата страна на човѣшката природа по пжтя на човѣшкото подчинение на единъ или другъ авторитетъ, по пжтя на външната дресировка, ние сжщеврѣменно подчиняваме човѣшката природа на робски инстинкти.

Заедно съ унищожението на дивата страна у човѣшката природа, ние унищожаваме сжщо и присжщиятъ на човѣка въ диво състояние инстинктъ за свобода, ние възпитаваме у него ужасната привычка покорно да се впрѣга въ какъвто и да е хомоть.

¹⁾ Стр. 422, 424, 425.

Ние купуваме смекчението на човѣшката дивостъ извънредно скъпо.

И когато помислишъ за това безгранично царство на робитѣ, каквото се явява почти цѣлото културно човѣчество, то неволно се запитвашъ имаме ли основание да се гордѣемъ съ нашата хвалена великолѣпна култура, и не тази ли култура, която искаме да запазимъ въ нейното *status quo*, съ нейния култъ на авторитети въ всички форми и въ всички видове е припятствие за раждането на друга *висша, свободна култура* — култура на човѣка, освободенъ отъ подчинението на всѣкакъвъ авторитетъ, и свободно и творчески създаващъ нови форми за животъ и сществуваня?

Освобождението на дѣтето — ето единственото срѣдство за спасение човѣшката култура отъ загиване, и което може да доведе до възраждане и обновление съврѣменната култура.

Но по пътя за постигане на тая цѣль ще трѣбва да се прѣмахне упорното съпротивление на възрастното поколѣние, въ ржцѣтъ на което се намира дѣлото на възпитанието и образованието на младитѣ поколѣния.

А срѣдъ възрастнитѣ има много властолюбиви натури! Какъ имъ е трудно да се откажатъ отъ властѣта си надъ дѣтето! Съ какви софизми оправдаватъ тѣ своята властъ.

Какъ упорно се тѣ противятъ на пълното и послѣдовно осжществяване на „идеята за освобождението на дѣтето“, прѣдчувствайки, че при послѣдовното осжществяване на тази идея тѣ изгубватъ почвата и материала за проявяване на своитѣ властолюбиви стремежи.

Подобни властолюбци ние срѣщаме и срѣдъ родителитѣ и срѣдъ учителитѣ, и въобще срѣдъ всички ония лица, които тѣй или иначе взематъ участие въ дѣлото на възпитанието. А тѣ сж много!

За „освобождението на дѣтето“ прѣдстои велика борба, която още дълго ще се продължава.

И по-лесно ще се сломи съпротивлението на явнитѣ врагове на това освобождение, отколкото на ония мними дѣтски другари, които не искатъ да се откажатъ отъ ролята на просвѣтенъ деспотъ, които не искатъ напълно да освободятъ дѣтето, ако и, това освобождение, да е за собственото му благо и за спасение на човѣшката култура, която може при това да бжде въ опасностъ.

Когато наопаки, именно само по пътя на послѣдовното и систематично приложение „освобождението на дѣтето“ може да бжде спасена нашата култура, и унищожено робството на дѣтето, всеобщото и всестранно робство, прѣкарано прѣзъ всички възрасти на негова животъ, което поставя на карта сществуването му. Това робство води човѣчеството все по-вече и по-вече по наклонната плоскостъ на израждане.

Далечъ е още врѣмето, когато ще бжде провъзгласенъ и твърдо установенъ *култа на дѣтето*.

Ако въ миналитѣ врѣмена е царилъ култътъ на прадѣдитѣ, ако сегашното врѣме, въ неговитѣ съществени черти, може да се охарактеризира, като култъ на възрастния човѣкъ, то бждещото, несъмнѣно ще: се яви като култъ на дѣтето.

И тоза култъ на дѣтето коренно ще се отличава отъ каквито и да било форми на култа. Ако култътъ на прадѣдитѣ и култътъ на възрастния човѣкъ се явяватъ като едни или други форми на идолопоклонство, то култътъ на дѣтето ще се яви като негова противоположностъ.

Култътъ на дѣтето ще бжде велико благоговѣние, велико прѣклонение прѣдъ развиващия се животъ, който се подновява и приема все по-висши и по-висши форми, това ще бжде дѣненъ, послѣдовенъ и планомѣренъ трудъ, за да се обезпечи и запази това свободно развитие.

Само култътъ на дѣтето ще бжде култъ на човѣка въ истинския смисълъ на думата, култъ на свободно развиващия се човѣкъ.

Но култътъ на възрастния човѣкъ е пустналъ толкова дълбоки корени въ душата и съзнанието на хората, че за установение култа на дѣтето ще трѣбва да се прѣдолѣятъ почти непрѣодолими припятствия.

Но, тѣ трѣбва да се прѣдолѣятъ.

Нали, впрочемъ, дѣтето е онова ново бждеще, което вѣчно гледа на насъ съ своитѣ млади и засмѣни очи.

Нима хората постоянно, било съзнателно, било несъзнателно ще осакатъ това бждеще? Нима тѣ вѣчно ще му прѣчатъ да стане велико и прѣкрасно?

Но кога най послѣ ще разбератъ, че възрастното човѣчество само тогава ще стане дѣйствително велико, прѣкрасно, могъщо и свободно, когато то освободи дѣтето, когато то съзнателно постави на знамето си „Култъ на дѣтето“, когато то прѣстане да идолопоклонствува прѣдъ себе си, прѣстане да удря своя мъртворешки печатъ на младия животъ, прѣстане да задържа неудържимия полетъ на младитѣ свѣжи сили къмъ високо и широко?

Да мислимъ по-често за това велико, свѣтло бждеще, което гледа насъ изъ веселитѣ, пламтящи очи на дѣтето, което личи въ невината му усмивка, и само тогава ще почувствуваме желание да освободимъ дѣтето изъ подъ нашия гнетъ, да отворимъ за неговата млада душа свободенъ пѣтъ въ страната на Свѣтлината, Слънцето и Свободата, за която копнѣе съврѣменното човѣчество. . . .

И тогава ще постигнемъ обновление, възраждане и оживяване на нашата хилава, бездушна култура. . . .

Прѣводъ на Юст. Петровъ.



Н. Ив. Ванковъ.

Какъ е разрѣшенъ въпросътъ за религиозното обучение въ Франция.

(Продължение).

Срѣщу обвинението на консервативнитѣ партии, че като се изхвърли религията отъ програмата на общественото училище, послѣдното ще бѣде атеистично, републиканското правителство отговаряло, че училището ще бѣде само неутрално къмъ религиозни въпроси, че въ училището нѣма да намѣри мѣсто ни атеизмътъ, нито кое-да-е вѣроизповѣдание, че то ще шади религиознитѣ убѣждения на ученицитѣ, нито ще прѣдизвиква вѣрата на тѣхнитѣ родители. Прѣзъ 1882 г. на първо мѣсто между задължителнитѣ прѣдмети въ общественитѣ училища се постави новъ учебенъ прѣдметъ — морално и гражданско учение. Този прѣдметъ е характеренъ за френското училище и е съ особено значение за Франция. Републиканското правителство отдава на него голѣмо значение за възпитание на съзнателни граждани и за приготвянето имъ добри защитници на отечеството, особено на републиканската форма на управление. Отъ тукъ може да се сѣди, въ какво направление ще се развива материята на този учебенъ прѣдметъ и какъ ще бѣде наредена програмата му. Съ този прѣдметъ се сочи да се нанесе още единъ ударъ на монархическата традиция на френския народъ, традиция, въ която католицитѣ свободно сж възпитавали тоя народъ до третата френска република. Въ младото поколѣние, съ което сж разполагали чрѣзъ училищата, съ каквито е била покрита Франция, католицитѣ сж вдъхвали чувства и мисли въ духа на монархията. Въ училищата даже явно сж учили дѣцата, че монархията е най-добра форма на управление, че императорската властъ е дадена отъ Бога, че на императора дължимъ пълно повиновение и послушание. И тѣзи проповѣди намирали мѣсто въ учебниците по катехизисъ въ католическитѣ училища.¹⁾

И републиканското правителство си послужи съ сѣщото оржие, за да закрѣпи републиката, съ каквото оржие конгрегациитѣ помагала на монархията. Учебниятъ прѣдметъ — гражданско и морално учение е за народнитѣ училища катехизиса на републиката. Този учебенъ прѣдметъ е въ сѣщото врѣме и морална наука, той да-

¹⁾ Ето единъ малкъ откъселекъ отъ единъ таквъ катехизисъ: „Кон сж длъжноститѣ къмъ държавнитѣ главн публично и частно къмъ нашия императоръ Наполеонъ I? Християнитѣ длъжатъ на държавнитѣ главн, които ги управляватъ, и ние дължимъ на нашия императоръ Наполеонъ I любовъ, уважение, послушностъ, вѣрностъ, военна тежоба и заплащане данъци за запазване императора и неговия тронъ . . . Защо да изпълняване строго длъжноститѣ си къмъ нашия императоръ? Първо за това, защото Богъ създава императоритѣ и ги разпрѣдѣля по волята си и имъ е далъ право да даватъ миръ и обявяватъ война и пр. . .“

же замѣства религиозното обучение на старото училище. Чръзъ този учебенъ прѣдметъ се вмѣкна въ училището новъ моралъ, ако щете, нова религия. Азъ ще се спра тукъ дотолкова, доколкото се засѣга въпросътъ за религиозното обучение.

Републиканското правителство не спази своята декларация, защото съ новия моралъ въ училището не пощади нито „вѣрата“ на вѣруещитѣ католици, нито свободомислещитѣ. Наистина християнскиятъ Богъ е отдалеченъ отъ училищната програма и на учителитѣ е забранено да проповѣдватъ една или друга конфесионална религия, но сжщитѣ учители сж задължени да запознаятъ своитѣ ученици съ идеята *Богъ* и съ *длъжноститѣ на хората къмъ Бога*. Съ това общественото училище въ Франция не може да се счита неутрално нито къмъ религиознитѣ, нито къмъ нерелигиознитѣ. Освѣнъ това *новиятъ* училищенъ моралъ се намира въ противоречие съ моралнитѣ възрѣния на християнството отъ всичкитѣ вѣроизповѣдания. Противно на християнството училищниятъ моралъ твърди, че човѣкъ е добъръ по природа; той не признава никакви външни награди и наказания за простѣпкитѣ на хората, каквито християнството посочва съ вѣчното блаженство и вѣчнитѣ мъки, съ ада и рай; новиятъ моралъ отхвърля откровението; новиятъ моралъ е свѣтски, той учи за достоинството и длъжноститѣ на човѣка като личностъ и гѣржданинъ тукъ на земята.

Като прѣдвижда да запознава дѣцата съ идеята за Бога и длъжноститѣ къмъ него, програмата не задовольа нерелигиознитѣ, а начинътъ както се разглежда понятието за Бога не ще задоволи и религиознитѣ. Дѣцата се запознаватъ *съ Бога*, наричанъ *първа причина и съвършено сжщество*. Ученицитѣ трѣбва да произнасятъ името му *съ благоговѣние и уважение* и да се подчиняватъ *на неговитѣ закони*, за които говори *свѣтостъ и разумъ*. Нищо не се говори за външно богопочитание. Съ това се изчерпва материята по религията, колкото е прѣдвидена тя въ програмата по морално обучение. Въ всѣки случай идеята за Бога въ френското първоначално училище се отличава съ голѣма простота, ясностъ, отколкото е тя въ религитѣ и философскитѣ системи.

Да видимъ, какъ тази кратка материя, досѣжно идеята за *Богъ* и длъжноститѣ къмъ него е разработена въ учебницитѣ за моралното обучение въ първоначалното училище. Има учебници, които не засѣгатъ никакъ идеята за Бога. Ние ще посочимъ нѣкои отъ тѣзи, въ които е дадено мѣсто за нашитѣ длъжности къмъ Бога. Въ учебника на Pier Saloi,¹⁾ приготвенъ за първитѣ години на първоначалното училище, е казано досѣжно този въпросъ само това: „Помислете какво нѣщо е вселената? Тя е безпрѣдѣлна и между всичкитѣ ѣ части има *редъ*, на който ние се удивляваме. Тѣй, на нашата земя виждаме да се редуватъ годишнитѣ вѣрмена, виждаме и пролѣтното възобновяване на растителностъта, както и възпроизвеж-

¹⁾ „L'année préparatoire d'instruction morale et d'instruction civique.“ Paris 1908 г.

дането на животнитѣ. Вънъ отъ нашата земя има други свѣтове, въ които сжщо царува редъ. Този редъ прѣдполага сжществуването на единъ *разпоредителъ*. Този разпоредителъ е *Богъ*. Бждете признателни и обожавайте силата и разумността на Бога.“ Charles Duruy въ „Livret de morale“ дава слѣдното, което сжщо прѣдаваме въ цитатъ.¹⁾

— Какво нѣщо е богъ? — Богъ е творца на свѣта и баща на човѣцитѣ.

— Дали всичкитѣ хора по еднакъвъ начинъ почитатъ Бога? — Всичкитѣ хора не почитатъ Бога по еднакъвъ начинъ, защото има много религии и секти, напримѣръ: християни, евреи, мохамедани и пр. Между християнитѣ има католици и протестанти.

— Има ли толкова морали, колкото религии? — Има много религии, но само единъ моралъ — *всеобщъ моралъ*, диктуванъ отъ съвѣстѣта и основанъ на човѣческото достоинство.

— Кои сж нашитѣ длѣжности къмъ Бога? — Да го обожаваме като съвършено сжщество и авторъ на всички сжщества и да го обичаме като баща на човѣшката фамилия.

