

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Отъ теорията за практиката.

1. Д-ръ В. А. Мановъ — Нагледността и активността като основи на учебния процесъ.
2. Ат. Чешмеджиевъ — Възпитанието на паметта.
3. А. Китаевъ — Игрите въ живота на децата.
4. Здр. Атанасовъ — Програмата по смѣтане за първоначалните училища.

II. Изъ практиката за практиката.

1. Ант. Борлаковъ — Какъ трѣбва и какъ не трѣбва да бжде.
2. Ив. Орачевъ — Скици по предметно учение за II. отдѣление.
3. Ив. Георгиевъ — Българитѣ подъ гръцка властъ.
4. Йорданъ Савовъ — Изъ практиката по физика въ прогимназията.

III. Рецензии и отзиви.

1. Д-ръ В. А. Мановъ — Дидактически въпроси и дидактики.
2. Ив. Василевъ — Учебниците по естествознание за III и IV отд. на П. Петровъ и Евт. Велиновъ и моята рецензия върху тѣхъ.
3. Малка енциклопедическа библиотека. Разглежда Д-ръ В. А. Мановъ.
4. Хр. Петевъ — Училищната дисциплина и нейните средства. Разглежда Ант. Борлаковъ.

IV. Съдържание на „Педагогическа практика“, год. III.

V. Книгописъ.

ВАРНА

Редакция и администрация — ул. „Кр. Мирски“, № 14.

1923.

Залисватъ се абонати за „ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“ Година четвърта — 1924.

Презъ 1924 г. „Педагогическа практика“ ще дава статии върху приложбата на новитѣ педагогически искания въ първоначалното училище и прогимназията; ще поднася отборъ материали, съ които може да се улесни и подобри обучението; ще разглежда всички по-значителни реформени опити изъ училищната практика у насъ и въ чужбина, както и всички по-важни общественно-педагогически въпроси и проблеми, които духътъ и нуждитѣ на новото врѣме слагатъ за разглеждане и разрешение днесъ.

Списанието ще има следнитѣ отдѣли:

1. Отъ теорията за практиката, 2. Изъ практиката за практиката, 3. Изложби, курсове и конференции, 4. Рецензии и отзиви 5. Хроника, 6. Трибуна за нашитѣ четци. 7. Книгописъ.

Ще излиза всѣки месецъ, освенъ презъ м. м. юлий и августъ, въ обемъ по 2—3 печатни коли (10 книги годишно). Обемътъ на всѣка книга ще се опредѣля въ зависимостъ отъ цената на печатарската хартия, но въ никой случай той не ще бѣде по-малкъ отъ две печатни коли. Ако хартията поевтинѣе, опредѣлениятъ максималенъ брой на колитѣ ще бѣде увеличенъ.

Абонаментътъ за 1924 г. е 60 лв. предплатени. Абонирането става чрезъ настоятели, книжари или направо въ редакцията. На настоятелигъ се прави 20% отстъпъ. Настоятель може да бѣде всѣки учител и книжаръ, който запише най-малко 5 абоната. За по-малко отъ 5 абонамента не се прави отстъпъ. Всички поръчки се предплащатъ.

Пари могатъ да се изпращатъ съ пощенски записъ, съ банковъ чекъ или препоръчено писмо. Когато се изпращатъ суми, трѣбва да се съобщава, за коя годишнина на списанието се изпращатъ, за кои абонати и каква сума е удържана за отстъпка отъ събрания абонаментъ. Ако сумитѣ сж изпратени съ пощенски записи, трѣбва да се посочватъ № № и датитѣ на последнитѣ, както и телеграфопощенскитѣ станции, отдѣто сж издадени.

Адреситѣ на абонатитѣ трѣбва да се пишатъ чисто и четливо. За абонатитѣ, които живѣятъ въ селата, трѣбва непременно да се посочва и околията, а за абонатитѣ отъ голѣмитѣ градове — улицата и №.

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

Списанието е одобрено за училищнитѣ библиотеки отъ Министерството на Народното Просвѣщение съ окржжно № 9925 11 априлъ 1921 год.

Пълни течения отъ изтеклитѣ три годишнини на „Педагогическа Практика“ се отстъпватъ по следнитѣ цени:

1. Година I (1921 г.)	25 лв.
2. Година II (1922 г.)	25 лв.
3. Година III (1923 г.)	50 лв.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

□ □ □ Редакторъ Антонъ Борлаковъ □ □ □

Д-ръ В. А. Мановъ — София.

Нагледността и активността като основи на учебния процесъ¹⁾.

„Всѣко познание трѣбва да има своята основа въ нагледността“ — е едно искане, проповѣдвано отъ всички дидактици и методици. Само знанията, добити чрезъ посредството на този източникъ, могат да бждатъ ясни и точни и само тѣ образуватъ основата на солидното познание на окръжаващия ни миръ. Обаче, нагледността въ дидактиката и условията за нагледността не винаги сж били схващани въ една и сѣща смисълъ.

Съ раждането въ съзнанието на детето не сж дадени никакви знания. Детето става способно само да възприема външнитѣ раздражения, които възбуждатъ функционалната дейностъ на сетивата, на нервитѣ и на централната мозъчна система. Така се получаватъ първитѣ усещания, следъ това първитѣ представи, и детето съ течение на времето почва да узнава окръжаващия го миръ. Какъ този процесъ се развива постепенно и какъ детскитѣ представи се свързватъ въ по сложни комбинации, какъ тѣ се допълватъ и усъвършенствуватъ ни излага детската психология. Важниятъ за дидактиката изводъ изъ това учение е, че източникътъ на знанията се крие вънъ отъ възпитаника и че всички знания се възприематъ преди всичко чрезъ сетивата. Преди детето да се научи да говори, то има вече нѣкои познания изъ окръжаващия го миръ.

Говорътъ е вториятъ източникъ на познанието. Детето не може всичко само да види и да изпита. При това редица знания не могатъ да бждатъ добити чрезъ посредството на се-

1) Изъ моята токущо излѣзла отъ печатъ книга: „Дидактика (теория на обучението). Ръководство за учители, за учащи се въ учителскитѣ институти и педагогическитѣ училища и за студенти. Първо издание. София“.

тивата. Самият говоръ, закономерността въ езика, познанията изъ историята, поученията за задълженията на граждани-на, знанията изъ логиката и т. н. и т. н. сж познания, добити чрезъ говора. Чрезъ посредството на говора могат да се дадатъ не само знания, които не сж заети изъ заобикалящия свѣтъ, но и такива, които могат да бждатъ възприети чрезъ посредството на сетивата. Знанията изъ този източникъ, обаче нѣматъ цената на знанията, добити непосредствено чрезъ сетивата, щомъ тѣ засѣгатъ действителността, конкретността. Такива знания оставатъ само думи. Детето не може да разбере, що е море, що е тюленъ, гребенова планина, слонъ, пѣсъчна пустиня и т. н., ако не е видѣло-тия обекти и не ги е възприело чрезъ сетивата. Наистина, всички знания не могат да се добиватъ чрезъ непосредствени наблюдения, но все пакъ дидактиката посочва редица средства, чрезъ които ученикътъ може да конструира въ съзнанието си, да съзре онова, което не е могълъ да види, да наблюдава. Знанията, добити не въз основа на нагледността, оставатъ празни знания. Тѣ сж знания безъ съдържание или само думи, вербални знания. Ето защо, за постигане целитѣ на обучението е важно да се изследва въпросътъ, какъ трѣбва да се води обучението, та всѣко знание да стане ясно за ученика. За това и принципътъ на нагледността еднакво се отнася до знанията изъ околността, както и до знанията, които не могат да се добиватъ чрезъ прѣки наблюдения или пъкъ изобщо сж ненаблюдаеми.

Значението на нагледността за развитието на душевнитѣ прояви и за развитието на душевния животъ е било винаги съзнавано отъ педагозите, ала приложението на принципа презъ всички времена не е било едно и сжщо. Цѣли столѣтия училището е игнорирвало изцѣло нагледността, непосредственото наблюдение, както е, напр., презъ времето на схоластицизма. Ала и тия времена броятъ педагози, които сж осмисляли този начинъ на обучение. Особено високъ гласъ за приложението на принципа на нагледността е издигнало седемнадесетото столѣтие. Педагозитѣ на това време искатъ знанията да се добиватъ чрезъ наблюдение, а не чрезъ описание. На ученицитѣ да се даватъ самитѣ предмети, а не сѣнката имъ. Обучението въ предметитѣ да не почва съ описанието, а съ разглеждането имъ. Хората трѣбва да черпятъ мъдростъта си не отъ книгитѣ, а отъ небето и земята.