— Какъ се изразява нашата любовъ и нашето обожаване къмъ Бога? — Като уважаваме неговото име и не го произнасяме напраздно и като упражняваме нашитѣ длѣжности. *Да изпълняваме нашитѣ длѣжности*, това ще рече да обожаваме и обичаме Бога. *Да работимъ* — това е молитвата“. Погледнато изобщо, дава се едно понятие за богъ, възъ основа на което понятие всѣко дѣте може да гради своето религиозно познание споредъ религията, къмъ която ще иска да се числи. Ама въпросъ е, това понятие за *Богъ* дали покрива религиозното схващане за Бога, напримѣръ, въ християнството? И когато се говори за нашитѣ длѣжности къмъ бога (споредъ Duruy) виждаме едно отождествяване на нашитѣ длѣжности изобщо съ обичѣта и обожаването на Бога, което не ще задоволи нито вѣруещитѣ, нито свободомислещитѣ.

Не може другояче да имате една ясна идея за тази материя, освѣнъ ако я прѣгледате въ нѣколко учебничета. Ние ще приведемъ и цитата изъ книгата на М. А. Mezière, нагласена за срѣдния и горния курсъ на първоначалното училище.²⁾

„Кой е направилъ свѣта, който виждаме прѣдъ очитѣ си — горитѣ, ливадитѣ, рѣкитѣ, живитѣ сжщества, това слънце, което ни топли и тѣзи милиарди звѣзди, които свѣтятъ прѣзъ лѣтната нощъ?“

„Вие вече се досѣщате, дѣца. Едно име се запира на устнитѣ ни, едно име, което трѣбва да се произнесе съ респектъ; това име е *Богъ*“. По нататъкъ се говори, че Богъ е авторъ на природнитѣ и морални закони. Първото уважение, което изказваме на Бога, това е да се подчиняваме на законитѣ на разума и съвѣстѣта. Длѣжнитѣ послушность, уважение и любовъ къмъ бога.

Тѣзи мисли сж развити въ 1 $\frac{1}{2}$ страница.

¹⁾ Стр. 31, 32.

²⁾ „Education morale et instruction civique Paris. стр. 114—115.

Авторът на учебника излага тази материя отъ своето гледище прѣдъ ученици, които иматъ опрѣдѣлено въроизповѣданіе; и учителътъ, който се ползува съ това ръководство, нарушава обща-нието за религиозна неутралностъ въ училището. Нѣщо повече, щомъ учителътъ говори за длѣжностите къмъ бога тъй, както сж изложени въ учебника, той нарушава и слѣдното прѣдписаніе въ официалната програма — учителътъ не трѣбва да говори за атрибутите на бога. Тукъ се прѣвишава и това, което официалната програма е посочила.

И тъй парламентътъ прѣзъ 1881 г. ясно и категорично рѣши да се прѣмахне въручението отъ задължителните учебни прѣдмети въ обществените училища, за да запази неутралитета къмъ въроизповѣдните групи. И наистина, въ програмата не фигурира въручение, като учебенъ прѣдметъ. Ала въручението въ френското училище се е вмѣкло чрѣзъ другъ учебенъ прѣдметъ — чрѣзъ моралното обучение, въ което наредъ съ длѣжностите на човѣка въ сѣмейството, къмъ себе си, къмъ другите хора, къмъ отечеството, къмъ животните, се изброяватъ и *длѣжностите на човѣка къмъ бога*. Макаръ че програмата посочва да се вземе само идеята за богъ и длѣжностите ни къмъ него, и въ този обемъ френското училище нарушава неутралитета къмъ религиите и свободомислещите, а като се вземе прѣдвидъ разните гледища на материята въ разни учебни-чета по мораль, чрѣзъ послѣдните този неутралитетъ е още повече нарушенъ. Нѣкои учебници по мораль избѣгватъ да говорятъ по този прѣдметъ. Тѣ повече отговарятъ на онази декларация, която републиканското правителство даде за неутралността на френското училище къмъ религиозни въпроси. Обаче строго погледнато, учебната материя, която изнесохме тукъ за идеята на бога, не е още религия. Тази материя е вмѣстена въ практическата етика, която се изучава въ френското училище. Ала тамъ, ако не виждаме религиозно обучение, виждаме, че произходътъ на моралния принципъ се поставя въ Бога т. е. свѣтскиятъ мораль въ края завършва съ християнски мораль.

И тъй религията е изгонена изъ френското училище, ала тамъ за Бога още е отстъпено, макаръ и много малко мѣсто: съ него се обяснява творението и ръководството на физическия свѣтъ, въ него се поставя и произхода на моралния принципъ.



D-r E. Schultze.

Грижи за талантливите въ Англия.

Откакъ въ послѣдните десетилѣтия почна да се обръща го-лѣмо внимание на проблема за поощрение и издигане на талантли-вите въ духовната областъ, почнаха да се правятъ различни прѣдло-жения, какъ да обезпечи държавата или обществото талантливите свои членове. Лайпцигскиятъ професоръ Вилхелмъ Оствалдъ разказва

въ прѣдговора на интересното си съчинение „Великитѣ мъже“, че идеята за написването на послѣдното той дължалъ на единъ японецъ, който го очудилъ много съ единъ свой въпросъ. Професорътъ разказва, че слѣдъ като свършилъ една своя лекция, явилъ се прѣдъ него единъ японецъ, неговъ слушателъ, степендиянтъ на японското правителство, и му поискалъ отъ името на послѣдното съвѣтъ, *какъ да узнаватъ и подкрѣпватъ талантливитѣ младежи*, които трѣбва да се изпращатъ въ Европа за специализиране. Този въпросъ, на който не може да се отговори съ нѣколко думи, па едва ли и съ нѣколко статийки, почналъ да занимава великия учень, докато се родило въ него горнето съчинение.

Едно е много ясно: ако чрезъ нѣкои свои учрѣждения държавата или обществото може да изнамира талантливите, родени нѣкъдѣ изъ най-бѣднитѣ слоеве на обществото и своеврѣменно да имъ създаде условия за правилно развитие, то употребените сили и срѣдства за това сигуръ ще бѣдатъ богато възнаградени. Истина, често се случва талантливите сами да си пробиватъ пътъ, да побѣждаватъ неблагоприятните околни условия, да изкочатъ изъ мизерията и да се проявятъ, но тази борба имъ коштува твърдѣ много, тѣ изхарчватъ много отъ цѣнните си за обществото тѣлесни и душевни условия, та прѣждеврѣменно се изтощаватъ, отпадатъ, скъсва имъ се и животътъ.

Едничкото почти срѣдство, познато сега намъ, съ което можемъ да откриваме и подкрѣпваме талантите, е безъ съмнѣние училището. Много е необходимо да се уреди училището така, щото да може своеврѣменно да открива и подкрѣпя талантите. Единъ отъ отличните организатори на нѣмското училище въ днешно врѣме, Д-ръ Г. Кершеншайнеръ въ Мюнхенъ, е прѣдприелъ подобни опити и се надяваме да видимъ скоро тѣхните добри резултати. Сжитите опити прави и прочутиятъ творецъ на Манхаймската училищна система — училищниятъ съвѣтникъ Д-ръ Сикингеръ, па и други нѣкои.

Но никъдѣ въ Германия още не се е напрѣднало толкова въ изнамиране и подкрѣжане на талантливите, както въ *Англия*. Много безпущно агличаните реформираха въ послѣдните десетилѣтия цѣлото си учебно дѣло и го издигнаха на една доста висока степенъ. При това тѣ еднакво се стремятъ да издигнатъ *всички* области на учебното си дѣло. Единъ само примѣръ отъ многото: прѣзъ 1904—1905 год. имаше въ Англия само 570 училища, които сж се отличавали съ своите добри уредени училищни градини; прѣзъ 1910 г. числото на тѣзи училища е нарасло повече отъ три пѣти — тѣ сж сега 1900. Но всички напрѣдвания въ отдѣлните области на английското учебно дѣло сж маловажни въ сравнение съ напрѣдъка въ посока, да се изнамиратъ и подкрѣпятъ всички даровити дѣца въ Англия. Въ Германия само тукъ-тамъ, напр. въ Хамбургъ, събиратъ даровитите дѣца въ отдѣлни групи и имъ даватъ извѣстно образование споредъ способността имъ малко врѣме и слѣдъ свършването на задължителното учение. Нѣкъдѣ пъкъ на особно даровитите даватъ степенди да могатъ да слѣдватъ въ висшите училища.

Но обща система за поощрение на способните деца отъ основните училища и прогимназиите въ Германия нѣма.

Излежда, че Англия е намѣрила вече такава система. Английскиятъ министъръ на прѣсвѣщението (President of the Board of Education Mr. Runciman) е докладвалъ подобна система въ парламента, когато се е приемалъ тазгодишния бюджетъ за неговото министерство. Цѣлата сума, която той искалъ за поддръжка на английското учебно дѣло била 8664000 ф. ст., т. е. около 200 милиона лева. Отъ цѣлата сума сж опрѣдѣлени 610000 ф. ст. — значи около 15000000 лв. — държавна поддръжка на срѣдните и висши учебни заведения. Стрѣщу тази поддръжка всички тѣзи училища се задѣлжаватъ да приематъ непрѣменно проведените имъ отъ обществените основни училища даровити ученици и да имъ даватъ безплатно учение (т. е. да не имъ се взематъ такси, да имъ се даватъ учебници, храна и дрехи). Субсидираните училища сж около 900 съ около 10000 учители и 158000 ученици. Около третината на тѣзи ученици идатъ изъ основните обществени училища и се ползватъ съ безплатно учение. Тѣзи деца изхождатъ изъ най-бѣдните народни маси. Другите ученици трѣбва да плащатъ сравнително високи такси; както споменахме, държавната субсидия е само за децата, които се ползватъ съ безплатно учение.

Какви резултати ще се добиятъ отъ тази система, разбира се, сега още не може да се каже. Въ Англия се очаква много отъ нея — и съ пълно право. Защото има много голѣмо значение за културното развитие на една страна обстоятелството, дали има добри условия за развитието на талантите, безразлично отъ кои обществени класи тѣ изникватъ — и дали достъпътъ къмъ висшите длѣжности е свободенъ фактически и за синовете на долните класи, или пъкъ, макаръ и не съ законъ, за тѣхъ е затворенъ, а откритъ само за синовете на имотните класи.

Разбира се, не може да се мисли, че непрѣменно всички 50000 деца отъ бѣдните класи, които всѣкигодишно ще се поддръжатъ отъ английската държава въ срѣдните и висши училища, ще станатъ извѣстни учени, бѣлжиги лѣкари, сѣдии, техници и пр. Голѣма частъ и отъ тѣзи 50,000 англичанчета ще си станатъ обикновени, посрѣдствени хора. Но ако се сполучи съ тази система да се откриятъ и развиятъ само *нѣколко десетици дѣйствиелни таланти*, то съ това тя ще оправдаятъ всички разходи, направени за нея.

Заедно съ това, не може и да се откаже, че чрѣзъ тази система се влияе много добръ и върху *дѣцата на имотната класа*. Ще намалѣятъ случаите, щото лѣнивици и неспособници да повтарятъ по нѣколко години едни и сѣщи класове и благодарение срѣдствата на родителите си най-сетне по милость да изкаратъ училището и да докопатъ нѣкоя висока длѣжностъ, съответна на състоянието и положението на родителите имъ. Съревновението между учениците ще бже по-голѣмо и такива ученици, които въ интелектуално и морално отношение останатъ много назадъ отъ другарите си, ще бждатъ отстранявани отъ висшите училища, макаръ че ро-

лителитъ имъ би имали срѣдства още дълго да ги подържатъ. Съ това ще се отвори пѣтъ на способнитъ дѣца отъ бѣдната класа.

Въ всѣки случай има да очакваме много нѣщо отъ новитѣ реформи въ английското учебно дѣло.

Прѣвелъ *Г. Дочевъ.*



Възпитанието въ Норвегия.

Нашитѣ дѣца — това е нашето бѣдеще, казва норвежската пословица.

Цѣлата съвокупность отъ условия за животъ и развитие и въ частности економическото, социално и политическо положение на една страна заема първостепенно мѣсто въ възпитанието на дѣцата — бѣдещи граждани. Всичко това съ особена сила важи за Норвегия.

Прѣди всичко Норвегия е страна, рѣдка по своята природна красота. Тя е главно земеделѣческа; голѣма часть отъ населението ѝ сѫ селяни, въ болшинството си дребни собственици. Сега въ Норвегия сѫществуватъ най-демократичната въ свѣта интелигенция. И тази малка държавица може съ право да се гордѣе съ своя социаленъ строй и економическо състояние на своитѣ граждани. Социалниятъ миръ въ Норвегия никога не се нарушава съ такава ожесточена борба, както въ другитѣ страни. Тя може да се гордѣе и съ това, че въ нея общественитѣ злини постоянно намаляватъ.

И тъй трудътъ, който е повече или по-малко обща участъ за гражданитѣ; законността, която е пуснала дълбоки корени въ народа и станала основа на всички отношения, навици и обичаи; гражданската свобода, която обезпечаватъ всички законни прояви на личността — ето условията, въ които живѣятъ норвежци. И въ създадената отъ тѣзи условия здрава атмосфера растатъ и се развиватъ тѣхнитѣ дѣца, които нагледно възприематъ, какъ трѣбва, какъ може, какъ е хубаво.

Норвежското юношество — за дѣцата не може и да се говори — стои съвсѣмъ на страна отъ политиката. Но това не прѣчи още отъ рана възраст да се развива у тѣхъ любовъ къмъ гражданска свобода.

Особено малкъ процентъ отъ смъртни случаи дава Норвегия прѣзъ първата година отъ раждането; рѣшаеще значение тукъ има това обстоятелство, че норвежскитѣ майки въ грамадното си болшинство сами кърмятъ дѣцата си. Не излишно е да се забѣлѣжи, че всѣко дѣте, което трѣбва да се даде за откърмване въ чужди рѣцѣ, се прѣдава първо на комисията за охрана на общественото здраве и тя се загрижватъ да му намѣри мѣсто. Комисията слѣди за дѣцата прѣзъ посредството на контроленъ комитетъ, състоящъ се отъ 3 жени, които всѣка седмица сѫ длѣжни да посѣщаватъ сѣмействата, дѣто се охранаватъ дѣца. За да се даде възможность за по-

ставенитѣ въ лоши условия майки сами да откърмватъ дѣцата си, при яслитѣ се устройватъ различни работилници, където майкитѣ работятъ и сщеврѣменно сж кърмачки на своитѣ дѣца.