Принципътъ за нагледността въ началото е билъ схващанъ като принципъ, който засѣга само знанията, черпени изъ близката или далечна околностъ, изобщо знанията, които могат да се добиватъ чрезъ наблюдения. Затова и изследванията сж засѣгали предимно средствата, чрезъ които може да се улесни нагледността. Съ напредването, обаче, на психологическитѣ изследваня се повдига другъ важенъ въпросъ за основитѣ на нагледността: чрезъ кои дейности на съзнанието и сетивата

може най-лесно да се схване наблюдаваното. Психологията ни посочва, че само зрението или простото наблюдение е далеч недостатъчно за получаването на ясни нагледни за единъ обектъ или за група обекти. А новото време, като изхожда отъ мисълта на великия учителъ Песталоци, че нагледността е абсолютната основа, средище на всѣко обучение и учение изобщо, изследва начинитѣ и средствата, чрезъ които може да се уясни, да се направи нагледно и знанието, което не може да се наблюдава било посредствено, било непосредствено. Дидактиката днесъ подъ нагледностъ разбира ясното и пълно схващане на всѣко знание. Така принципътъ на нагледността става обща основа, фундаментъ на знанието. Дидактиката си поставя за цѣль да изследва основнитѣ условията и средствата за нагледността като обща основа на обучението.

Принципътъ на нагледността, каза се, има приложение при всички знания, безъ да се гледа на източника и начина, по който тѣ сж получени. Нагледността иска, щото всѣко знание да стане ясно въ съзнанието на ученика. Касае ли се за добиване представи изъ външния миръ, детето трѣбва да узнае всички качества и свойства на обекта и да схване неговитѣ отличителни белези. Нагледността иска по нататъкъ, щото знанията, добити чрезъ мисълта възъ основа на конкретния материалъ, да добиятъ убедителна сила въ съзнанието на ученика. По силата на това искане обучението ще бѣде нагледно, напр., не като дадемъ доказателството за сумата на ъглитѣ въ триѣгълника, но като чрезъ подходящи средства доведемъ ученика да види предъ своя духовенъ погледъ, че съществуването на триѣгълника е немислимо, ако сумата отъ ъглитѣ му не е равна на два прави. Нагледността иска да виждаме ясно въ съзнанието си развитието на събитията изъ историята, да съзираме последицитѣ отъ това или онова действие, да се поставяме въ мислитѣ, настроенията и преживяванията, да разбираме дейността, да можемъ да си представимъ изгледа на невиджана мѣстностъ, действието на силитѣ при рушение на скалитѣ, величието и хубоститѣ на единъ ландшафтъ и т. н., и т. н. Така нагледността обхваща всички знания, които се даватъ въ училището и образува психологическа основа на всѣко знание.

Нагледността, следователно, е вътрешенъ актъ на съзнанието. Поради това невѣренъ е и възгледътъ, че нагледно е всѣко обучение, което се гради на наблюдението, защото не всѣко наблюдение създава ясни образи и ясни знания въ съзнанието на учащия се. Нагледността не е външниятъ актъ, а вътрешното съзерцание и схващане резултата отъ външния актъ. Нагледността е, както се каза, процесъ на мисленето и се отнася до усвояването на знанието. Психологически почва отъ външнитѣ раздражения, доловени чрезъ сетивата, пренесени въ мозжка и обжрнати въ душевни образи. Въ съзна-

нието, обаче, тия душевни образи трѣбва да добиятъ особена сила, пълнота и ясност чрезъ вътрешна преработка. Принципътъ на нагледността иска да се държи смѣтка и за двете тия страни.

Нагледността, споредъ казаното до тукъ, стои въ зависимостъ преди всичко отъ възприятията, добити отъ външните обекти чрезъ посредството на сетивата. Затова и дидактиката издирва, при какви условия се добиватъ пълни, точни и ясни представи. При своите издирвания тя се спира на първо мѣсто на външните предмети. Колкото повече свойства и качества могатъ да се наблюдаватъ на единъ обектъ, толкова и представата за него е по-пълна, по-точна и по-ясна. Въ това отношение дидактиката поставя като начало, че трѣбва да се наблюдаватъ преди всичко самите обекти. Тѣ будятъ по-живъ интересъ и само тѣ отражаватъ напълно живота, съчетаватъ всички чѣрти, посочватъ естественото очертание на безежитъ и т. н. Ясна и пълна представа за едно животно или растение, за една географска мѣстностъ и т. н. не можемъ да добиемъ, ако сами не видимъ обекта. Характерните движения на живата тварь, изгледътъ на едно растение, ландшафтътъ на една мѣстностъ и т. н. съ никакви средства не могатъ да се предадатъ. Непосредствена нагледностъ е най-важното средство за прилагането на принципа на нагледността. Допуска се при обучението да се прибѣгва до други средства само, когато обектътъ по една или друга причина — величина, отдалеченостъ и др. — не може да бѣде наблюдаванъ. Въ такива случаи като нагледни средства могатъ да служатъ и модели, картини, карти, глобуси, апарати, картички, фотографии и т. н. При обучението не трѣбва, обаче, да се забравя, че всички тия средства сж мъртви и не съдържатъ всичко онова, що съдържа действителниятъ обектъ. Дори моделътъ на единъ локомотивъ произвежда въ схзнанието друга представа отъ самия локомотивъ, поставенъ подъ пара и движущъ се по релситѣ. За да може поне отчасти да се запълни празнината, препорѣчватъ се магическите фенери, кинематографитѣ и др. като нагледни средства, чрезъ които може да се проектиратъ отчасти и движенията на обектите и тварите, или пъкъ да се представятъ цѣли ландшафти и т. н.

Психодидактическите опити сж посочили по-нататкъ, че за пълното и разумното прокарване на принципа на нагледността е потребно наблюдението да не става само чрезъ едно сетиво. Никое сетиво само по себе не може да даде пълна представа за единъ обектъ, за една тварь или за единъ процесъ. Дори наблюдението на единъ листъ, напр., не може да бѣде пълно и точно, ако схващането трѣбва да стане само чрезъ посредството на окоето. Ако детето наблюдава известно време едно растение, напр., само съ зрението и поискаме отъ него веднага следъ това да го опише точно, безъ вече да гледа

наблюдавания обектът, или още по-добре да го нарисува, ще видимъ, колко неточности и колко голъми празнини има въ образуваната по този начинъ представа. Друга представа ще се получи, ако паралелно съ гледането пипаме растението, разтягаме листа да определимъ по точно формата и голъмината му, броимъ листата на вѣнчето, рисуваме тази или онази частъ или цѣлото растение, ако го моделираме или пъкъ моделираме нѣкои характерни негови части и т. н. Представитѣ, получени отъ първия и последния случай, ще се различаватъ твърде много по между си. Ето защо при обучението трѣбва да се стремимъ винаги да взематъ участие повече сетива. Дори би могло да се установи като принципъ, че колкото една представа почива върху възприятия отъ повече сетива, толкова тя е по-пълна, по-точна, по-ясна.

За пълната нагледностъ е необходимо да се наблюдаватъ обектитѣ и тваритѣ при ония условия, при които тѣ се намиратъ въ окръжаващия миръ. Единъ кристалъ, наблюдаванъ въ неговата естествена срѣда, прави друго впечатление отъ кристала изъ минералогическата сбирка. Живата тваръ наблюдавана въ условията, при които живѣе и се развива, показва много повече чѣрти и признаци отъ откъснатото растение или животно, поставено предъ погледа на ученицитѣ въ училищната стая. Растението, напр., губи своята свежестъ, губи очертанието на цѣлото, губи срѣдата и почвата, срѣдъ която расте и се развива. Ето защо за учебния процесъ и изобщо за изграждането на съзнанието е важно, не само какъ е станало наблюдението, но и при какви външни и вътрешни условия е било то извършено. Поради това екскурзитѣ и изобщо обучението вънъ отъ класната стая има голъмо значение за обучението.