Привикнала къмъ културенъ животъ и постанена въ необходимостъ да се съобразява съ своитѣ скромни материални срѣдства, норвежската майка и домакиня въ кѣщи нѣма възможностъ да отладе всякото си врѣме на дѣцата; тя или не може или не иска да наеме за тѣхъ специална прислуга. На дѣцата даватъ играчки и занятия и ги прѣдоставятъ сами на себе, като ги надзираватъ отъ страна. Послѣдствията отъ това сж много по-сериозни, отколкото се показватъ на пръвъ погледъ. Дѣтето не свиква да бжде домашенъ тиранинъ, не се дразни отъ всѣки неизпълненъ капризъ и не се явява обектъ, върху който изливатъ своето раздражение майката или баващата, които обикновено бързо изгубватъ търпение съ дѣцата. У него не се изкълчва характерътъ, защото то се учи да цѣни тия часове, въ които майката или възрастнитѣ се занимаватъ съ него и съсрѣдоточава на това врѣме своето внимание. И най-послѣ по таквъ начинъ него приучватъ на самодѣйностъ и самопомощъ — направление, което като червена нишка прѣминава по цѣлата система на възпитание въ Норвегия.

Колко голѣма е у норвежскитѣ дѣца потребността да бждатъ на чистъ въздухъ, може да се заключи по много разпространения обичай въ провинцията и даже изъ околността на Християния да звѣнятъ камбанитѣ вечеръ, за да напомнятъ на дѣцата, че е врѣме за вкѣщи.

Огромно възпитателно значение има сжщо общото влѣчение къмъ природата и живота въ близко съприкосновение съ нея.

Въ Норвегия, дѣто и държава и общество проявяватъ за интереситѣ на дѣцата усърдна и разнородна дѣятелностъ, дѣтскитѣ градини не само че не сж станали обществени и безплатни учрѣждения и не сж се слѣли съ първоначалнитѣ училища, както напр. въ Америка, но просто не вирѣятъ. Това обстоятелство може да се обясни само съ вкоренения у норвежеца възгледъ, че родниятъ домъ и сѣмейна обстановка възпитаватъ дѣтето прѣзъ дошколната възраст най-добрѣ отъ всѣкакви учрѣждения за дѣца, па били тѣ и най-образцови фребелови градини. Особено сж разпространени дѣтскитѣ приюти.

Съгласно закона всѣка община е длѣжна да има тѣй наречения опекунски съвѣтъ. Назначението на тоя съвѣтъ е да се грижи за доброто на дѣцата до 16 год. възраст, т. е. опекунскиятъ съвѣтъ е длѣженъ да слѣди, щото родителитѣ да изпълняватъ добросъвѣстно своитѣ родителски обязанности: да не лишаватъ дѣцата отъ необходимитѣ физически и морални грижи, да не се обръщатъ съ тѣхъ жестоко, да не ги оставятъ да водятъ празенъ животъ и да не ги водятъ изъ пѣтя на порока и прѣстѣпленieto.

Съгласно училищния законъ на 6—6½ год. въ градоветѣ и на 7 години въ селата норвежскитѣ дѣца сж длѣжни да постѣпятъ

въ училище. Обаче при задължителното първоначално обучение на родителитѣ се прѣдоставя свобода: да дадатъ своитѣ дѣца въ народно или въ частно училище, или пъкъ да ги обучаватъ въ къщи. Въ послѣдния случай дѣцата ежегодно се подлагатъ на съответния изпитъ.

Бързото създаване на училища се явява едвамъ въ втората половина на миналия вѣкъ. Норвежкото училище слѣдъ дълъгъ и труденъ пътъ се освобождава крачка по крачка отъ своето едностранчиво религиозно направление, отъ школа за нисшитѣ и бѣдни класи се е обърнало въ обществена школа, където се обучаватъ дѣцата на всички граждани безъ разлика на тѣхното социално положение.

Всѣко дѣте въ начално училище струва около 25 крони въ селата и около 58 крони въ градоветѣ. Всичко на всичко за народното образование, нисше, срѣдне и висше се харчатъ 17·3 милиона, отъ които 7·2 милиона се падатъ на държавата.

„Училището съдѣйствува за възпитанието на дѣцата въ духа на християнското учение и имъ дава общо образование, което трѣбва да бѣде еднакво за всички членове на обществото. Цѣльта на училището е да развие учещитѣ както въ духовно тѣй и въ физическо отношение, за да направи отъ тѣхъ годни граждани.“ Назначението на прѣподавателитѣ, достойната разработка на правилницитѣ, отнosesи се до организацията на училището, изработката на планъ за занятията, разпрѣдѣление на уроцитѣ, утвърждение на училищния бюджетъ — всичко това и въ селата и въ градоветѣ завежда училищната дирекция.

Въ нейния съставъ влизатъ родители на учещитѣ се, пасторъ, назначенъ отъ епископа, членъ отъ муниципалния съвѣтъ, избранъ за една година и учителъ или учителка, избрани отъ цѣлия учителски персоналъ за 2 години.

Другъ административенъ органъ, създаденъ още повече да разшири родителското влияние въ хода на учебното дѣло и да пробуди у родителитѣ интересъ къмъ училището, е контролниятъ комитетъ. Той се състои отъ 5 члена: 3 избрани отъ родителитѣ, единъ отъ училищната дирекция и пасторътъ. Назначението на контролния комитетъ е да наблюдава за училището и неговия порядъкъ. Въ градоветѣ има още съвѣтъ на прѣподавателитѣ, който прави дребни училищни разпоредби, избира учебници и др.

Норвегия е раздѣлена на 6 учебни окръга. Надзорътъ на училищата въ цѣлия учебенъ окръгъ се води отъ окръженъ училищенъ директоръ съ посрѣдството на директора на училището.

Задължителното обучение въ градоветѣ трае 7 години. Сьобразно съ това и училището има 7 класа. Първитѣ 3 класа съставятъ първото отдѣление за дѣца отъ 7—10 год., 4 и 5 класове — второ отдѣление за 10—12 год. дѣца и 6 и 7 класове — трето отдѣление за дѣца отъ 12—14 години. Селскитѣ училища иматъ 2 отдѣления.

Широко мѣсто въ програмата на норвежкото училище е дадено на ржкодѣлието, гимнастиката и прѣподаване на нѣкакъвъ за-

наятъ съ чисто възпитателно значение. За селскитѣ училища за тия прѣдмети е отдѣлено значително по-малко врѣме и то само единъ отъ тия прѣдмети е задължителенъ.

Съ такива разпространени между учещитѣ злини, като малокръвие, прѣумора, норвежското училище се бори съ всички достъпни срѣдства. При всѣко училище, като негова необходима принадлежностъ, има дворъ за почивка съ размѣръ отъ величината на училището. Между уроцитѣ, които траятъ 45 м., дѣцата отиватъ непременно за $\frac{1}{4}$ ч. на двора, независимо отъ годишното врѣме; въ случай на дъждъ въ двора или сушина. Прѣзъ това врѣме стаитѣ се грижливо провѣтрятъ. Въ свободния четвъртъ часъ дѣцата нѣматъ право да повтарятъ своитѣ уроци, тѣ сж длъжни да играятъ. За да може учителтъ да разрѣши на бѣтето да остане въ стаята, то трѣбва да прѣдстави съотвѣтното отъ доктора свидѣтелство.

При всѣко училище единъ пжтъ въ седмицата дежурниятъ лѣкаръ и жбенъ лѣкаръ прѣглеждатъ ученицитѣ; има и аптечки за даване първа помощъ на дѣцата въ случай на нараняване.

Всѣко училище има своя обстановка и слѣди, щото дѣцата да я не нарушаватъ. Голѣма възпавателна важностъ и хигиеническо значение иматъ банитѣ при училищата. Всѣки ученикъ има възможностъ да се къпи 2 пжти въ седмицата. Лѣтѣ дѣцата обучаватъ въ плаване изъ морето. Напоследъкъ това обучение става задължително.

Като благотѣлна и радикална мѣрка, която оказва влияние, както на успѣха, тъй и на поведението на дѣцата, сж училищнитѣ обѣди — безплатни за бѣднитѣ и по 15 ст. за всички други желаещи. Въведена въ 1895 г. като проба, тази мѣрка била утвърдена отъ общинитѣ въ 1897 г. Огпущанитѣ ежегодно отъ общинитѣ суми за училищни обѣди сж стигнали въ 1908 г. до 100,000 крони. На день почти 5000 дѣца безплатно и около 600 за ничтожна цѣна получаватъ обѣдъ отъ двѣ ястия, съ право да ядатъ до насита. Най-бѣднитѣ отъ дѣцата могатъ да занасятъ въ къщи остатъцитѣ отъ обѣда.

Въ Норвегия числото на учителкитѣ отъ начало още е надминавало това на учителитѣ, а напоследъкъ то е два пжти по-голѣмо. Норвежскитѣ учителъ има пълна възможностъ да прояви своята лична инициатива; той не знае никакво давление, никакво принуждение. Широко приложение на нагледното обучение, отсъствие на бѣлжжки и изпити. Въ края на учебната година училището устройва нѣщо като изпитъ, но по-скоро праздникъ, на който се събиратъ родителитѣ да послушатъ дѣцата си. Рѣшаеще значение за прѣминаване отъ единъ класъ въ другъ има годишната бѣлжжка въ обща форма; удовлетворително, неудовлетворително, твърдъ удовлетворително.

Като спомагателни възпитателни сръдства служатъ зимнитѣ и лѣтни екскурзии, празници за садене на дръвчета, работа въ градината, дружества за покровителство на животни и др. Много голѣмо възпитателно значение училището придава на занятията съ музика и усилено ги поощрява. Почти при всѣко училище има духовъ оркестръ, а при нѣкои и струнни. За желаещитѣ училището наема учители, дава своитѣ помѣщения за свирене и др. п.

Но когато основното училище е обществено и бесплатно (съ бесплатни учебни пособия за бѣднитѣ дѣца), общественитѣ и бесплатни сръдни училища и гимназии въ Норвегия сж само ограничено число и достъпъ въ тѣхъ е възможенъ само за избрани отъ избраниитѣ.

За рѣшение на въпроса за врѣдата или ползата отъ съвмѣстното обучение билъ назначенъ изпитателенъ периодъ, който продължавалъ за едно училище 12 год., а за други четири — 5—6 г. Резултатитѣ били неблагоприятни за съвмѣстното обучение, но не въ смисълъ на морално въздѣйствие отъ страна на дѣцата, а по мотиви изключително педагогически: при съвмѣстното обучение дѣцата си прѣчатъ, тъй като развитието на момчетата и момичетата върви съвсѣмъ различно, а съобразно съ това и програмата на обучението трѣбва да бжде различна.

Колкото за сръднитѣ училища и гимназии, тамъ съвмѣстното обучение е въведено още отдавна. Дѣлението на ученицитѣ по способности е прието въ сръднитѣ училища. Такова дѣление въ първоначалното училище е прието само като опитъ. Впрочемъ, въ изключителни случаи и сега на училищната дирекция се прѣдоставя право да освободи слабитѣ и неспособни ученици отъ едни или други прѣдмети, или пъкъ да организира за тѣхъ особени класове.

Напоследъкъ съ нова сила се повдига не новия за Норвегия въпросъ: не би ли могло да се подигне нравствеността сръдъ младежитѣ, като се открие на дѣцата тайната на половия въпросъ. Тукъ, както Впрочемъ въ всички първостепени и животрепцящи обществени въпроси, се явява Бьорнстерне Бьорнсонъ. Въ неговия романъ „Флаговетѣ сж окачени“ той, като прѣпоръчва на училището да вземе върху си изясняването на дѣцата половия въпросъ, казва: „Само тази невинность е силна, която знае на какви опасности е подложена, за да се бори сръщу тѣхъ още отъ младини.“

Миналата зима въ цѣлъ редъ събрания и доклади тоя въпросъ е билъ всестранно обсъжданъ въ Християния отъ родители, педагози и доктори и мнѣнията почти не сж се разхождали, а сж се свеждали въ едно: да, трѣбва да се скжса завѣсата на тайната, но да се извърши то съ ловки и нѣжни ржцѣ!

(изъ в. Воспитанія).



Кр. Цѣновъ.

Върху поправките на писменитѣ упражнения.

Най-голъмата тежестъ на учителя по езика днесъ сж поправките на писменитѣ упражнения. У насъ, особено въ прогимназиитѣ и срѣднитѣ училища, отъ прѣподавателя по български езикъ изискватъ всѣки мѣсецъ да задава класни и домашни упражнения, да ги прѣглежда и да обозначаи и най-малкитѣ грѣшки съ цвѣтно мастило. Директори и инспектори държатъ отговоренъ учителя, че не си е далъ трудъ да научи ученицитѣ, като „не е имъ прѣгледалъ тетрадикитѣ“. Това *научване* се констатира, само когато има означени грѣшки съ цвѣтно мастило. Началствата мислятъ, че само по тоя начинъ ще се учатъ ученицитѣ на правилнѣ и хубавъ български езикъ. До прѣди 2—3 години това изискване бѣ повсемѣстно у насъ, а и сега е на мода. И учителитѣ работѣха, означаваха грѣшки, напомуваха и нервираха се, ставаха почти на автомати и работата не успѣваше. Тѣ бидоха назовани буквоедци, ерголъмъ, ермалѣкъ и пр. за тая си дѣйностъ. Ученицитѣ често пѣти добиваха отврѣщение отъ постояннитѣ поправяния, посочване на грѣшки, които на другия день пакъ се поправяха.