За процеса на обучението, обаче, възприемането на външнитѣ обекти и изобщо на всичко онова, що става въ окръжаващия ни миръ, е само едната страна. Този материалъ, набавенъ така, трѣбва въ съзнанието да се сложи въ цѣлостна, пълна и ясна картина. Външната нагледностъ е достатъчна за частъ отъ ония знания, при които яснотата и пълнотата на душевния образъ, на душевното съдържание, стои въ зависимостъ изцѣло отъ тази нагледностъ и отъ начина на възприемането. Но има редица други знания, за уясняването на които трѣбва да прибѣгваме и къмъ други още средства, чрезъ които представата може да се уясни вътрешно. Така напр., не можемъ да кажемъ, че нашето обучение е нагледно, ако ученикътъ не може не само да разбере, че съответнитѣ жгли сж равни, но и да схване и да може да си представи въ съзнанието, че това иначе е невъзможно, че това е една истина. За да се схване съдържанието на едно лирическо произведение, необходимо е ученикътъ да си представи ясно въ съзнанието преживяванията на автора и картинитѣ, що той

рисува; за да схванемъ химическите процеси или пъкъ разлагането на атомите или борбата на организма срещу разните токсини трѣбва да можемъ да си представимъ една картина, която по единъ или други начинъ да наподобява онова, що става или се извършва въ дадена срѣда. Това е така наречената вътрешна, интуитивна нагледностъ, съзерцание, схващане на онова, което излиза вънъ отъ сетивната областъ. Въ това се изразява мислителния процесъ при нагледността на знанията, защото отъ това зависи изцѣло тяхното схващане и разбиране. За това пълно унагледяване на знанията обучението използвава също така различни средства. Такива сж главно символите. Съ такива си служи, напр., логиката, за да обозначи взаимоотношенията между понятията, психологията при изясняване на нѣкои душевни прояви, напр. физиологическата основа на паметта, асоциациите, извършването на рефлексивните движения. Такава роль изпълняватъ нѣкои чертежи при геометрията за доказване на дадени теореми и т. и. За пълното унагледяване най-после ние можемъ да прибегнемъ къмъ различни други приеми, като искаме учениците да си представятъ въ съзнанието едно или друго положение. За обучението е важно да се помни едно: вътрешното, интуитивното свачане може да бжде улеснено чрезъ външни средства за представяне — рисунки, чертежи и т. н., но вътрешното съзерцание не е още прѣка последица отъ тия средства и не трѣбва да се счита, че вътрешното схващане последва винаги следъ външните символични нагледни средства. Ученикътъ, напр., би ималъ ясна нагледна представа за равенството на съответните или кръстосаните жгли, ако може възъ основа на външните нагледни средства да си представи, че тия жгли напълно се покриватъ, щомъ ги докараме въ положение да съвпаднатъ. Външните средства служатъ при интуитивната нагледностъ само да даватъ потикъ на въображението.

И така, стремежътъ на учителя при обучението трѣбва да бжде да уясни, да създаде ясни и пълни образи за онова, което съобщава. Обучението трѣбва да се изгради на принципа на нагледността, схванатъ като ясно съзерцание на обектите, проявите, тварите, закономѣрността и т. н.

* *

Ученето като психически процесъ не е пасивенъ, а активенъ процесъ на нашето съзнание. Раздразненията, за да се превърнатъ въ душевни образи, трѣбва да поставятъ въ дейностъ съзнанието. Нѣма психически актъ безъ участието на волята, защото душевните образи и душевните преживявания не сж резултатъ на една механическа или, по право, на една автоматическа дейностъ на съзнанието. Дори, за да добиемъ представа отъ единъ обектъ, е необходимо поне участието на вниманието, което има въ основата си волевъ

елементъ. Разбира се, че степенъта на активната дейность на съзнанието бива различна споредъ участието на разнитъ прояви на съзнанието. Така, голѣмо различие има въ степенъта на активността на съзнанието, когато развивамъ възгледитъ си по единъ въпросъ; друга, когато наблюдавамъ единъ обектъ съ цѣль да го изуча и друга, когато случайно нѣкое силно раздражение привлече вниманието ми. Отъ степенята на активността на съзнанието зависи не малко и стойността на произведения продуктъ за психическия животъ.

Източникитъ на знанието се намиратъ вънъ отъ насъ. Външниятъ свѣтъ прониква въ насъ чрезъ сетивата и въ съзнанието се създава новъ душевенъ свѣтъ, новъ душевенъ миръ, въ който се отразява цѣлата наша индивидуалность. Въ този вътрешенъ миръ има и наши прибавки, защото, както се разясни това и на други мѣста, какво съзнанието ще направи отъ суровия материалъ, добитъ чрезъ външнитъ раздражения, зависи отъ заложитъ на организма, промѣната или видоизмѣняването на които въ повечето случаи не лежи въ наши рѣцъ.

При добиването на знания е важно, съ каква активностъ участвува нашето съзнание въ процеса на усвояването на знанията. При разглеждането на принципа на нагледността се каза, че нагледността зависи отъ броя на сетивата, които взематъ участие при наблюдението и отъ условията; при които се наблюдава. Но самото усвояване на знанията, — или какъвъ образъ ще построи нашето съзнание отъ материята, доставена му по този начинъ, — зависи отъ активитета на съзнанието. Тия двѣ страни не могатъ, строго взето, да се отдѣлятъ една отъ друга; тѣ се намиратъ въ право съотношение. Колкото съзнанието е по-дейно, толкова добавката и преработката на суровия материалъ ще бжде по-пълна, по-точна и по-ясна. Унагледяването на знанията, както и вникването въ асоциационнитъ връзки и изобщо вътрешната преработка, зависи изцѣло отъ тая дейность. Следниятъ примеръ е достатъченъ, за да ни уясни това. Виждамъ за првъ пжтъ нѣкое растение. Погледа ми се спира върху него. Разглеждамъ го чрезъ посредството на зрението и добивамъ една представа отъ него. Отъ сжщото растение мога да добия представа и като взематъ повече сетива участие въ разглеждането. Въ този случай, не ще съмнение, моето съзнание ще бжде по дейно, понеже вниманието ще бжде повече съсредоточено и участието на волята въ по-силна форма. Но знания за сжщото растение азъ мога да добия и ако си поставя за задача да намѣря отличителнитъ му белези отъ сродни на него други растения. За тази цѣль сж необходими редъ съпоставяния и едно много по-остро, по-дълбоко наблюдение. Моитъ знания за растението, не ще съмнение, съ това ще се разширятъ още повече. Съзнанието ми е дейно въ по-голѣма степенъ,

защото въ случая сж необходими по-дълбоко внимание и по-силно участие на волята. Така ясността и преработката на знанията зависи отъ степента на дейността на съзнанието.

Такова различие има и при обучението, дето импулсътъ за работа по правило иде отъ вънка, но не отъ самото съзнание на ученика. При обучението ученикътъ винаги работи съ учителя. За учебния процесъ е твърде важно да се опредѣли съотношението въ работата между учителя и ученика: доколкото потицитъ за дейностъ трѣбва да лежатъ въ учителя или доколкото съзнанието на ученика трѣбва да работи подъ контрола на учителя. Това съотношение може да бжде въ различна степенъ, отъ което не малко зависи активитета на ученишкото съзнание. За уяснение на казаното нека си послужимъ пакъ съ горния примеръ. Учителътъ запознава ученицитъ съ едно ново растение. Той запитва ученицитъ за разнитъ му части и за изгледа на една-или друга часть, като последнитъ наблюдаватъ чрезъ посредството на зрението и опита. Въ тѣхното съзнание остава душевенъ образъ отъ разгледваното растение. Съ наблюденията учителътъ може да свърже рисуването, като иска всѣка наблюдавана часть да се нарисува, а следъ това и цѣлото растение да се моделира и т. н. Съ това видоизмѣнение ученикътъ се подтиква къмъ по-голъма дейностъ. За да нарисува растението, трѣбва да направи нѣкой сравнения въ съотношенията между частитъ, да опредѣли размѣра, да наблюдава по свой починъ по-остро нѣкои форми и т. н. Активността на неговото съзнание, следователно, се увеличава. Покрай задачитъ, които учителътъ поставя, самъ ученикътъ отъ своя страна си поставя нѣкои задачи въ връзка съ общата задача, поставена отъ учителя — да се нарисува или моделира растението. Активността на съзнанието може още повече да се увеличи, ако оставимъ на ученика по-голъмъ просторъ при рѣшаването на дадена задача. Напр.: „Разгледайте растението, опишете го и намѣрете отличителнитъ му белези отъ най-близкото сродно съ него растение!“ Това е вече една проблема, която ученикътъ трѣбва да разреши по единъ опредѣленъ планъ. Съ този умственъ трудъ можемъ да свържемъ и физическия трудъ, като моделираме растението, като го изрежемъ отъ цветни книги, като го посадимъ съ целъ да наблюдаваме развитието му и държимъ за всѣка промѣна бележки и др. т. Ясно е, че отъ начина на съотношението на учителя къмъ ученика зависи, до каква степенъ ученикътъ може да бжде активенъ при възприемането на знанията и, съответно на това, яснотата, пълнотата на знанията, както и качеството и количеството имъ.

И така, за успеха на обучението и изобщо за цельта, която мѣримъ да постигнемъ посредствомъ обучението, има голъмо значение активитета, каква степенъ на самостоятелна дейностъ развива съзнанието на отдѣлния ученикъ. Усвояване-

то на знанията, — това, което мъримъ да постигнемъ чрезъ учебния процесъ, — стои въ зависимостъ отъ активността на съзнанието. Освенъ това отъ казаното е сжщо явно, че активниятъ принципъ стои въ близка връзка и съ нагледността. Активността на съзнанието унагледява, прави понятни знанията. Това особено се отнася до знанията, които възприемаме чрезъ интитутивната нагледностъ. Ето защо и активността е единъ отъ основните принципи на обучението. Учебниятъ процесъ трѣбва да бжде изграденъ еднакво на принципа на нагледността и на принципа на активността, които помежду си се намиратъ въвъ вжтрешна, неразривна връзка.

Да повдигнемъ активността е една отъ най-важните задачи на обучението и специално на дидактическия методъ. Последниятъ трѣбва да изгражда своите учения на тази основа. Опредѣлянето на реда, по който трѣбва да се даватъ знанията, начинътъ, по който трѣбва да се обучава, редътъ въ учебния процесъ, както и формата на сношението между учителя и ученика, трѣбва да става и съ огледъ на принципа на активността. При това активността на учителя и ученика се намиратъ въ обратно отношение: колкото учителятъ е по-активенъ при обучението — задава повече въпроси, показва повече, чъртае, изяснява, демонстрира и най-ярките отличия и т. н. — толкова ученикътъ е по-пасивенъ и обратното: колкото ученикътъ е по-активенъ, толкова учителятъ се намѣсва по малко при обучението.

Ученишката активностъ при обучението се схваща при известни условия като самодейностъ. Повдигането на ученишката самодейностъ е една отъ целите на обучението. Съ това дидактиката иска да обозначи, че ученишката активностъ трѣбва да се повиши до такава степенъ, че ученикътъ да знамира самъ знанията и да си поставя самъ въпроси за разрешение. Ученишката самодейностъ въ такъвъ случай зависи отъ проявената активностъ и отъ самостояното участие въ знамирането на знанията отъ страна на ученика. Ученишката самодейностъ е, следователно, само една страна на повишената ученикова активностъ. Поощрението на самодейността зависи отъ простора, който се дава на ученика при начина, по който се съобщаватъ знанията на ученика. Дидактиката поставя това искане, като представя на методиката да опредѣли при всѣки предметъ, чрезъ какви средства и чрезъ какви похвати може да се поощри ученикътъ при обучението.

Приложението на активността и самодейността при обучението водятъ къмъ приложението и на трудовия принципъ, който дидактиката схваща като синтезъ на принципа на нагледността, активността и самодейността. Безспорно е, че за придобиването на ясни и пълни познания, както и за приложението на знанията въ живота, има голѣмо значение ржката, умѣнието да построимъ, да конструираме или сами да до-

биемъ чрезъ посредството на тѣлесния трудъ знанието. Знанието ми за устояството на електрическото звънче ще има друга яснотъ и друго значение за живота, ако само се запозная съ принципа, на който то се основава, друго значение — ако видя действующъ моделъ или пъкъ електрически звънечъ и се запозная съ неговото устояство и действие и друго значение — ако слѣдъ всичко това конструирамъ и поставя въ движение единъ електрически звънечъ. Нагледоостъта и приложимостъта на знанията стоятъ въ зависимостъ отъ участието на нашите двигателни органи, предимно на ржката при добиването имъ. Обучението може да се видоизмѣни и въ такава форма, че знанията да се добиватъ не само чрезъ посредството на умствения, но и на физическия трудъ. Само по този начинъ голѣма частъ отъ знанията могатъ да станатъ приложими на дѣло. Ученикъ въ училището не трѣбва да знае само, какъ става едно нѣщо, но и да го направи. Класната стая по този начинъ се превръща въ работилница, въ която се разрешаватъ задачи умствено, експериментира се, извикватъ се и се наблюдаватъ прояви и разни процеси, строи се, мѣри се, тегли се и т. н. Но и при този начинъ на обучение въ основата на цѣлото обучение трѣбва да стои все пакъ умствената работа. По този начинъ трудовиятъ принципъ се явява като една по-виша форма на приложението на принципа на самодейността и служи, както се каза, за повишението на активността и за по-пълното прокарване на принципа на нагледността.

Ат. Чешмеджиевъ — Пловдивъ.

Възпитание на детската паметъ.

(По съчинението на Марионъ „Leçons de psychologie“.)

Паметъта е безусловно полезенъ факторъ само дотолкова, доколкото тя помага на интелекта да разбира сложнитѣ явления въ живота. Тя помага, но не го замѣня всецѣло. Последното бива въ такива случаи, когато интелектътъ е пасивенъ, когато волята е инертна, когато човѣшката психика е въ състояние на квиетизмъ, при което всѣко напрежение — интелектуално или волево — е затруднено. Въ такива случаи всичкитѣ действия на човѣка се регулиратъ отъ паметъта. Отъ друга страна, работата на паметъта имитира работата на интелекта, когато тя отсъствува. Когато такава замѣна има мѣсто въ психиката на детето, а това се случва често, трѣбва усилено да се боримъ противъ нея, тъй като ползата ѝ е отъ твърде съмнителна стойностъ.

Въ проявитѣ ѝ на тази психологическа категория, която

ние наричаме паметъ, трѣбва да различаваме три момента. Първиятъ моментъ има мѣсто въ *първите две-три години* отъ живота на детето. Презъ това време знанията си детето събира, безъ да разсждава и безъ да си дава отчетъ за тѣхъ. Неговата мисль борави само съ материалъ, добитъ отъ околната срѣда. Макаръ паметъта въ този периодъ да носи твърде неясенъ характеръ, не трѣбва да се мисли, че впечатления, добити въ първите месеци отъ живота на детето, не оставятъ въ него никаква следа и че то въ продължение на три години остава все същото същество, все съсъ същата психика, както въ момента на своето раждане. Този периодъ е най-богатия и може би най-плодотворния презъ цѣлия периодъ на детството. Той е основата, върху която ще се гради зданието, което ще се издигне отъ неговитѣ бждещи знания. Тези възпоминания отъ най-ранната детска възраст, запечатени безъ система и на откъслечи; образуватъ единъ видъ почва, безъ която не биха могли да вирѣятъ знанията, добити по-после.

Много често съвременитѣ педагози изпуштатъ изъ предвидъ тази важна роля на „безсъзнателната паметъ“, поради туй усложняватъ програмата за възпитанието и обучението на детето.

Вториятъ моментъ въ развитието на паметъта може да се нарича *моментъ на запомването* точните и определени представи. Въ този периодъ детето леко запомва, напр., таблицата на умножението, граматически правила, последователния ходъ на исторически събития, естествено-историческата класификация и т. н. Безъ да се гледа на това, че се запомватъ точни и верни представи, паметъта има донѣкъдѣ отвлеченъ характеръ, защото не е свързана ни съ личността на детето, ни съ неговата психика, — съ други думи, детската индивидуалностъ и особеностъта на околния животъ се твърде малко проявяватъ презъ тази втора степенъ отъ развитието на паметъта. Третата степенъ попълва недостатъцитѣ на първитѣ две. Подобно на втората, тя е насочена за запомване на точни, определени абсолютни и конкретни представи и понятия, но отъ втората се отличава по това, че тукъ паметъта има напълно конкретенъ характеръ. Този конкретностъ се обуславя съ това, че запомнянитѣ представи и понятия носятъ яснигѣ следи на обстановката, която заобикаля детето. Тази паметъ нѣкои наричатъ *биографическа*; тя играе важна роль въ практическия и общественъ животъ на човѣка. За нея нѣма да говоримъ сега, защото за педагога тя не представлява трудностъ.

Насъ ни интересуватъ първитѣ два момента отъ развитието на паметъта. Тези два момента сж свършено независими единъ отъ другъ. Първиятъ може да се нарече *безсъзнателенъ* — запомване на неясни форми, а вториятъ — запомване

на ясни и определени. Както единият, така и другият; носят отвлъченъ характеръ, ако се разглеждатъ отъ гледището на тѣхната локализация по време и пространство.

Въ свързка съ тѣзи три вида паметъ необходимо е да разпределимъ на три етапа тѣхната еволюция.