Трѣбваше въ срѣдата на по-просвѣтеното учителство на западъ да излѣзатъ смѣли личности, които да се опълчатъ срѣщу такова езиково обучение и такива поправки. Такива бѣха Гансбергъ, Шарелманъ, Антесъ и др. Тѣхнитѣ нови струи се прѣнесоха на българската почва най-напрѣдъ въ *Методика по езиковознанието* отъ Чакжровъ и Господиновъ, а сетнѣ въ списанията и отдѣлни прѣводи. Тѣ искаха да се реформиратъ между другото и писменитѣ упражнения, като се остави на ученицитѣ извѣстна свобода. Да се остави да творятъ и да стѣпатъ съ свои крачки, а не да стѣпватъ по „огазена и прокарана пѣртина“.

Водено отъ тая методика, нашето учителство съ жаръ възприе новото течение, дѣто съглеждаше, че блика животъ и грѣе слънцето на радостъта. Почна да прилага то новата реформа. Възбуждане, настроение, подбуждане дѣцата да творятъ и комбиниратъ. Отъ много мѣста взеха да летятъ гласове на одобрене и успѣхъ въ приложбата на новото направление и да се носятъ по-голъми гроздове отъ обѣтовската земя.

Обаче, слѣдъ малко огньтъ полека-лека взѣ да гасне. Учителитѣ почнаха по-трѣзво да обсъждатъ и прилагатъ реформата. Чрѣзъ учебната практика и училищния опитъ се доказа, че съвършено едностранично е схванато новото направление. Убѣдиха се, че само чрѣзъ възбуждение не се съчинява, ами трѣбва да се подпомага на ученицитѣ, да имъ се даде материалъ и да се подпомогнатъ въ формата на изложението. (Вж. *Опитна педагогика*, I, *Педагогически прѣгледъ* год. IV). Все по сщия поводъ се яви и *Съчинения по кар-*

тини отъ Българановъ и Даскларовъ. Гласове изъ училищния животъ говорѣха, че само съ настроение и бѣдно съзнание работа не се върши. Както и да е, питането: какъ да се съчинява, не е свършено, а има тепърва да се разрѣшава.

Въ свръзка съ това питане е и питането: какъ да се поправятъ съчиненията? Много отъ прѣдставителитѣ на реформитѣ въ съчиняване казватъ, че поправките трѣбва постепенно да намаляватъ, догдѣто станатъ излишни и се изтикатъ отъ училището. (Шарелманъ, Панвицъ, Рошеръ, Гурлитъ и др.).

Понеже, свършено да се изоставятъ поправките, е крайно и ще ни доведе до абсурдъ, то мнозина сж за строга коректура, напр., Jaspert.

Тѣ, казватъ: заблуда е да не се поправятъ изобщо съчиненията.

Отъ два пжтника напр., които отиватъ въ единъ градъ и първиятъ знае пжтя, а вториятъ не — нѣма да стигнатъ въ едно и сжщо врѣме въ града. Първиятъ ще знае покрай какви живописни мѣстности ще мине и какви чудесни гледки ще срѣщне и ще върви спокойно. Вториятъ ще върви на слуги, ще обикаля по разни посоки, може би, да дойде на мѣстото, отдѣто е трѣгналъ. Най-сетнѣ бива оправенъ отъ знаещитѣ пжтя. По исто таквъ пжтъ на заблуди води онзи, който оставя писменитѣ упражнения на самостоянитѣ лутания на ученицитѣ, безъ да ги поправя.

Въ всѣкидневния животъ, въ събранията, митингитѣ, частнитѣ срѣщи и пр., когато се срѣщатъ людетѣ да размѣнятъ мисли, има взаимна поправка на мислитѣ и изразитѣ. Па и може ли човѣкъ самъ всичко да научи и да схване, ако не се поправя отъ срѣщитѣ съ себеподобнитѣ си? За поетичнитѣ творби сжщо има поправки. Такива сж истинската естетична критика и обществениятъ сждъ. И отъ практическа страна се налагатъ поправките.

Въ обществения животъ, въ родителската кжща изискватъ отъ всѣкого, който е свършилъ основно училище и прогимназия, да може да напише свѣстно едно писмо или малка смѣтка.

Обаче, тѣй като въ разбирането и приложбата на строгата коректура сжществува прѣкаленостъ, която достига дори до абсурдностъ, затова се появиха противници на такава коректура. Съ силни доводи отъ съврѣмения и историческия животъ тѣ защищаватъ своето гледище. Тѣ записватъ на своето знаме: борба съ всички сили да прѣмахнемъ задължителнитѣ поправки. (Рошеръ).

Тѣ казватъ, че когато поправяме, ние се придържаме въобще у дреболиитѣ и че, както се извършватъ сега поправките, повечето сж безсмислени и безполезни. Не могатъ ли да се поправятъ дѣцата другояче, освѣнъ чрѣзъ червеното мастило, чрѣзъ дебелиитѣ червени черти? Дали въобще червеното мастило е, което ще прѣмахне заразата отъ голѣмата разхлабеностъ и небрѣжностъ, що сжществува въ училището? Както профилактиката не може свършено да прѣдпази людетѣ отъ болести, макаръ тѣ да сж силни и издържливи, исто тѣй и честитѣ поправки и подчертавания не могатъ да запазятъ ученицитѣ отъ грѣшки.

Тъй като поправката на грѣшките настѣпва едва тогава, когато въ душевния процесъ става съединение между мисль и езикова форма, то и поправянето е неумѣстно срѣдство. По тоя случай Ранwitz казва, че не е видѣлъ ученишка тетрадка, дѣто поправките да не сж поврѣдили на правилния развой на дѣтския езикъ.

Дѣтето пише на свой езикъ. Ако ние постоянно го смуцаваме съ нашите поправки, то ще отнемемъ неговата самостоятелностъ. Ние ще искаме да пише и нарежда думите споредъ нашия вкусъ, нашия мисловъ кръгъ, но съ това се отнема личниятъ отпечатъкъ на всѣко дѣтско съчинение. Като постоянно измѣняме думите и изрази въ дѣтското съчинение, дѣтето постепенно би изгубило самоувѣреността, че неговиятъ говоръ служи за изразъ на душевния му животъ.

Въ врѣме на схоластиката и ораторските училища учениците сж писали така, както е било писано въ книгите. Както учени, така и ученици тогава сж се водили по несъкрушимия авторитетъ на старите. Ако сравнимъ дѣтските съчинения днесъ съ съчиненията на учениците въ схоластично врѣме, ние ще се убѣдимъ, че първите сж по-цѣлни, защото сж свободни изрази на мислите, защото сж оригинални. Сжщо тъй рисунките на Индианците, на старите праисторични народи, на Микенийците и пр. не отговарятъ на днешната естетика и сж погрѣшни, но сж духовни документи за своите творци.

Единъ неграмотенъ общаръ, напримѣръ, е избранъ за народенъ прѣдставителъ. Той говори въ народното събрание. Наистина, не говори ораторски, плавно и граматично, но все изказва оригинални мисли, а това е важно.

Взрѣмъ ли се по-внимателно въ доводите на това направление, ще забѣлжимъ, че сжщността не се оспорва, а само формата, т. е. поправки трѣбва да има, но само че се прилагатъ по особенъ начинъ.

Защото, когато човѣкъ се учи да говори, той живѣе въ общество. Безъ такова (безъ корегирание) не може да се научи да говори.

Голѣма доза отъ истина изказватъ тия, които забѣлѣзватъ, че съ прѣкалената поправка се убива самостоятелността на личността. Защото, както не можемъ да изискваме отъ дѣцата да рисуватъ така, както едва може да се изисква отъ *даровитите възрастни люде*, сжщо тъй голѣма грѣшка е да се изисква отъ поменатите да пишатъ като възрастните.

Изпѣква по реда си питането: какъ да се поправа?

Видѣ се, че когато се поправятъ писмените упражнения, трѣбва да се уважава оригиналността на ученика. Както отдѣлното растение вирѣе, когато му се подготви добра почва, влага и свѣтлина и се остави при нуждната свѣтлина, както то изкарва листа, кждѣто е свойствено на неговата натура и достига височина, колкото е по силата на рода му, така сжщо и ученика да се остави на свобода при добри условия за умствено производство.

Прѣди да отговоримъ, какъ да се поправа, нужно е да поменемъ нѣкои по-главни съвети върху поправките.

Споредъ Регнера (*Учитель*, XV. 4.), *Шарелманъ* поправя, като размѣнява тетрадитѣ на ученицитѣ. Тѣ си поправятъ единъ другиму грѣшитѣ. Написватъ слѣдъ това упражнението съ поправкитѣ и учителятъ отново изважда характернитѣ грѣшки.

Грѣшитѣ да означаваме съ еднакъвъ знакъ, за да могатъ ученицитѣ да мислятъ по-дълбоко върху грѣшитѣ си. Поправката най-сетнѣ да се изтика изъ училището, защото е убийствена и безплодна работа. (Коя е най-добрата поправка? *Училищна практика* IV. 2.).

Регнеръ (*Учитель*, XV. 4.) е на мнѣние, че грѣшки, които ученицитѣ не съзнаватъ, да не ги смѣтаме за голѣмо зло. Да уважаваме дѣтския опитъ, когато се съчинява и да се допускатъ и провинциализми. Колкото повече расте дѣтето, толкова повече ще се приближава къмъ книжовния езикъ. Нанстина при съчиняване трѣбва да се остави дѣтето свободно, но все пакъ трѣбва да се учи да подражава и да заучава.

Въ *Методика по езикознание* отъ Чакжровъ и Господиновъ се прѣпоръчва, възъ основа мислитѣ на Гансберга и др., слѣдната поправка: Учителтъ изучава двѣ три съчинения въ всички отношения и ги подвежда на обстойно разглеждане въ класъ. Подвеждатъ се ученицитѣ сами да намѣрятъ другъ по-подходенъ изразъ. При другъ часъ пакъ се разглеждатъ двѣ три съчинения.

Другъ пжтъ се написва цѣло съчинение на черната дъска и се поправя обстойно: правописъ, граматика, стилъ, логичность, сила на изразитѣ и др.

Противъ такова поправяне само на едно съчинение на черната дъска се опълчава г-нъ *Н. Пв. Ванковъ* (*Училищна практика*. V. 3). Вмѣсто да се поправя така и послѣ да се заставятъ *всички* ученици да го *прѣписватъ*, най-разумно е да се поправя индивидуално. То става, като се накара ученикътъ самъ да прочете съчинението си. Като чете самъ, той ще се спира нѣгдѣ и тамъ ще се поставятъ прѣпинателни знакове. Този е билъ най-късиятъ пжтъ да се научи ученикътъ на правилень и хубавъ писмень български езикъ.

Американската метода на поправянето (споредъ Максвелъ) пжкъ се състои въ слѣдното:

а) Задаватъ на ученицитѣ всѣки отдѣлно за себе си да прочете съчинението си и да види, дали всичко е въ редъ. Ако намѣри нѣкаква грѣшка въ работата си, позволява се да си зачертне и да напише друга дума.

б) Ученицитѣ прочитатъ съчиненията си, като гледатъ: има ли всѣко изречение смисълъ, дали има съгласуване и дали прѣпинателнитѣ знакове сж въ редъ. Въ случай, че ученикътъ се съмнява, то смѣло може да попита учителя си или да погледне въ учебника по граматика.

в) Прочитатъ за III пжтъ съчинението си, внимавайки дали всѣка дума е написана правилно. Съмняватъ ли се въ правописа на нѣкоя дума, може да си послужатъ съ рѣчника за правописание.¹⁾

¹⁾ Американская школа. Отъ Екатерина Янжулъ.

Коя рецепта да вземемъ, коя поправка да приемемъ за най-удобна?

Прѣди всичко отъ едно дѣтско съчинение не трѣбва да искаме много нѣща. Трѣбва да си опрѣдѣлимъ най-напрѣдъ, кое е най-важното при езиковото обучение и върху него да се спремъ: то ще ни дава директива при работата. Именно, да се опрѣдѣли на кое главно ще научимъ ученика, дали да знае добръ граматиката, правописа или да има логика, правиленъ езикъ и добъръ стилъ, дали да притежава ядката или черупката. Още Монтень е билъ на мнѣние, че човѣкъ по-рано трѣбва да има здравъ смисълъ, мисли, идеи, а думитѣ лесно ще се намѣрятъ. Който има богати мисли, лесно ще може да ги изрази. (Опыты, гл. 24, 25.) По сжществу е, мислимъ, да се научатъ да различаватъ изреченията, да се приучватъ къмъ логичностъ и да употребяватъ правилни думи. Макарь и да има грѣшки по правописа, на тѣхъ нѣма да даваме най-големата важностъ. Пише ли ученикътъ напр. вещи, утидохми, занази, форо, ут-него и пр., по-важното е да се спремъ върху тѣзи неправилности и смѣсване на думитѣ, отколкото върху грѣшките: мислеха, гъсто, мажѣше и пр.

Така напр. на 8/X 1910 год. имаше писмено упражнение въ III отдѣление и единъ ученикъ бѣше написалъ съчинението си тъй:

„Лакомато Пенка

„На Пенко майка и отишла на гости. Тя оставила Пенка да пази къщата, и нищо да не пита. Пенка останала самичка въ стаята, и почнало да гледа насамъ нататъкъ. Тя съгледала че на долапе имало една котия. Искала тя да види какво има въ нея. Видела че до стената има единъ столъ. Взела стола и стъпала на стола. Подигна /ла се да вземе котията. Ала на стола двата крака се подигнали. Пенка паднала и котията върху и.“

Понеже тука подготовката е била достатъчна, то и съчинението е написано логично. Най-много неправилности има въ думитѣ, които отчасти могатъ да се поправятъ отъ самия ученикъ. Изреченията не сж много дълги и разпространени. Сжщо нѣма смѣсване на такива. Въ стилино отношение има грѣшки въ двѣтѣ прѣдпоследни изречения. Тѣ могатъ да се поправятъ класово.