Преди всичко, паметъта носи *реаленъ* характеръ — за помване на неща и факти изъ действителния животъ. Тази паметъ е конкретна и деятелна; тя служи като основа на всички останали видове паметъ. Тази паметъ винаги се появява, когато предложимъ на детето да опише предмета, който е видѣло, или да разкаже за събитието, при което е присъствувало. Имайки предъ видъ това, възпитателътъ е длъженъ да употреби всички усилия, за да уякчи и развие реалната паметъ.

Ако въ еволюцията на паметъта за пръвъ етапъ считаме *реалната паметъ*, то за вторъ етапъ ще имаме „*словесната паметъ*“ — паметъ на думитъ, а не на нещата и фактитъ. Тоя видъ паметъ често се схваща отъ възпитателитъ съвършено погрѣшно, като се счита за единствено възможна и необходима. Въ сжщностъ можемъ безъ преувеличение да кажемъ, че „*словесната*“ паметъ се явява въ повечето случаи изкуственъ продуктъ на училищната практика. Тя се развива въ ущърбъ на реалната паметъ. Този видъ паметъ се среща у актьоритъ, ораторитъ и у... папагалитъ.

Трети видъ паметъ наричатъ „*интелектуална*“ — паметъ на отвлъченитъ понятия, сжждения, изобщо на всички операции, съ които се занимава нашия ржзсждъкъ. Тя се намира въ непосредствена връзка съ другитъ два вида паметъ, а особено съ *словесната*. Това е защото по единъ необясненъ още психологически законъ, човѣкъ само тогава си представя ясно една идея, когато той я свързва съ опредѣлено сжчетание отъ думи.

Ще ни се каже, че е необходимо да се отива отъ идеитъ къмъ думитъ, т. е., че *интелектуалната паметъ* предшества словесната. Отначало, по мнението на нѣкои педагози, е необходимо да се проанализиратъ, сравнятъ, разбератъ и после вече определятъ резултатитъ отъ тѣзи идеи съ думи. Така трѣбва да се очаква. Въ действителностъ работата стои съвършено другояче. Говорътъ у човѣка се развива много побързо отъ разсждъка. Отъ тукъ произлиза и гореказаната необходимостъ да се отива отъ думитъ къмъ идеята. Често пжти детето говори думи, които нѣматъ никаква смисълъ. Това сж наблюдавали и констатирали всички педагози и възпитатели.

Ако къмъ това прибавимъ, че у детето паметъта, особено *реалната* и *словесната*, е твърде активна, то ще стане ясно, че сжщото намира удоволствие въ нейното упражненіе. Въвъ всеки случай, за работа съ тази паметъ то изгубва мно

го по-малко енергия, отколкото за работа за ръзсждъка.

Ако преподавателят не обръща внимание, много от възпитаницитѣ ще превърнат училищнитѣ занятия въ такива, при които ще играе роль само реалната и словесната паметъ.

Преди да преминемъ къмъ общитѣ правила за практическото възпитание на паметъта, ще се спремъ накратко на онѣзи физиологически условия, които трѣбва да съпровождатъ нормалното развитие на здравата паметъ.

Както въ психологията, така и въ физиологията, практицитѣ и теоритицитѣ сж дошли до убеждението, че запаметяването на възприятията е съпроводено съ изразходване на голѣмо количество енергия, което болнитѣ и слабитѣ не могатъ да дадатъ.

Така, напр., известниятъ професоръ *Джибели* говори, че презъ време на своитѣ ботанически екскурзии, щомъ почувствувалъ умора, чувствувалъ се неспособенъ да намѣри и най-обикновенитѣ имена на общеизвестни растения.

Подобно наблюдение е направено и отъ професора при медицинското училище въ Парижъ *Дюли*. Той казва: „Всѣкой трудъ, който се изразява съ словесни упражнения, става за мене непосилень, щомъ почувствувамъ макаръ и малка отпадналость и умора“.

Благоприятно условие за развиване на паметъта, колкото и да ни се показва чудно на пръвъ погледъ, е чистиятъ въздухъ.

Въвъ въздухъ, напълненъ съ въглена киселина, много лесно се изгубва яснотата на ума и способността да помнимъ.

Също така, когато ние или нѣкои другъ се затруднява да възпроизведе точно едни или други възпоминания, можемъ почти съ увѣреностъ да си обяснимъ това състояние съ мозъчна или органическа преумора, намаление на нервната енергия.

Тази зависимостъ между външнитѣ физиологически условия и хигиената на паметъта предписва на възпитателя нѣкои необходими правила, които се отнасятъ главно до чистотата, провѣтриването и отоплението на помещенията, безъ да говоримъ за необходимитѣ физически упражнения, отговарящи на вкуса и силитѣ на децата.

Тия сж въ общи черти главнитѣ принципи, за които трѣбваше да напомнимъ, преди да пристъпимъ къмъ характеристиката на паметъта. При тази характеристика намъ се налага да се ограничимъ главно съ разглеждането на онѣзи направления, по които трѣбва да върви възпитанието на паметъта.

Преди всичко, на основание всичко казано по-горе, е необходимо да установимъ, че сме длъжни да развиваме у децата реалната паметъ много по-рано отъ *словесната*, като поддържаме всѣкога тази паметъ въ състояние на активностъ.

Обучението поради туй трѣбва да се обръща не само къмъ ушитѣ на детето, а и къмъ очитѣ и, въобще, къмъ всички негови сетива. Известниятъ педагогъ *Харацій Манѣ* въ своитѣ очерки говори: „Умътъ често намира чрезъ очитѣ онова, което не би намерилъ чрезъ ушитѣ и следъ дълго-времена уморителна работа. Въ много случаи съ ушитѣ можемъ да се ползуваме така разумно и целесъобразно, вместо съ очитѣ, както птицата би се ползувала за летене съ краката си, вмѣсто съ крилетѣ си“.

Въ последно време разбраха и вече се стараятъ да величаятъ достоинства на така наречениятъ *интуитивенъ методъ* въ обучението, който се състои именно въ това, че обучението се опира най-вече на наблюдение, на реални образи. Това ни доказва откриването на педагогически музеи, картинни галерии, приспособени за нуждитѣ на училището и т. н. Ролята на учителътъ при тоя методъ се състои въ това, че той, ползувайки се съ едни или други пособия, съ книги за четене и екскурзии въсредъ природата, пробужда у детето представи и понятия, получени отъ личенъ опитъ и лично наблюдение и отговарящи на фактитѣ въ една или друга форма, или преживѣни. Съ една дума, такъвъ видъ обучение и възпитание развива у детето реалната паметъ много по-рано отъ словесната. Съ това ние не искаме да отречемъ сжвършено ползата и отъ втория видъ паметъ.

„Твърде често — казва въ едно свое съчнение знаменитата възпитателка *Некеръ де Сосюръ* — думитѣ ни даватъ повече отъ онова, което ни доватъ нещата. Тѣй, напр., случвало ми се е да видя човекъ, когото хубаво помня, че нѣкъде съмъ видѣла; звукътъ на гласа му за мене не е новъ и въ сжщото време мисълта ми за него е така мъглява, така неопределена, щото съ нищо определено не мога да го асоциирамъ. Иведнажъ идва въ главата ми неговото име, само името му, и веднага следъ това изплаватъ и подробноститѣ за мѣстото, времето, веичкитѣ обстоятелства на срещата ни. И всичко това само отъ една дума — името.“

Обучението трѣбва да свърже словесната паметъ съ реалната, но сжщо трѣбва да унищожи за всѣкога онова машинално повторение на страници и думи заучени наизустъ, при което ученикътъ не намира ни следа отъ смисълта на изученото, нито пъкъ прави най-малко усилие, за да мисли върху изминатото. Изобщо, може да се каже, че на детската паметъ трѣбва да поверимъ само най-необходимитѣ думи, само най-основнитѣ словесни формули. Не трѣбва да даваме на детето възпоменания, които взаимно се примѣсвагъ и затова често се унищожаватъ една друга. Отъ друга сграна, обясненията трѣбва да ставатъ съ малко думи и само съ най-характерното, което трѣбва да знае детето — това е условие *sine qua non* при нормалното обучение. „Това,

що остава неизвестно въ изучаванитѣ отъ дѣтето произведени-
ния — говори Лансонъ, французки педагогъ — потиква ума му
къмъ творчество... Положенитѣ въ детската паметъ откъс-
лечи отъ изученитѣ произведения действуватъ, безсѣмнено,
раздражително на разсѣдка, и той се насочва върху неиз-
вестното, което постепенно разкрива предъ него своята сжщ-
ностъ. Това неизвестно заставя детето да мисли така, че все-
ки день то намира въ преминатитѣ предмети все повече и
повече нови неща, които водятъ следъ себе си разсѣждения;
изяснението идва едновременно съ разширението на детската
способностъ къмъ ясно мислене.*

Най-после учителътъ трѣбва да знае, че възпоминанията
се толкова по-лесно задържатъ въ паметта, колкото сж по-
ясни и отчетливи и колкото сж по-опредѣлени и класифи-
цирани.

Ако преподавателятъ иска, обучението да действува на
младитѣ умове на възпитаницитѣ и да остави у тѣхъ дълбо-
ки следи, той не трѣбва да мине равнодушно край всичко,
що за тѣхъ е смѣтно, тъмно и неопредѣлено. Напротивъ, той е
длъженъ да се занимае съ него, като създава съ това инте-
ресъ у своитѣ слушатели. При такива условия всичко, за кое-
то говори, ще се закрепи въ детската паметъ.

По този пжтъ ще се създаде привычка къмъ постепенно
разсѣждение надъ всичко, що детето наблюдава, слуша или
чете. Тя ще го научи да анализира и да систематизира общитѣ
детайли около нѣколко основни идеи.

Главното средство, чрезъ което можемъ да фиксираме
голъмо множество възпоменания и да ги подчинимъ на зако-
нитѣ на волята и разсѣдка, се заключава въвъ осветлението
на всички подробности отъ гледището на онѣзи ръководни
идеи, около които тѣзи подробности се групиратъ. Ръковод-
нитѣ идеи облекчаватъ деятельностита на паметта, защото
често въ една представа, въ една формула, а понѣкога и до-
ри въ една дума, се криятъ редъ особености, грамада отъ ин-
дивидуални факти.

Преминавайки на по-конкретна почва, трѣбва да отбе-
лѣжимъ, че между упражненіята на паметта има и такива,
които действуватъ за усилване господството на сжщата. Най-
обикновенитѣ такива упражненія се състоятъ въ буквалното
предаване на избрани откъслечи въ стихове или проза. Други
упражненія сж заучванията на знания, които детето се стареа
да запомни и които отпосле могатъ да му помогнатъ въ жи-
вота. Такива сж уроцитѣ по граматика, история, аритмети-
ка и т. н.

Да разгледаме първата категория упражненія. Преди
всичко тя е приложима при известни условия — въ зависи-
мостъ отъ възрастта на детето. Ученици 7 — 8-годишни
изучаватъ колективно малки басни, приказки и стихове. Въ

следующата възраст тези упражнения могат да се повтарят по-често и по-сериозно. Този материалъ трѣбва да се преподава въ лесенъ за условията видъ — съобразно съ възрастта, за която сж предназначени. Отначало учительтъ разказва или чете съ необходимитѣ интонации, после, разяснява най-необходимитѣ и сжществени мѣста, и най-после, препитва ученицитѣ чрезъ въпроси, не само да се убеди, дали сж разбрали разказаното или прочетеното, но за да ги изведе на пѣтя на онѣзи обяснения, които той не е далъ наготово.

Въ началото на следующия урокъ учительтъ, преди всичко, ще иска отъ ученицитѣ да му разкажатъ разказа или да издекламиратъ стихотворението. Добре ще е да го издекламира първо той.

Що се касае за използването на паметта при запазването на различнитѣ видове знания, трѣбва да кажемъ, че най-вѣрно средство се явява развитието на вниманието и разсждъка.

Преминавайки къмъ тѣзи средства, малко или много изкуствени, които ще могатъ да облекчатъ закрепването на нѣкои възпоминания, трѣбва да кажемъ, че не трѣбва да се довъряваме много на тѣхъ. Ние трѣбва да се спираме само на онѣзи, които ще изнамѣри самото дете, защото въ такъвъ случай тѣ ще отговарятъ най-добре на детския умственъ уровеньъ.

При това не трѣбва да се забравя, че знанията здраво се фиксиратъ въ детското съзнание, само тогава, когато сж свързани помежду си. Връзката между тѣхъ улеснява не само припомнянето имъ, но улеснява и правилното мислене. Ето защо учительтъ, преди всичко, трѣбва да се грижи да създава, колкото е възможно повече връзки между знанията, които дава, а това той ще постигне, като ги освѣтлява отъ различни гледища, като ги свързва съ личнитѣ наблюдения, опити и прѣживявания на ученицитѣ и като изяснява основнитѣ идеи, върху които тѣ се градятъ. Увѣри ли се, че последнитѣ сж схаванати и разбрани, той може да разкрие предъ ученицитѣ си второстепенитѣ идеи, зависящи отъ основнитѣ. При това, ако сполучи да покаже съ очевидна яснота взаимната връзка, сжществуваща между дветѣ категории идеи, то вторитѣ сжщо ще останатъ да живѣятъ въ паметта на детето, както и основнитѣ идеи. Отъ тукъ е ясна ползата, която може да извлѣчемъ отъ повтарянето и преработката на изученото. Въ този случай учительтъ помага на детето да разбере онази връзка, която сжществува между познатитѣ вече идеи. Отъ тукъ се вижда и ползата отъ класификациитѣ, систематиката на фактитѣ, връзката между които става по този начинъ още по-осезателна.

Въвъ всѣки новъ урокъ учительтъ е длъженъ да репродуцира ония отъ познатитѣ стари знания, които стоятъ въ връз-

ка съ новитѣ, които иска даде, и които могат да помогнатъ да се уяснятъ и схванатъ последнитѣ. Разбира се, при това, колкото и да се старае да се движи въ рамкитѣ на новия материалъ, той не може да не се отклони отъ него. Но тѣзи отклонения сж понѣкога желателни за трудния пжтъ, който ни опредѣля еволюцията на паметта. Тѣ сж така необходими, както сж необходими почивкитѣ при екскурзитѣ. Нѣкои подобни отклонения могатъ даже да помогнатъ на детето да си уясни по-добрѣ разглежданитѣ въпроси и да му дадатъ по-широко жтлкуване на изучавания предметъ.

Изобщо, всичко, що възбужда интересъ у детето, силно действува за придобиване знания и запазването имъ въ паметта.

А. Китаевъ.

Игритѣ въ живота на детето.

„Играйте же, дѣти! Растите на волѣ!
На то вамъ и красное дѣтство дано,
Чтобъ вѣчно любить ето скудное поле,
Чтобъ вѣчно вамъ милымъ казалось оно!

Некрасовъ.

Наблюдавайте, изучавайте децата, когато играятъ! Тѣхнитѣ игри сж много поучителни и интересни: въ тѣхъ, като въ огледало, се отразава животътъ на възрастнитѣ, отразаватъ се събитията изъ общества, народния и държавния животъ. У децата е развита силно способността да наблюдаватъ, и тѣ постоянно наблюдаватъ околната действителность — обикновено безсѣзнателно, безъ да бждатъ забелѣзвани отъ възрастнитѣ.

Тия наблюдения иматъ твърдѣ голѣмо значение за детския животъ: възприетото при тѣхъ се изразява въ игритѣ и често оставя следи въ цѣлия животъ.

„Детето гледа — казва Гончаровъ въ своя романъ „Обломовъ“ — и наблюдава съ остъръ и лесно схващащъ погледъ, що вършатъ възрастнитѣ и какъ го вършатъ. Ни една дреболия, ни една черта не се изплъзва отъ любопитното детско внимание; неизгладимо се врѣзва въ детската душа картината на домашния животъ, напоява се мекия умъ съсь живи примѣри, и детето безсѣзнателно чертае програма за своя животъ по живота, който го заобикаля“. — Вижда то, какъ прекарватъ времето си голѣмитѣ, какъ работятъ, какъ се веселятъ, съ какво се се занимаватъ, какъ се отнасятъ единъ къмъ другъ; слуша тѣхнитѣ разговори... То наблюдава и забелѣзва всичко съсь всички подробности... Свършва се наблюдението, и у детето се ражда силна, непреодолима потрѣба да подража-

ва. Но то нѣма ни сили, ни ловкостъ, ни умѣние, ни навикъ, ни знания, за да изпълни това, що е наблюдавало въ работитѣ и занятията на възрастнитѣ.