Правописнитѣ грѣшки на думитѣ: *кжица, видѣла, стъпила и стѣна* могатъ да се извадятъ на страна и заедно съ други такива по-важни грѣшки да се напишатъ на черната дѣска, а оттамъ въ рѣчничето на ученицитѣ. Други пакъ, когато пишатъ съчинение, могатъ да се справятъ въ това си рѣчниче, съмнѣвайки се, какъ се пише нѣкоя дума. Да се позволява на ученицитѣ да запитватъ учителя си за правописа на нѣкоя дума тѣкмо тогава, когато съчиняватъ — това не можемъ да приемемъ. Защото се прѣкъсва свободниятъ токъ на мислитѣ и защото могатъ да се научатъ на пасивностъ по тоя начинъ. Именно, нѣма много да запомнятъ правописанитѣ думи, защото учителътъ имъ е живата и най-ефикасна справъчна книжка.

Впрочемъ за правописнитѣ упражнения служатъ и особенъ

видъ писмени работи: прѣписване, диктовка. Отъ такива работи пакъ могатъ да се извадятъ думи за рѣчицето на ученицитѣ.

Разбира се, ние не можемъ да не приемемъ хубавитѣ страни на американския начинъ на поправяне: да се използва прѣдварително самодѣйността на ученика — всѣки самъ да си поправя.

Но тая самопомощъ е за всички ученици едновременно, съ което се икономисва врѣме, а не да чакаме да си поправи съчинението само единъ ученикъ, като се накара да го прочете (споредъ Ванкова) или да се поправятъ въ единъ часъ двѣ три съчинения само въ стилно отношение (Чакжровъ). Слѣдъ самопомощта на ученицитѣ иде и помощта на учителя за по-типични грѣшки въ съчинението.

Да се размѣняватъ тетрадитѣ на ученицитѣ (*Методика на Велевъ и Веневъ*), така щото тѣ да означатъ единъ другиму грѣшкитѣ, това не е резултатно. На практика се убѣдихме въ казаното. Въ IV отдѣление на II. училище се размѣниха тетрадитѣ и се каза на ученицитѣ всѣки дазначи грѣшкитѣ на другаря си. Въ резултатъ се получиха повече грѣшки, отколко ако да не бѣха се размѣнявали тетрадитѣ. Това, което А е написалъ правилно (напр. взехте), В ще го мисли за погрѣшно и ще го подчертае, ще си мисли, че правилното е взехти, взехтѣ. Намѣсто да изпишемъ вѣжди . . . Учителътъ на отдѣлението е поправялъ и по стария начинъ, и по тоя и ни съобщи, че прѣдпочита старата система на поправяне: зачеркване съ червено мастило, защото тогава има повече успѣхъ.

Взаимната коректура не се прѣпорѣчва и отъ теоретично гледище, защото, ако напр. малкиятъ коректоръ (ученикъ) С е написалъ въ своето упражнение думата *чѣсто* и като му е дадено да поправя упражнението на ученика Д, вижда, че и послѣдниятъ е написалъ *чѣсто* — въ такъвъ случай той забѣлѣзва *два нѣти* образа на погрѣшнонаписаната дума. Запечатва се въ съзнанието му погрѣшнонаписана дума.

Ако ли пѣкъ С по-рано, когато е писалъ упражнението си, е написалъ думата *често* слѣдъ дълго колебание, сега, когато поправя на съученика си Д, намѣрва погрѣшно написана (*чѣсто*). Когато отсетнѣ си репродуцира образа на тая дума, лесно може да се репродуцира въ замѣна на правилната, неправилнонаписаната дума.

Затова взаимната коректура при правописа въ основното училище трѣбва да се отхвърли.¹⁾

Въобще, при поправка на съчиненията, главно да се гледа езикътъ да е правиленъ и ясенъ и съчинението да има логична цѣлостъ.

Колкото се отнася до помощта на учителя при поправките, има много за приемане отъ мнѣнието на Пренхаузеръ, който иска, щото учителътъ да си отбѣлѣзва по-главнитѣ и типични грѣшки и послѣ да говори за тѣхъ съ ученицитѣ, безъ да посочва на имена. Ученицитѣ сами поправятъ посоченитѣ грѣшки и учителътъ запълва.

¹⁾ L. F. Göbelbecker. Unterrichtspraxis. I. 301, 302.

При това се гледа главно да се посочатъ и подчертаятъ *добритѣ* страни на съчинението; по-добръ е да се спира на тѣхъ, отколкото да посочва грѣшки.

Явно е, че ученицитѣ ще се насърчатъ и въведатъ въ хубавия прозаиченъ стилъ. Да, колко скрити сили могатъ да се проявятъ и израстатъ само подъ влияние на топлината отъ удобръннието и насърчението и колко такива гинатъ подъ плѣсенята на недоволството!



Училищна практика.

Ив. Тодоровъ.

I.

Бесѣди по естествознание.*)

1. Майски бръмбаръ.

Всѣки знае, че майскиятъ бръмбаръ е насѣкомо съ продълговато желтеникаво тѣлце, заострено къмъ задната часть и малко гърбаво, съ три чифта членести крачка и съ два чифта крилѣ: единъ чифтъ корави, които стоятъ отгорѣ, и единъ чифтъ меки и ципести, които стоятъ скрити подъ първитѣ, когато бръмбарътъ е кацналъ, а се разперятъ, когато хвъркне. Туй всѣки го знае. Ала не всѣки знае, че повечето насѣкоми (женскитѣ) умирагъ, щомъ снесатъ яйцата си. Това може да се види чудно нѣкому, но то е тѣкмо тѣй, както ви го казвамъ.

Сжщото се случи и съ единъ *майски бръмбаръ*. Бѣха се изминали петъ години, откато се бѣше излупилъ отъ едно валчесто бѣлезникаво и голѣмо колкото просено зърно яйчице, снесено отъ майка му, която още тогава умрѣ. Весело прѣкара той лѣтото. Денѣ хвъркаше по нивитѣ, по трѣвата, изъ дърветата и ядѣше листа, а ноцѣ се прибираще на нѣкое дърво; най-много обичаше да ношува по джбоветѣ. Надвечеръ хвърчеше ниско надъ полянитѣ, та лесно можеше да го улови нѣкое момче и да го върже за едното краче съ конецъ, ала такава злочестина не му дойде до главата. Веднѣжъ щѣше да го налага единъ гарванъ.

Краятъ на живота му настѣпи още прѣзъ сжщото лѣто — прѣди да бѣше изминало хубавото топло врѣме. Като усѣти, че кормчето му е пълно съ яйца, той намѣри едно рохкаво мѣсто на земята и почна да се заравя надолу съ помощта на коравото щитче, що имаше на главата си, и съ помощта на крачката си. Като стигна до 6 сантиметра дълбочина, той се спрѣ тамъ и снесе трийсетина *яйца*, прѣснати на нѣколко купчини. Слѣдъ това умрѣ. Яйчицата

*) Градливото азъ тѣмъ бесѣди е взето отъ една френска книжка, озаглавена „La vie curieuse des bêtes“.

останаха самъ-самички въ черната земя, ала не загинаха. Подиръ петъ седмици отъ тѣхъ се излупиха дребни трунцести *червейчета*. Червейчетата нѣмаха баща и майка, затова трѣбаше да се прѣхранватъ самички. И, наистина, щомъ се излупиха, веднага се заловиха за работа; тѣ се прѣснаха по разни посоки въ земята, правѣха си ходове и съ якитѣ си челюсти прѣгризваха и изяждаха всички коренчета, които имъ паднѣха на жбитѣ, а дръвчетата изсъхваха. Така се разхождаха тѣ подъ земята да м. септемврий; тогава бѣха стигнали до 2 сантиметра на дължина. Ала ето че настѣпиха първитѣ студове и земята почна да истива; червейчетата взеха да мъртвѣятъ нощно врѣме и сутринъ едвамъ можеха да мърдатъ. Тѣ усѣтиха, че иде зима, и затова се заровиха надолу въ земята, близо половинъ метръ надолу, и тамъ заспаха мъртвешки сънъ. Въ такова мъртвило прѣкараха цѣлата зима. Когато се случеха топли дни, тѣ се пробуждаха и се изкачваха нагорѣ, за да си похапнатъ коренчета. Като се измина зимата, тѣ се събудиха съвсѣмъ и наново започнаха да ровятъ земята. Цѣло лѣто шариха насамъ-нататъкъ, изпоядоха сума коренчета и причиниха голѣми пакости на земледѣлци и градинари. Много отъ тѣхъ бѣха изядени отъ една къртица, която се бѣше заселила на сжщото мѣсто. Колкото живи останаха, дочекаха втората зима и пакъ се скриха дълбоко въ земята на топло. Туи сжщото се повтори още двѣ години. Цѣли четири години прѣживѣха дѣцата на майския брѣмбаръ подъ земята. На четвъртата година тѣ бѣха доста порасли, ала останаха само нѣколко живи; едни бѣха изядени отъ къртицата, други, по-слабички измрѣха отъ студъ и отъ гладъ. Като дойде м. септемврий уцѣлѣлитѣ червейчета пакъ заспаха, но този пѣтъ не спяха много. Прѣзъ врѣме на съня си тѣ бавно и неусѣтно се прѣобразиша на *какавиди*, и отъ всѣка какавида излѣзе по единъ сжщински майски брѣмбаръ. Но защото бѣше началото на зимата, новитѣ майски брѣмбари се пазѣха да излѣзатъ надъ земята; тѣ останаха тамъ прѣзъ цѣлата зима, а щомъ дойде пролѣтъ, прѣзъ м. май, излѣзоха на бѣлъ свѣтъ и започнаха да хвърчатъ насамъ-нататъкъ за голѣма радость на момчетата, които ги ловѣха и ги връзваха за краката съ конецъ. Нѣма да се мине много врѣме, и тѣзи брѣмбари ще се скриятъ въ земята, ще си снесатъ яйчицата и ще умратъ. Така е вървѣло откато се е появилъ първиятъ майски брѣмбаръ на свѣта, така ще върви, догдѣто има майски брѣмбари. А тѣ нѣма да се свършатъ никога, защото колкото и да ги ядатъ къртици, врани и други птици, пакъ много оставатъ живи.

2. Орелътъ на ловъ.

По тихитѣ дълбоки води на една голѣма рѣка, която течеше прѣзъ гориста мѣстность, плуваше лебедъ. Бѣлоснѣжната му дългашия бѣше проточена право нагорѣ; тѣлото му, прилично на лодка, стоеше непоклатимо върху водната равнина; само краката му се мърдаха като весла въ водата и го бутаха напредъ, и широкитѣ му полуразперени крила едвамъ-едвамъ се поразмахваха въ въздуха, като платната на корабъ.

Надолу по течението на рѣката, кацналъ на върха на едно високо дърво, стои орелъ. Застаналъ правъ и неподвиженъ, стои той тамъ съ часове и търпеливо чака. Подвижни сж само блѣскавитѣ му делекогледни очи. Слухътъ му е остъръ, а ухото е на щръкъ, за да не изпусне и най-малкия шумъ. Отъ врѣме на врѣме обръща погледа си къмъ земята. Отсрѣща, на другия брѣгъ на рѣката, е женскиятъ орелъ. Ако всичко е тихо наоколо, той изпуска единъ викъ, съ който успокоява своя другаръ. При този викъ, който му е добръ познатъ, мжжкниятъ поразмърдва силнитѣ си крилѣ, понавежда се и отговаря на женската съ викъ, приличенъ на смѣха на нѣкой лудъ. Послѣ заема първото си положение, и всичко пакъ утихва. Патици и други водни птици прѣминаватъ на орляци покрай него, безъ да го видятъ, и кацатъ въ водата; той продължава да стои спокойно на мѣстото си: тѣзи дребни птици не сж достойни да привлѣкатъ вниманието му.

Но ето че се разнесе въ зловѣщата тишина, но далече още, гласътъ на лебеда. Орлитѣ познаватъ този гласъ. Единъ остъръ викъ се чу: това е гласътъ на женския орелъ. При този викъ мжжкниятъ раздрусва тѣлото си и набързо поправи перушината си. Той се готви за борба. Човката му е остра като кука, закривенитѣ му нозии сж яки, огромнитѣ му крила сж силни, ала той тамъ не е напълно сигуренъ въ своята побѣда, защото жертвата му е въ водата. Вече се задава и бѣлиятъ царъ на водитѣ. Очитѣ му сж будни, като на страшния неприятелъ, ала той не го вижда още. Когато дойде между двата орела, мжжкниятъ, съвсѣмъ приготвенъ за лова, се спуща като надава страшенъ викъ. Лебедътъ чува този викъ, който се отразява въ ушитѣ му по-грозно отъ гърмежа на смъртоносна пушка. Орелътъ се плъзга по въздуха като падаща звѣзда и, бързо като свѣткавица, се спуща върху разтрепераната си жертва, която, въ смъртенъ страхъ, чрѣзъ разни движения се мжи да избѣгне отъ остритѣ нозии на орела. Лебедътъ ту се изправя, ту се мжи да се гурне въ водата и по всѣкакъвъ начинъ гледа да измами силния си врагъ. Ала орелътъ не го оставя: той много отдавна знае, че по този начинъ жертвата му може да избѣгне, и затова я принуждава да стои надъ водата, додѣто намѣри согоненъ моментъ, удари я по корема съ клюна си и съ единъ ударъ на мощнитѣ си крила я изхвърли на брѣга. Тогава грозната чета започна своето кърваво пиршество.

Г. Дочевъ.

II.

Канъ посрѣщнахме баба Марта.

(Теми обработени въ II-ро отдѣление).

Въ часа по прѣдметно обучение.

Първи Мартъ. Небето ясно. Топло слънце грѣе. Наближава да почнемъ първия часъ. Дѣцата почти всички дойдоха. Дигнахме ви-

соко пердитѣ на прозорцитѣ да влиза повечко мартенско слънце въ стаята. Часть отъ дѣцата се наградили край прозорцитѣ да се пекатъ на слънце; други седнали на чиноветѣ си и се приготвятъ за часа. Слѣдъ малко влизаме въ часть.