Напраздни въ повенето случаи оставатъ опититѣ му да получи помощъ и поддрѣжка отъ възрастнитѣ. — „Ти си още малкъ“, „не е твоя работа“, „не се меси,“ и т. н. — ето какво обикновено получава вмѣсто помощъ. Ала потрѣбата да подражава отъ това не отслабва. Детето удовлетворява тая потрѣбностъ въ играта. Тогава започва дейността на въображението. Детското въображение не знае граници. Гледайте: шестогодишно дете стои въ сѣндѣкъ . . . сѣндѣкътъ — това е кола; нѣколко прѣчки на него — това сѣ дърва; предъ сѣндѣка столъ — това е конь: за стола сѣ привързани върви. Детето си въобразява, че е работникъ и че вози дърва отъ гората . . . Колата върви по твърдъ пѣтъ — и детскитѣ крака тракатъ по сѣндѣка: това е тракането на колелата. Ако вие знаете оня работникъ, когото детето изобразява въ дадената минута, ще се поразите отъ обстоятелството, че то много върно и точно е забелѣзало всичкитѣ му маниери и жестове и че твърдѣ върно, хубаво и естествено ги предава. Като играе така, детето забравя всичко наоколо си; то всецѣло се отдава на играта, която напълно удовлетворява неговата потрѣба да подражава. Тая потрѣба се явява главния импулъсъ на детското душевно развитие. Тя възниква и се развива подъ въздействието на другъ важенъ факторъ въ детската психика — наблюдението. Колкото повече се развива у детето способността къмъ наблюдения, толкова повече расте и стремѣжътъ къмъ подражение и толкова повече последното става по-сложно и по-значително. Докато сетивнитѣ органи сѣ развити слабо, детскитѣ наблюдения сѣ незначителни: детето възприема слабо и бързо изпуска възприетото. Склоностъта му къмъ подражение презъ това време се проявява твърде слабо. По-нататкъ, като се развиватъ сетивнитѣ му органи, възприятаята му ставатъ по-точни и по-трайни, крѣжътъ на наблюденията му се разширява и подражателната му дайностъ става по-интензивна и по-сложна. Въ тоя периодъ отъ живота му голѣмо значение придобива развитието на паметъта. Възприятаята, получени при наблюдението, се задържатъ въ паметъта, и детето започва да подражава не само това, що въ дадена минута наблюдава, но и онова, което е наблюдавало много по-рано. Колкото е по-възприемчиво детето, колкото е по-впечатлително, толкова по-развита ще бѣде способността му къмъ подражение и толкова съ по-голѣмо увлѣчение ще се отдава на игритѣ. Защото въ играта то не само удовлетворява своята потрѣба да подражава, но и получава и твърдѣ голѣмо удоволствие и наслаждение. Играта се явява главенъ факторъ въ развитието и живота на детето. То живѣе, като играе, и въ играта е неговиятъ животъ; тя е източникъ за неговото щастие, мак-

симумът на достъпното, възможното за него щастие!

Какъ трѣбва да се отнася възпитателътъ къмъ детскитѣ игри? Ако играта за детето е потребностъ, ако въ играта то почерпва данни за своето развитие и ако, най-после, играта е източникъ за радости и щастие за него, то задачата на възпитателя трѣбва да се заключва въ това — да даде възможностъ на детето да играе свободно, колкото желае, или, по право казано, колкото е необходимо, за да удовлетвори своята потребностъ.

Въ действителностъ, обаче, на детето позволяватъ да играе само тогава, когато е свободно отъ задължителни занятия, които често пѣти му натрапватъ съсь сила.

На това, може би, ще ми възразятъ, че не трѣбва децата все да играятъ и само да играятъ, защото иначе тѣ ще останатъ неучени, ще станатъ бездѣлници, непризнаващи никакви задължения и длѣжности.

Неучени децата не ще останатъ, защото у тѣхъ освенъ влѣчението къмъ игра, съществуватъ и други, не по-малко силни влѣчения — къмъ знания, любопитство. — И възпитателътъ, който позволява на детето да играе свободно, напълно го задоволява и въ това отношение. Такъвъ възпитателъ се съобразява напълно съ детскитѣ влѣчения и потреби, а не съ това, що предписватъ програмитѣ и окръжнитѣ. Напротивъ, възпитателътъ, който постоянно стѣснява свободата на детето, като го лишава отъ игри не само че не подпомага неговитѣ свободни издирвания въ областта на знанието, но и убива у него интереса и любовта къмъ знанието и учението. Сжщото може да се каже и по въпроса, дали детето ще стане бездѣлникъ или не, дали то ще усвои и изпълнява своитѣ задължения и длѣжности или не. Не трѣбва да се забравя, че децата, както всички живи същества, иматъ неотемлими права на животъ и щастие, и че, преди да имъ внушаваме понятия за задължения и длѣжности, ние сме длѣжни да направимъ всичко, което зависи отъ насъ, за да осигуримъ тия детски права. Детето иска да бжде свободно и щастливо именно въ дадената минута, сега, а не нѣкога въ бждеще, и то удовлетворява своето желание въ играта. Това е неговото неотемливо право.

Ако искате да възпитавате не роби, а борци за човѣшки права и щастие, погрижете се да сторите всичко, което зависи отъ васъ, за да направите радостно, свободно и щастливо детството на вашитѣ възпитаници, защото съ това ще положите богато начало за формиране на свободни, високоразвити личности.

Трѣбва ли възпитателътъ да участвува въ детскитѣ игри или трѣбва само да си запази ролята на наблюдателъ? Ако той може да се отдаде на играта съсь сжщото увлѣчение, съ каквото ѝ се отдаватъ децата, ако въ нея той може да бжде само възра-

стенъ другарь, по-силень, по-ловъкъ, по-знаещъ, тя ще стане за детето неизчерпаемъ източникъ за поучение, знание и развитие. Ролята на възпитателя въ такъвъ случай ще има твърде голѣмо значение, защото, като играе, той ще възпитава безъ насилие и принуждение. Детето, играейки, ще се учи, безъ да забелѣжи това, ще възприема радостно и свободно ония знания, които ще направятъ живота му по-съзнателенъ и по-щастливъ.

Ако възпитателътъ участвува въ детскитѣ игри съ опредѣлена цель — да ръководи, да заповѣдва и да разпредѣля всичко въ тѣхъ, безъ да се съобразява съ желанията на децата, въ такъвъ случай по-добре е никакъ да не участвува: съ такова участие той само ще вреди, ще досажда и ще трови хубавитѣ, радостни минути въ игритѣ.

Какъ трѣбва да постѣпва възпитателътъ, когато детскитѣ игри взематъ явно нежелателенъ характеръ? Да взима нѣкакви мѣрки, за да предотврати лошото въ тѣхъ, е безмислено, защото е вече късно: това, що детето проявява въ играта, е възприето отъ него при наблюдения.

Вие не можете да отклоните детето отъ такава игра нито съсъ заплахи, нито съ ласки, защото то се стреми къмъ нея не поради капризъ, прищѣпка или опърничество, а по необходимостъ. Детето наблюдава околнитѣ предмети, явления, хора, животни и и др. т. съвсемъ безпристрастно, напълно обективно. Наистина, едни предмети и явления действуватъ повече на детската впечатлителност, отколкото други, но, като наблюдава, детето не подлага и не може да подложи, на логическа критика и нравствена оценка това, що се представя на вниманието и наблюдението му. Сжщо така постѣпва детето и когато подражава. То наблюдава и подражава, а, следователно, и играе, потиквано само отъ вродената си способностъ къмъ наблюдение и подражание, безъ да си дава отчетъ, дали това е нужно, добро или лошо. Виде ли, какъ нѣкой човѣкъ съ опасностъ на живота си спасява живота на друго изъ огънь или вода, детето ще подражава въ играта си на тоя човѣкъ тъй, както ще подражава и на другъ, който е извършилъ надъ нѣкого грубо насилие.

Събитията изъ семейния, общественя и държавния животъ постоянно се отражаватъ въ детскитѣ игри. Децата съ еднакво увлѣчение играятъ на война и на събрания, на разбойници и на търговци, на крадци, на лѣкари, на бащи, майки и т. н. Ако животътъ на възрастнитѣ е изпълненъ съ насилия, експлоатация, жестокости—детскитѣ игри ще бждатъ груби, ще носятъ много отрицателни черти, и наопаки. Поради туй да наказваме детето за лошитѣ игри или да поощряваме добритѣ е безмислено, несправедливо и дори вредно: когато детето играе, то не съзнава, добро ли е, лошо ли е това, на

което играе. Не е виновно то, че му се случва да наблюдава отрицателните или положителните страни на живота.

Що да се прави? Да махнем ли ръка на всичко това и да оставим всичко на течението на обстоятелствата? Задачата на възпитателя е, да отклонява колкото е възможно повече детското внимание от отрицателните страни на живота и да го насочва върху ония страни и явления в живота, наблюденията на които ще внесат в детските игри и детския живот повече положителни начала,

Преди всичко, обаче „лѣкарътъ трѣбва да се излѣкува самъ“. Животътъ на възпитателя трѣбва да служи за блѣсквъ свѣтъль, достоенъ примѣръ за подражание; неговата личностъ трѣбва да бѣде привлѣкателна, обаятелно-хубава въ детските очи.