Дѣца, колко сте радостни и засмѣни днесъ! Защо така? — Днесъ е, учителе, първи мартъ. Мадки Сѣчко вече си отиде и днесъ дойде баба Марта. Тя дойде много весела и засмѣна, та развесели и засмѣ и насъ. Небето е ясно, нѣма мъгли, облаци. Топло слънце грѣе и вие дигнахте високо пердитѣ на прозорцитѣ, за да влѣзе повече слънце въ стаята ни и да ни стопли. — Учителе, ние се радваме на баба Марта, защото като дойде тя, ще дойде и пролѣтътъ. Азъ зная кога ще дойде пролѣтътъ; тя ще дойде на девети мартъ и тогава ще стане още по-топло и по-хубаво. Тогава ще хвърлиме вече печкитѣ и зимнитѣ дрехи. — Учителе, като станаме отзаранъ, мама ни върза на ржката мартеница и ни каза, кога видимъ цѣркелъ, да я туримъ подъ камъкъ, а кога видимъ лѣстовица, да отнемемъ камъка и да видимъ, съ какво ни е поларила баба Марта.

— Учителе, и азъ имамъ мартеница; кака ми върза на двѣтѣ ржцѣ. — Учителе, когато станаме отзарана, мама цѣлуна братчето ми Веселинъ и каза, че като го цѣлунала, цѣли да го ядатъ цѣло лѣто бълхитѣ, а нея нѣмало да ядатъ.

— Колко много нѣща знаете за баба Марта! Сега ще научимъ още нѣщо за нея. Кой мѣсець бѣше прѣди нея? Ами прѣди малъкъ Сѣчка? Значи слѣдъ кои мѣсеци иди баба Марта? Знаете ли нѣщо за тѣзи мѣсеци и за баба Марта? — Голѣмъ Сѣчко, малъкъ Сѣчко и баба Марта сж двама братя и една сестра. Голѣмъ Сѣчко и баба Марта сж на една възраст — тѣ иматъ всѣкога все по 31 день. Малъкъ Сѣчко е тѣхенъ малъкъ братъ; той имаше тази година 28 деня. — Винаги ли има той все 28 деня? — Не винаги; когато е *високосна* годината, той има единъ день повече — тогава има 29 деня. Слѣдъ като изминатъ три *прости* години, идва четвърта *високосна* и тогава малъкъ Сѣчко има 29 деня. Колкото и да се мчнѣ да расте, малъкъ Сѣчко не може да стигне бая си и кака си.

— Да, по голѣмина той не може да ги стигне, но по лютина? Спомнете си миналогодишната приказка!

— Малъкъ Сѣчко е всѣкога по-лютъ отъ кака си Марта, а понѣкога той засрамва и бая си голѣмъ Сѣчка. Веднажъ се били събрали всички мѣсеци и си приказвали. Отъ дума на дума дошло приказка, кой мѣсець е най-лютъ. Всѣки различно приказвалъ. Най-послѣ малъкъ Сѣчко се обади и казалъ: „Да не ме е срамъ отъ бая, азъ мога да накарамъ гърнето отъ едната страна да ври, а отъ другата да замръзва“. Толкова лонъ бива понѣкога малъкъ Сѣчко!

Да, люти сж голѣмъ Сѣчко и малъкъ Сѣчко, защото сж зимни мѣсеци. А сестра имъ баба Марта?

— Тя е по-мекка и по-добра. Особено тази година е много добра. Тя дойде съ весело лице — нѣма ни едно облаче по небето;

дойде засмѣна — топло слънчице грѣе. Всичко зарадва и развесели баба Марта. Въ градинитѣ сѣ наболи лалета, зюмбюли, нацвѣтѣли сѣ минзухари и кокиченца. Хората почватъ вече да различаватъ и разкопватъ градинитѣ да посѣятъ нови сѣмена. Досега тѣ не смѣха да разбутватъ, защото земята бѣше замръзнала, мъчно се копаеше, па и въ студена зима нищо не може да се посѣе. Овощнитѣ дръвчета почнаха да напъпватъ. Овчаритѣ почнаха да изкарватъ овцетѣ си на паша. Вечеръ кошаритѣ писватъ отъ блѣне на малкитѣ агънца — тѣ викатъ майкитѣ си да дойдатъ по-скоро да ги надоятъ съ топло млѣчице. И хората се радватъ на баба Марта. Земледѣлцитѣ се стѣгатъ да оратъ и сѣятъ лѣтнина. Лозаритѣ острятъ триончетата да рѣжатъ лозята. Дѣцата се радватъ на топлото мартенско врѣме.

Майкитѣ вързватъ на дѣцата си мартеница. Мартеница вързватъ и на малкитѣ тѣленца, кончета и агънца. Мартеницата правятъ отъ бѣлъ и червенъ конецъ, завити наедно.

Защо ли взематъ бѣлъ и червенъ конецъ? Какво ли показватъ тѣзи конци?

— Бѣлнятъ конецъ въ мартеницата показва, че прѣзъ баба Марта има и малко зима, че прѣзъ нея пада малко снѣгъ. А червениятъ конецъ показва, че половината баба Марта е пролѣтна, че прѣзъ нея цвѣтятъ и червенитѣ цвѣтове.

— Значи, баба Марта е като мартеницата: и бѣла и червена, и снѣжна и цвѣтна, и зимна и пролѣтна. Мартенското врѣме е *непостоянно*: ту топло, ту студено. Има една приказка за това. Дошла засмѣна баба Марта. Изчистило се небето, грѣйнало топло слънце. Една баба си подкарала козитѣ на паша изъ планината. Срѣщна ли я хора и казали ѝ: „Много си подранила, бабо! Марта вѣра нѣма, мартинo слънце не топли, дръжъ си още козитѣ въ кошарата“. Бабата не послушала. Тя казала на хората: „Какво ще ми направи Марта? Марта жена и азъ жена! прѣчъ коза на планина“. И закарала бабата овцитѣ си въ планината. Нещешъ ли, баба Марта зачула думитѣ на бабичката и си казала: „Чакай да ти кажа азъ тебе, коя съмъ азъ!“ Поискала тя помощъ отъ малкъ Сѣчко, че като се навъжсила, като се размотала, като се разфучала, настанало студъ, завалѣло снѣгъ, зафучала фъртуна, та бабичката и козитѣ ѝ замръзнали и станали на бѣли камѣне въ планината.

— Разкажете и вие приказката!

Съобщане: Разкажете, какъ дойде баба Марта! Разкажете за братята на баба Марта! Разкажете за промѣнитѣ, които прави баба Марта! Разкажете приказката за злината на баба Марта!

Домашна работа: Попитайте у вази си за приказки, пословици и гатанки за баба Марта, запишете си ги и ще ги съобщите утрѣ на менъ и другарчетата си.

На втори мартъ дѣцата въ единъ часъ съобщиха наученото у тѣхъ за баба Марта. Тѣ разказаха варианти на горнята приказка за баба Марта и старата жена. Казаха и слѣднитѣ пословици и поговорки за баба Марта, които разтълкувахме една по една, написаме

ги подъ редъ на черната дъска и най-послѣ си ги прѣписаха дѣцата въ тетрадитѣ.

Сѣчко сѣме, Марта дере, Априлъ кожи бере. Двамата сѣчковци сж лютѣ зимни мѣсеци; съ своя студъ тѣ покосяватъ всичко — растения и животни. Баба Марта е по-мека — тя одира това, което вече сж омъртвили нейнитѣ свирѣпи братя. Априлъ е цѣлъ пролѣтенъ мѣсець — той е по-топѣлъ, но и той бива понѣкога доста студеничкѣ. И той взема участие въ работата на свирѣпитѣ сѣчковци, обира кожитѣ на избититѣ отъ тѣхъ.

Баба Марта е като дѣте: ту заплаче, ту се сме. Врѣмето прѣзъ мартъ е много промѣнливо. Понѣкога баба Марта се сме, както напр. днесъ: врѣмето е ясно и топло слънце грѣе. Но понѣкога баба Марта се сърди, вжси се и плаче: заоблачи се и завалява снѣгъ или дѣждъ.

Мартино врѣме. Промѣнливо, непостоянно врѣме.

Какво се назрѣци като баба Марта? Кога нѣкой се сърди и мрѣци му казватъ така.

Марта до деветинитѣ с сърдита. Отъ девети мартъ почва пролѣтѣта и се стопля врѣмето. По-лоша, сърдита е най-вече баба Марта до деветия день.

Марта не се дѣли отъ сѣчка. И баба марта е студена като братята си — не се отдѣля съвсѣмъ отъ тѣхъ.

Мартино слънце не топли. Не трѣбва да се довѣряваме на Мартино слънце — то не може още да топли много, защото е слабо.

Мартина работа. Несигурна работа, като Мартино врѣме.
Мартино врѣме: днесъ му дѣжда, утрѣ му снѣга.

На полето.

На първи мартъ слѣдъ обѣдъ излѣзохме да посрѣщнемъ баба Марта на „мерата“. Съблѣкохме си горнитѣ палта, метнахме ги на рамо, наредихме се по четирма и тръгнахме за мерата. На „тюлбето“ си починахме и разгледахме наоколо. Никѣдъ по низкото не се вижда вече снѣгъ. Само по високитѣ върхове на Стара планина се бѣлѣе тукъ-тамъ. Дърветата не сж черни като прѣзъ зимата; малко почнали да се зеленѣятъ. По сливитѣ, прасковитѣ и черешитѣ се забѣлѣзватъ доста едри пжпки. Усѣща се, че е дошла баба Марта.

Тръгнахме свободно къмъ мерата. Изъ пжтя си отсѣкохме пржчки и си направихме копачи за минзухаръ. Намѣрихме първи цѣфнали цвѣта: червеничко *великденче*, синичко *гергьовденче* и бѣличка *овчарска торбица*. На мерата играхме роби и си набрахме по една голѣма китка минзухаръ. Накичихме се и съ пѣсни си лойдохме.

Въ часа по писане.

Дѣца, този часъ ще си напишемъ писмо до баба Марта.
Какво мислите да ѣ пишемъ въ това писмо?

— Най-напрѣдъ ще я поздравимъ, както поздравяваме нѣкой нашъ драгъ гостенинъ. Ще ѝ кажемъ: „Добрѣ дошла, бабо Марто!“ Слѣдъ това ще ѝ кажемъ, че ние отдавна сме я очаквали да дойде, защото тя ни води хубавата пролѣтъ. Ще ѝ благодаримъ, дѣто иде тѣй весела и засмѣна, та развесели и насъ, всички животни и растения. Слѣдъ това ще я помолимъ да бже прѣзъ всичкитѣ си дни, все тѣй весела и засмѣна, за да не се страхува и да дойде по-скоро цвѣтната пролѣтъ, да се разлистнатъ дървесата, да цѣфнатъ цвѣтята и да дойдатъ отъ топлитѣ страни лядовичкитѣ, щъркелитѣ и сладкопойното славейче.

— Да направи единъ отъ васъ сега писмото до баба Марта!
Упражнение въ устно излагане. Първи ученикъ:

Писмо до баба Марта. Добрѣ дошла, бабо Марто! Каква си весела и засмѣна! Колко е хубаво слънцето ти! Водишъ ли ни пролѣтта? Кажи ѝ по-скоро да дойде и да ни развесели. Все засмѣна да си, бабо Марто!

Втори ученикъ: Добрѣ дошла, бабо Марто! Каква си весела и засмѣна! Като те видѣхме и ние се засмѣхме. И агънцата ти се радватъ въ кошаритѣ. И хората ти се радватъ и си вързватъ мартеница. Дано не се сърдишъ и не ни носишъ снѣгъ. Не щеме вече снѣгъ, а искаме слънце и трѣва зелена. Все весела и засмѣна да си, бабо Марто!

Дѣца, и азъ съмъ написалъ едно такова писъмце до баба Марта. Него ще си напишемъ всички. Прочетете го! (Обръща се дѣската).

Писмо до баба Марта.

Добрѣ дошла, бабо Марто! Отдавна те очакваме ние. Омръзнаха ни твоитѣ лоши братя. Дотегна ни лютата зима. Искаме вече пролѣтъ засмѣна. Водишъ ли ни я? Кога ще дойдатъ дългокракниятъ щъркелъ и сладкопойното славейче? Кога ще се разлистни нашата градинка? Ние искаме да ни отговоришъ по-скоро. Все весела и засмѣна да си, бабо Марто!

Най-отгорѣ що е написано? — *Адреса* на писмото.

Прочетете първото изречение! Какво правимъ съ него — *Поздравяваме* баба Марта. — Какъвъ знакъ има на края му? Прочетете второто изречение! Какво показваме съ него? . . .

Напишете си всички сега писмото до баба Марта!

Остава ни още въ часа по четене да прочетемъ хубавата приказка отъ Елинъ Пелинъ: „Голѣмъ Сѣчко, малъкъ Сѣчко и баба Марта,“ да се научиме добрѣ да я разказваме, а слѣдъ това да четемъ и заучимъ и нѣкое стихотворение за баба Марта.

III.

Изъ педагогичната практика въ чужбина.**Първите уроци по География.**

Тъ се даватъ, както е извѣстно, съ уроцитѣ по родинознание. Въ тѣхъ учительтъ трѣбва да запознае дѣцата между другото най-главно съ географичната карта: да му даде понятие за масщабъ, географична мрѣжа, да го упознае съ условнитѣ знаци, които изобразяватъ земния реліефъ, водната покривка и пр., тъй че мъртвата картина, каквато се прѣдставлява на пръвъ погледъ за дѣтето географичната карта, да се прѣвѣрне въ живъ образъ, който може да научи малкия ѝ наблюдателъ на толкова много и разнообразни нѣща. Но това е сама по себе си една извънредно суха работа. И обикновеното обучение по география дотолкова я изсушило, че отъ нея не остава ни най-малко слѣда въ дѣтския умъ, поради което и ученицитѣ отъ класоветѣ на гимназията, дор. до послѣдния класъ, още не могатъ да разбиратъ географичната карта. Прѣдстои първитѣ уроци по география още въ основното училище да се оживятъ, да се свържатъ съ интереситѣ на дѣтето, съ неговата жажда за работа и игра.