Но не трѣбва да се забравя, че възпитателъ не е само оня, който специално се занимава съ децата: главенъ възпитателъ е животътъ.

Докато не се подобрятъ условията на живота, докато насилията и експлоатацията съставляватъ съдържанието и целта на нашия животъ, до тогава усилията на възпитателитѣ ще бѣдатъ напразни, защото злото, несвършенството и недостатѣцитѣ на нашия животъ винаги ще намиратъ вѣрно отражение въ игритѣ и живота на децата.

Ония, които роптаятъ противъ лошите детски игри и простѣпки, напомватъ Криловата басня за маймунката, която видѣла въ огледало своя образъ. Децата не сѣ виновни, че нашиятъ животъ е лошъ и безнравственъ; огледалото не е криво, че предметитѣ, чийто образи се отражаватъ въ него, сѣ криви!

Когато играе, детето преживява най-хубавитѣ минути въ своя животъ — то е напълно щастливо. При такова радостно, щастливо настроение детето леко и свободно възприема и усвоява всичко, което е привлѣкло вниманието му и което, разбира се, е по силитѣ му. Като знае това, възпитателятъ трѣбва да се стреми да създава радостно настроение у децата не само презъ време на игритѣ, но и презъ време на умствениитѣ занятия и физическитѣ упражнения. Принуждението и придизвиканото отъ него тягостно състояние на духа убиватъ у детето интереса къмъ знанието, парализиратъ неговитѣ сили и способности и го превръщатъ въ жалко същество, способно само подъ влиянието на страха да изпълнява чужди заповѣди.

Изводътъ отъ всичко казано до тукъ е ясенъ: училището и възпитанието трѣбва да създаватъ условия, при които умственото, физическото и нравственото развитие на детето ще се извършва леко, радостно и свободно, като игра.

Здравко Атанасовъ — София.

Програмата по смѣтане за първоначалнитѣ училища.

Има работи у насъ, които, установени при едни обстоятелства, оставатъ непромѣнени и при всѣка последваща нова обстановка. Такъвъ е случая, напр., и съ програмата по смѣтане за първоначалнитѣ училища.

Материалътъ е разпредѣленъ, както следва:

I отд. — числата до 20,

II отд. — кржга до 100.

III отд. — кржга до 100 и

IV отд. — надъ хиляда.

И тѣзи минимални кржгове въ повечето случаи не се взематъ. Обикновено въ I отд. се взема до 10, въвъ II, III, и IV отд. не всички действия въ кржговетѣ до 100, 1000 и надъ хиляда.

Това разпредѣление на материала е направено тогава, когато господствуваше методътъ на числата. И тогава то имаше смисълъ. Щомъ ще вървимъ по метода на числата, ние не можемъ да считаме, че е лесно преминаването отъ едно число къмъ друго и трѣбва да се бавимъ на всѣко число, за да сме сигурни, че то ще бжде усвоено. Така се оправдаваха и учителитѣ на I отд., като казваха: „Защо да бжрзаме да вземемъ до 20, нека добре да усвоятъ числата до 10!“ Добре да усвоятъ числата до 10! Да! Числата! Защото метода бѣ на числата.

Но съ този методъ ние отдавно сме се простили. Днесъ нѣма смѣтанка, па, мисля, нѣма и учитель, който да работи по метода на числата. Всички сж привържници на метода на действията. На действията, а пъкъ и програмата и практиката се спжватъ отъ метода на числата.

— Какъ тъй? ще попитатъ нѣкои.— Много ясно. Какъвъ е този методъ на действията, когато цѣла година ще тъпчемъ дѣцата съ числата и операциитѣ до 10? Какви операции, какви действия можемъ да извършимъ съ тѣзи малко числа? Не сж ли си задавали въпросъ мнозина учители, че първоначалното обучение по смѣтане често притжпява, вмѣсто да развива? И какъ не ще притжпява то, когато въ него нѣма никакво разнообразие? Колко сж операциитѣ въ този кржгъ отъ всѣко притуряне, или изваждане по 1, 2, 3, 4 и пр., или при всѣко умножение или дѣление на 2, 3 и пр.? Но ще кажатъ нѣкои, че трѣбва да се стои на едно мѣсто, за да се запечати опознаването съ първоначалнитѣ числа?

Можемъ ли, трѣбва ли още това да говоримъ, особено сега, когаго навсѣкжде, въвъ всѣка кжща за най-обикновени

работи се говори за голѣми суми, макаръ и за малки сжотношения на тѣзи работи?

Смѣтанieto е гимнастика на ума. То не е предметно учение. Въ него числата се опознаватъ и запечатватъ въ сжотношенията, въ операциитѣ. Въ него числата ставатъ ясни при притурянията и изважданията имъ, при умножаванията и разделенията имъ.

Искате ли да научите децата да смѣтатъ, трѣбва да имъ дадете, колкото се може повече обекти и колкото се може повече разнovidни операции съ тѣхъ. Господствующиятъ методъ на действията сжщо налага това. А така може да се работи само при по-широкъ кръгъ числа. Прочее: въ I отделение трѣбва да се учи до 100, въвъ II — до 1000 и въ III — надъ 1000. Тази французска система за разпредѣляне на материала е много по-правилна и по-сжгласна съ метода на действията и много по-сжответна за детската подготовка, защото тя още на пжрвачетата дава широкъ кръгъ за работа и внася въ този кръгъ най-голѣмо разнообразие. Мжката за преминаването на пжрвата десетица ще се подслади при повторението и при пооследващитѣ десетици, защото децата ще се убедятъ, че едната десетица имъ отваря вратитѣ на всички останали десетици. Тѣ ще се радватъ, че съ единъ ключъ отварятъ много врати и за туй този ключъ ще стане тѣмъ много по-приятенъ, много по-милъ, а не мжчителенъ.

Писането на числата отъ втората десетица се повтаря и при всички останали десетици. Тѣмъ е много по-приятно съ 10-тѣ цифри да иматъ 100 числа, отколкото да тпчатъ съ тези 10 цифри все на пжрвитѣ 10 числа.

Тази французска система за разпредѣление на материала не нова и за нашия животъ.

Кагато преди десетина години въ Софийскитѣ израилски училища идваха французски директори—делегати на „Алиансъ израилтенъ“, тамъ се преподаваше въ I отделение до 100, въвъ II до 1000 и въ III надъ 1000. Резултатитѣ не бѣха въ никой случай лоши, а лично азъ ги ценѣхъ като много добри. Предубеждението че еврейчетата сж изобщо добри математици, нищо не доказва, защото ние знаемъ, колкото малко се различаватъ тѣ отъ нашитѣ деца, като ученици въ нашитѣ училища.

Прочее, програмата по смѣтане въ пжрвоначалнитѣ училища трѣбва да се нареди така: I отделение до 100 (най-малко събиране и изваждане до 100), II отдѣление до 1000, III отделение—надъ 1000 и IV отд. десетични числа, действия съ съставни именувани числа, лихвени задачи и задачи чрезъ приваждане къмъ единица—всичко това въ неограниченъ кръгъ.

Разнovidни упражнениа съ меркитѣ да се правятъ въвъ всички отдѣления въ сжответнитѣ числени кръгове. Действия, действия и действия—тѣ сж гимнастиката на ума, тѣ сж смѣтането въ по-широкъ кръгъ числа.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА.

Ант. Борлаковъ.

Какъ не трѣбва и какъ трѣбва да бжде.

На урокъ по предметно учение.

Въ началото на миналата пролѣтъ, когато щърковетъ токущо бѣха се завърнали отъ далечния Югъ, слушахъ въ едно градско първо отдѣление интересенъ урокъ по предметно учение за щърка — интересенъ като прекрасна иллюстрация на това, що трѣбва и не трѣбва да бжде въ обучението по този предметъ. Копиранъ достатъчно точно изъ едно отъ най-добритѣ методически ръководства, той бѣше красноречиво и убедително доказателство на истината, че дори и най-сполучливитѣ книжни разработки на лекции не чинатъ нищо, когато се прилагатъ, безъ да се държи смѣтка за развитието и умствения складъ на ученицитѣ и за условията, при които се работи.

Съ добре увита картина въ ржка учителката влѣзе спокійно въ учебната стая съ твърдата увѣреностъ на човѣкъ, които знае какво ще прави, сложи картината на масата, усмири съ кжса заповѣдъ шумящото отдѣление и следъ кратка пауза започна:

— Кое годишно време е сега? — Пролѣтъ! обаждатъ се нѣколко гласа. — По какво познавате, че е пролѣтъ? — Времето се стопли. — И по друго?...