Какво именно въ това отношение е направилъ *Н. Видманъ* въ Манхаймъ, Германия, ни рисува самъ той въ II кн. на спис. *Neue Bahnen*. Той ни описва най-първо, какви обиколки е прѣдприелъ съ ученицитѣ си, въ свръзка съ уроцитѣ по родинознание, които иматъ задача да подпомогнатъ усвояването на основнитѣ понятия по география, чрѣзъ непосредствено наблюдение надъ родната околностъ. Отъ тѣзи обиколки той прѣминалъ къмъ областта на самото нагледно обучение по география. Обучението се прѣвръщаше въ изкуство, да се прѣживяе описвания случай прѣзъ процеса на прѣподаването; придобититѣ впечатления се събиратъ, систематизиратъ и описватъ било устно, писмено или чрѣзъ миними. Доколкото врѣмето позволява и ако може да се изпълни пластично, къмъ този тройкъ начинъ на описание се прибавя и рисуването. По-нататъшното задълбочаване въ прѣживяното се послѣдва съ изрѣзване на пѣстри картони. Чрѣзъ пластичнитѣ опити класътъ получава разкошна сбирка отъ обекти, които твърдѣ добръ подпомагатъ нагледното прѣподаване по география. Учителтъ е подготвилъ по този начинъ, чинове, столове, маси и др., за да ги употреби, когато имъ дойде врѣмето — именно въ момента, когато ще се изучава училищната стая за географски цѣли. Отъ тѣзи прѣдмети се прави училищната стая. Ученицитѣ търсятъ въ нея своитѣ мѣста, отиватъ на таблата, зематъ книги отъ столоветѣ си . . . , но не могатъ да надзърнатъ отъ прозореца. Какъ да си помогнатъ? Прѣдлагатъ се разни способности. Най-сетнѣ рѣшаватъ да сложатъ малки прѣчици, които ще образуватъ стѣнитѣ и празнинитѣ помежду имъ ще бѣдатъ прозорци и врати. Забиколятъ стѣнитѣ на стаята — ето четирежгълникъ. На таблата отбѣлѣзватъ четирѣхъ му пункта. Дѣто печката стои има

окръжност. Но дѣцата правятъ едно откритие. Понеже пръжките, отъ които сж направени стѣнитѣ на стаята, постоянно се размърдватъ, ученицитѣ ги замѣнятъ съ хартии, начъртани съ разни бои. Пита учителятъ, не може ли да се направи сжщото и съ шкафа? „Да, но жълта трѣбва да бжде хартията, защото и шкафтътъ е жълтъ.“ Слѣдъ единъ часъ ученицитѣ свършватъ плана на стаята съ пѣстри линии върху хартия. И съ каква гордостъ е окаченъ послѣ този планъ отъ тѣхъ на училищната стѣна за украшение!

Трѣбва да се направятъ слѣднитѣ упражнения, за да се види доколко ученицитѣ сж разбрали плана:

1. Ученикътъ търси своето мѣсто, отбѣлѣзва го по отношение на другаритѣ си, които стоятъ прѣдъ него, задъ него, отстрана и пр.

2. Ученикътъ се упражнява: донася гжбата отъ сандѣчето, чука отъ шкафа за сѣчивата, отваря опрѣдѣленъ прозорецъ и пр. Винаги при тѣзи упражнения той трѣбва да покаже на плана пжтя — изходния пунктъ и цѣльта.

3. Голѣми шегѣ си правятъ ученицитѣ, когато трѣбва сами да си зададатъ задачи, при които най-първо се показва маршрута на плана и слѣдъ това се извършва съ стаята. Слнцето грѣе прѣзъ прозореца. Смѣкни пердето! . . .

4. Най-накрай се прави планъ въ умаленъ форматъ.

Окураженъ отъ достигнатия успѣхъ, учителятъ пристѣпва къмъ постройка на училищното здание. Величината и частитѣ на училището ученицитѣ изучаватъ практически прѣзъ годината. Тѣ трѣбва да изпълватъ поржчки и отиватъ ту тука, ту тамъ. На площада прѣдъ училището вече ги е занимавалъ стѣлбътъ за обявленията. Наблюдаватъ сѣнката на дървета въ разни врѣмена. Най-сетнѣ измѣренията съ стѣпки и пръчки имъ даватъ понятие за величината на училището. Прѣзъ тѣзи дни се събира и материалъ за постройка на училището. Класътъ домъква нѣколко празни сламени сандѣци, които ще служатъ за градиво; клей — за лѣпило. И сега се пристѣпва къмъ старателна, но радостна работа. За нѣколко седмици се изгради новото здание. Покриха го майсторитѣ-ученици съ сивъ покривъ, столаритѣ му направиха прозорци, бояджитѣ му направиха свойствената окраска, чрѣзъ което празрачната дървена ограда изглеждаше като масивно здание. Други ржцѣ се стараяха да направятъ най-грижливо подражание на околността. Отъ фигурата, която учителя дава въ Neue Bahnen, за иллюстрация на описаното, може да се види, какъ могатъ да оживятъ 40 дѣтски ржцѣ обучението по родинознание. Разбира се, че покрай това се направи и графично изображение на картонъ. Малкитѣ зидари измѣрваха на модела необходимитѣ размѣри, изрѣзаха основата и нарисуваха на пѣстра книга сградата и нейната околностъ.

Интересно бѣше да се наблюдава, какъ въ продължение на тази работа ставаше постоянна смѣна между рисуването и работата, какъ чрѣзъ плана се възбуждаше очарование отъ дѣйствителния образъ.

Слѣдъ постройката на училищното здание и неговия планъ послѣдваха практически задачи за ориентировка:

I. Ние се връщаме отъ гимназияния салонъ. На модела и на плана се отбѣлѣза пѣтя и се обясни. II. Пѣтя до игрището прѣдъ училището се направи на модель, планъ, обясни се и слѣдъ това построи въ дѣйствителность. III. Постепенно моделътъ отстѣпва по-надирѣ и почна да се употрѣбява изключително плана, като при тѣзи упражнения за ориентирание, ученицитѣ сами задаваха задачи. Напр. показватъ пѣтя, който сж изминали за училището. Исканѣ кой да отиде у дома да пие вода. Посѣщава училищния слуга и пр. Отъ такива частни случаи биде построенъ дѣлия планъ на града, тѣй щото въ плана се свързваха и систематизираха ония моменти, които ученицитѣ прѣживѣваха прѣзъ врѣме на обучението.

Всичко това прѣдставляваше до извѣстна степенъ прѣдварителна работа, сигурна основа, на която се съзижда дѣйствителното географско прѣподаване. Основно условие е, ученикътъ точно да познава своята родина; тогава той ще е способенъ възъ основа на тѣзи придобити възгледи да си състави извѣстни прѣстави за области, които не е виждалъ. Екскурзиитѣ изъ околността на града и близкитѣ поселища възбуждатъ интересъ и ученицитѣ се запознаватъ съ най-важнитѣ географични понятия, които сж необходими, за да могатъ да обхванатъ духовно своята тѣсна родина по-широко и съ по-голъмо доволство. Понеже въ околността на Манхаймъ има планински възвишения, тѣ привличатъ твърдѣ силно ученицитѣ съ своитѣ прѣлести. Има ли по-естествено отъ желанието на ученицитѣ да изобразятъ пластично видѣното!

И ето тѣ пристѣпатъ къмъ направата на единъ релефъ по свободенъ маниеръ.

На основата, която бѣ направена прѣдварително отъ ученицитѣ прѣзъ часа по рѣчна работа, въ общи черти се отдѣли равнината отъ планината; опрѣдѣлиха сжщо така положението и направлението на долинитѣ, а заедно съ това и течението на рѣкитѣ. Фиксираха и разположението на планинскитѣ върхове. Тѣй че, прѣди да се говори за географични знаци, ученицитѣ сами ги употрѣбиха. Даже тѣ несъзнателно поставиха географична мръжа чрѣзъ гвозденъ и завързани на тѣхъ поясн, които трѣбваше да крѣпятъ планината. Слѣдъ това масивътъ се излѣ и оформи отъ една смѣсъ на пѣськъ съ земя. И по този начинъ се наслагаха пластъ върху пластъ чакъ до най-високия върхъ. Планина, върхъ, гребенъ, поли, склонове; стрѣмно, плоско, високи равнини, ниски равнини... и още колко понятия възкрѣсваха, и слѣдъ това затвърдяваха въ паметта чрѣзъ едно задълбочаване на мисълта и чувствата. Когато суровата работа бѣ привършена, една благовидна маслинена зеленина покри сивата праздна кора. Слѣдъ пълното изсъхване на боята бидоха набѣлѣзани воднитѣ пѣтища. Езерото се изпълни съ вода и излишната вода потече по планинския склонъ, пѣтя на която послѣ се отбѣлѣза съ синя боя. По сжщия начинъ може да се покаже какъ се спуска водата въ равнината, какъ чрѣзъ съедине-

нието на двѣ води се образува по-мощенъ потокъ. Дѣцата намиратъ даже „веселия планински потокъ“ и „уморената рѣка въ равнището.“ Този свѣтъ въ миниатюръ биде и оживенъ. Дълбоко въ долината воденичарътъ направи своята воденица. Въ плодородната равнина изникнаха села и градове. Близко край каменоломнитѣ се издигнаха кжши. Прѣзъ рѣкитѣ направиха мостове, желѣзници свързаха по-значителнитѣ поселища, наблюдателни кули, развалини, замъци окрасиха планинскитѣ височини, воднитѣ пжтища се използуютъ, рѣката носѣше всѣкакви кораби и пр.

Едноврѣменно цѣлата тази пластична работа се изобрази графично. При онѣзи изкуствени срѣдства за закрѣпване на планината чрѣзъ гвоздеи, върви и отдѣлнитѣ наплѣстявания на масива бидоха прѣдставени отдѣлнитѣ пластове съ тѣхнитѣ склонове чрѣзъ щрихи. Тѣзи щрихи въ тѣхното групиране и разположение не дѣйствуваха вече като безжизнени линии, но даваха една очарователна планинска мѣстность прѣдъ очитѣ на дѣцата, чиято радостъ тѣ растѣше, както планинскитѣ височини, които тѣхнитѣ пѣстри моливи рисуваха. Рисуването на водата съ синь моливъ и на поселищата съ червена креда, при което по необходимостъ се получаваше извѣстна релефностъ, не затрудняваше и най слабото дѣте.

Тѣй се получи една релефна работа отъ дѣйствително видѣното, къмъ която се присѣдини и графичното изображение. При пластичната работа се даваше голѣмъ просторъ на дѣтската фантазия.

Сега азъ можахъ спокойно да воля класа по картата на нашата родна страна; тѣй като тѣ виждаха сега въ умаленъ видъ отъ по-рано познати тѣмъ знаци, чийто повторно намиране и познаване възбуждаше двойна радостъ. Тѣзи планински върхове, означени чрѣзъ щрихи, будѣха спомени за тѣлеснитѣ напѣни, които изисква скитането по планината. Наблюдателната кула, означена съ специалния географиченъ знакъ, напомни на ученицитѣ величавия частъ, когато тѣхното око можеше да обхване на широко равнината съ нейнитѣ поля и гѣсто населени заселища. Синята линия, която се промѣква между щрихитѣ и става все по-широка, за тѣхъ е сега буйния планински потокъ, който се краси съ синевината на небото. Какъ водицата се бѣхте въ скалитѣ, какъ рибкитѣ скачатъ, какъ патенцата се крияха отъ насъ въ потока, какъ се въртѣше голѣмото воденично колело . . . , всичко това наново възкрѣсна чрѣзъ синята линия.

Не трѣбва да се забравятъ чернитѣ линии, които показватъ желѣзния пжтъ. И тѣ будятъ много спомени.

Тѣй се прѣвърща географичния знакъ въ чаровна буква за уморения духъ, при допиранието до който избликватъ като изворъ съ всичка сила опититѣ на живота. И кое причини тази жизненостъ? Императивитѣ: вѣнъ, въ живота! Наблюдавай! Изображай!



Педагогична и училищна хроника.

I.

Дайте — ще дамъ!

(По поводъ правилника за учил. настоятелство)

Гладна мечка хоро не играе.

Нар. пословица.

Съ закона за народното просвѣщение отъ 1908 год. се открива по-блѣскава перспектива за успѣха на народното образование. Покрай многото добри начала, легнали въ основата на този законъ, е и реформата въ института училищно настоятелство.

Както се знае съ Живковия законъ този институтъ бѣше прикаченъ непосредно до административната община — кметътъ ѝ бѣ по право прѣдседателъ на двамата изборни учил. настоятели. Въ второто си властувание пъкъ Стамболиститъ (гл. закона отъ 1907 год. чл. 73) искаха да го обърнатъ въ бюро — не, по-право, въ опашка на партията и несжѣстествуващия у насъ клерикализъмъ. Тукъ двамата учил. настоятели назначаваше изпомежду си общинския съвѣтъ, плюсъ попътъ и кметътъ по право. Но този законъ постигна зла участь. Той биде просто изцѣло отмѣненъ и не можа въ ничие свое постановление да се приложи.

Законътъ отъ 1908 год. тъкмо въ противовѣсъ на това не допуска нито единъ членъ по право и назначение въ училищното настоятелство. Всички тѣ — 5 души се направо избиратъ и трима отъ тѣхъ образуватъ постоянния съставъ, а двамата сж допълнителни — замѣстватъ първия отсутствувалъ отъ засѣданието. Тъкмо въ тази си частъ този законъ още не е приложенъ. Изборитѣ се произведоха на 20 февруари и едва сега, значи се, прилага. Макаръ да е деликатно да се говори още за него, но самото обстоятелство, дѣто всѣко населено мѣсто става отдѣлна училищна община съ отдѣлно и самостоятелно училищно настоятелство, говори сравнително много въ полза на новата реформа.

Не ще и дума, какво и тука има още да се желае — многолуднитѣ населени мѣста да се разпаднатъ на нѣколко училищни общини, както и безъ осигурена материална издрѣжка на училищата при сегашната наредба, този институтъ всѣкога ще се парализува отъ общинския съвѣтъ, който има послѣдната дума по училищния бюджетъ и пр. Но да се постигне това или онова, както и да се извоюва и запази извѣстна придобивка е дѣло на демократичнитѣ елементи, а сега на въпроса.

Въ случая по-голѣмъ интересъ прѣдстави другъ въпросъ — какво да се направи, шото институтътъ учил. н-во да бжде по-благоготворенъ и жизнеспособенъ и въ сегашната си форма. Този въпросъ е отъ голѣмо значение, особено сега, защото още въ прѣдстоящата сесия на Висшия учеб. съвѣтъ ще се приема правилникъ за учил. н-ство.

Проектът, изработен още прѣзъ юлий м. г., третира до голѣми подробности всички функции, присъщи на учил. н-ство. И по традиция той е пълнен само съ задължения и отговорности за членоветѣ на н-ството, но никждѣ въ него не се говори за тѣхни права като личности и хора на собственитѣ си интереси — лични и въобще материални. По реда на нѣщата, прѣди всичко, като хора сж повикани да бранятъ първо собственитѣ си интереси и послѣ обществениятѣ — такъвъ е сега животътъ. Нѣщо повече, срѣщу изгубеното врѣме за училищни работи чл. 100 отъ закона за Нар. Просвѣта ги подканя къмъ работа само чрѣзъ единственото, но жестоко срѣдство — глоба до 50 лева. Това срѣдство издава низката култура на нацията ни въобще и ето защо.

Извѣстно е, че за учил. н-тели не могатъ да бждатъ избрани хора, които заематъ каквато и да била обществена служба. Това е е повече отъ добро. Значи, учил. н-тели се избиратъ изъ срѣдата на хората на частния интересъ — тия, които денонощно тичатъ подиръ своитѣ печалби, или най-малко за собствената и на дѣцата си прѣхрана въ полето на размѣната и производството. А защото тамъ конкуренцията е и двигателъ и невилаторъ, бдѣнията надъ частния интересъ сж по-живи и по-силни . . . А всѣко засѣдание на учил. н-во става съ врѣме, което отдѣлната личностъ — настоятелъ трѣбва да откъсне отъ употребеното за свои работи и изгоди. И това врѣме по традиция се възнаграждава само отъ гражданскитѣ доблеси и амбиция на настоятеля. И много естествено, днесъ на тази длъжностъ се гледа като на единъ товаръ.

А ако извѣстни личности сѣ още се намиратъ да я заематъ, това далечъ не е отъ желание да се поведе нова училищна политика, която ще допринесе за разивѣта на мѣстното училище. Не! това става просто да се обслужи на партията, която се стреми да завладѣе всички обществени институции. Тъкмо затова и училищнитѣ н-ли, колкото и интелигентни да сж, дори въ голѣмитѣ градове нѣматъ мнѣние по най-обикновенитѣ училищни въпроси. Тѣхъ подвеждатъ и инспектори, и административни и др. чиновници, и отдѣлни приятели, и партизани . . .

Срѣщу тѣй многото задължения по досегашния редъ учил. н-ли нѣматъ никакви изгоди, освѣнъ да настанятъ може би *близки* на учителски мѣста. А ако нѣкакъ сж били ревниви изпълнители на длъжността си, по традиция почетна и безплатна, въ много отношения това е било въ врѣда на частнитѣ имъ интереси. Тъкмо затова институтътъ бѣ мъртавъ.

Сега по новата реформа мнозина възлагатъ надежди на учителя, *главенъ* или не — безразлично, който ще има прѣстъ въ работитѣ на настоятелството, като неговъ дѣловодителъ, ала това далечъ не гарнира присѣдственото на училищ. настоятели въ засѣданиято. Казахме вече, частнитѣ имъ интереси ги викатъ другадѣ. Ето защо, когато се редятъ подробноститѣ по функцията на учил. н-во, трѣбва всичко да се направи, но да се намали апатията или индиферентизма къмъ училищ. работи въ отдѣлния членъ — настоятелъ.

Че това не може да стане съ заплахата отъ глоба или съ редъ новосъздадени отговорности, всъки знае. Това по-скоро би намалило охотниците да заематъ тази инъкъ тъй благородна и почетна длъжностъ. Мислимъ, че тукъ трѣбва да се усвои друго начало — загубеното врѣме подиръ училищни работи да се компенсира съ нѣщо. Тукъ има само едно срѣдство — възнаградата за всѣко държано засѣдание.

Тава искане на първа ржка може да извика смущение. То е противъ *хубавата* традиция. Но днесъ жавѣемъ въ вѣка на грубия материализмъ, Днесъ всѣки признава, че материалната придобивка а най-важния импулсъ къмъ всѣка работа. Тя често инжектира и одухотворява. А инъкъ общопризнато начало е всѣка извънредна работа да се възнаграждава. Значи, то трѣбва да се разшири и до института учил. настоятелство.

По закона за Нард. просвѣта има учрѣдени и други институти. Тамъ всички намиратъ, че трѣбва да се възнаградятъ натоваренитъ съ *извънредната* работа. Значи, това начало е вече усвоено. Ето Ви Висшия учеб. съвѣтъ, Дисциплинарнитъ комисии, па и на други комисии и вѣщи лица по чл. . . . отъ закона се плащатъ дневно или на засѣдание. Даже въ забѣлжката къмъ чл. 5 на проекто-правилника за учил. н-во се прѣдвижда добавачна възнаграда на касиеръ-счетоводителя (геср. секретаръ-бирника) на учил. н-ство. Тогава, защо послѣдното да си остане въ старото положение? Защото членоветъ му не сж държавни чиновници, плащани за особни длъжности, та работата имъ не може да се счита за извънредна ли! Защото още тѣ до сега не сж претендирали за това ли! — Но що означава нахаята, незаинтересуваностъта имъ отъ учил. въпроси, ако не единъ протестъ!

Прочее, нека оставимъ старото гледище. Нека се усвои началото — всѣки положенъ трудъ да се възнаграждава. Па и не трѣбва да се забравя, че новото настоятелство въ лицето на своя прѣдседателъ ще слѣди и разрѣшава всички канцеларски и стопански училищни въпроси. То е вече отдѣленъ институтъ и поема всички отговорности за добрия вървежъ на училищата. Значи, неговата работа, особено на прѣдседателя се увеличава.

Ето защо ние смѣло трѣбва да заявимъ, че на участващитъ членове въ засѣданито трѣбва да се заплати, а на прѣдседателя да се плащатъ и прѣдставителни. Ние не ще фиксираме извѣсна сума, защото сме само въ защита на принципа. Но въ всѣки случай единъ обикновенъ селски бюджетъ нѣма да са прѣтовари съ една сума отъ 200 лева, която ще бжде достатъчна да задоволи тѣзи нови, но не безъ значение нужди.

Нѣщо повече, само така ние ще сме въ правото си да искаме отъ учил. н-ство да не скъпи врѣмето си, да се проникне отъ дѣлото, на което служи и гордо, и величествено да издигне и понесе факлата на народното образование къмъ върха на партиното ни въздигане . . .

II.

Едно окръжно, което носи бури.

Думата ни е за окръжно № 4042 на М-вото на Просвѣтата, което, право да си кажемъ, буди споменъ за печалнитѣ врѣмена на бунтоветѣ въ училищата ни, когато ученици масово бѣха разкървани по участъци, гонени, затваряни, изключвани.

Отъ два-три прѣсни случаи на „стачки“ и „обструкции“ въ нѣкои наши сръдни училища М-вото се уплашило, да не би тоя „духъ на буйность и непокорство“ да е взелъ епидемиченъ характеръ и рекло да потърси причинитѣ за това и да намѣри о врѣме лѣкъ за злото. Причинитѣ то много право намѣрило въ самия училищенъ животъ: „прѣкалена строгость, грубость въ обносцитѣ, несправедливоскъ и непослѣдователность въ оцѣнката на успѣха, немарливость при прѣподаването, липса на общъ духъ на дѣйствието отъ страна на г. г. учителитѣ, както и примѣрна колегиалность помежду имъ и пр.“, т. е. слаба подготовка, „гледане прѣзъ прѣсти на работата си“, некадърность, липса на „авторитетъ“ и пр. и пр. сѣ причини, които лежатъ у учителитѣ и за които ученицитѣ ще плащатъ парсата. Ето: „заедно съ учителския съвѣтъ редактирайте (г-не директоре), едно окръжно до всички ученици . . . и чрѣзъ него имъ съобщете, че ако до сега М-вото е било снисходително къмъ разкаянитѣ „стачници“, то е рѣшило да бжде *безпощадно* въ бждеще“ . . . че то ще затваря обявилыя се въ „стачка“ класъ и ученицитѣ му въ края на годината ще третира като частни ученици, . . . че то ще изключва за винаги инициаторитѣ изъ всички училища на царството.“

Туй за невиннитѣ млади недоволници. А за учителитѣ—виновници за ученишкитѣ недоволства? Ето що: „Съ тѣхъ (съ стачкитѣ и обструкциитѣ) ученицитѣ никога не ще заставятъ М-вото да вземе каквито и да било мѣрки спрѣмо учителя, отъ когото тѣ сж недоволни“.

Или не, уплашило се, види се, М-вото, че лѣкътъ е прѣпоръчанъ въ много силна доза, та рекло да я посмекчи и се обърнало и къмъ учителитѣ: поправете се, г. г. учители, не гледайте „прѣзъ прѣсти на работата си“, създайте си „авторитетъ“ и не ставайте, иска да каже М-вото, причина ученицитѣ да страдатъ заради васъ.

Останалото въ окръжното е най-малко безцѣлно и излишно.

Да бѣше повече послѣдователно, по-искрено и по-малко пропито съ бюрократски духъ, М-вото съ това окръжно щѣше дѣйствително да допринесе нѣщо за прѣмахването на новото зло въ нашитѣ у-ща: А то сега, страхъ ни е да не се върнемъ къмъ врѣмената прѣди 20 години.



„НОВО УЧИЛИЩЕ“

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ. ГОДИНА ВТОРА.

урежда редакционенъ комитетъ.

Въ списването му прѣзъ втората година ще участвуватъ:

Д-ръ Ив. А. Георговъ, Д-ръ Н. Алексиевъ, Д. Кацаровъ,
Д-ръ С. Каблешковъ, Д-ръ У. Левенсонъ, Д-ръ Хр. Негенцовъ,
Д-ръ П. Цоневъ, Н. Ив. Ванковъ, Хр. Ганевъ, Ем. Анастасовъ,
Ал. Радославовъ, Ив. Стояновъ, Д. Лазовъ, Д. Негенцовъ,
Илия Добревъ, Никола Стойновъ, К. П. Домусчиевъ, Ц. Калянджиевъ,
М. Катранова, Г. Дочевъ, Д. Ив. Коюмджиевъ, Ж. Чанковъ,
Ив. Пастуховъ, Ан. Христовъ, М. Д. Николовъ, Г. Негенцовъ,
Хр. Хаджиевъ, Ив. Тодоровъ, П. Българановъ, Иор. Савовъ,
Г. Голъмановъ, Г. Пенчевъ и др.

НОВО УЧИЛИЩЕ запазва напълно досегашното си направление — да освѣтлява новото въ педагогичната мисль и училищния животъ. То ще излиза прѣзъ втората си година съ по-разширена програма.

НОВО УЧИЛИЩЕ излиза всѣки мѣсецъ, освѣнъ прѣзъ юлий и августъ, въ размѣръ четири коли голѣмъ форматъ.

Абонаментътъ е годишенъ и прѣдплатенъ:

За България 6 лв.

За странство 8 лв.

Абонирането става направо въ редакцията, чрѣзъ Т. П. станции, или чрѣзъ нашитѣ настоятели.

За настоятелъ на списанието може да бжде всѣки, който би желалъ да се погрижи за разпространението му.

Настоятелитъ се ползуватъ съ 10% отстъпка.

Цѣли течения отъ първата година струватъ 6 лева.

Всичко, що се изпраща до списанието, се адресира:

еп. „НОВО УЧИЛИЩЕ“ — Варна.

„Естествознание“

ГОДИНА ВТОРА

Подъ редакцията на Ив. Площаковъ и Никола Пушкарровъ.

Списанието ще дава научнопопулярни статии изъ областта на физика, химия, астрономия, зоология, ботаника, обща биология, минералогия, геология, антропология и география, като избѣгва статии съ тѣсно специаленъ характеръ.

Абонаментъ 6 лева, за ученици и войници 5 л. год. въ прѣдплата.

Адресъ: Сп. „ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ“ — София.

Съврѣменна мисль

МѢСЕЧНО СПИСАНИЕ

Година II-ра

Годишно 10 книжки, всѣка отъ 5 коли.

Въ списанието се застъпватъ слѣднитѣ отдѣли:

Литература и критика. Искуство. Театръ. Философия. Психология. Педагогика. Социология. Политическа икономия. Статистика. Международна политика. Държавна политика. Общинска политика. Социална политика. Аграрна политика. Финансова политика. Военна политика. Медицина и социална хигиена. Учебно дѣло. Женско движение. Професионално и синдикално движение. Кооперативно движение. Социалистическо движение. Движение на държавните служаци. Прѣгледъ. Книжнина. Книгописъ.

Абонаментътъ се прѣдплаща: Годишно въ България 8 лв. за странство 10 лв.

Адресъ: Ал. Паскалевъ — София. Бул. Дондуковъ 72.

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ.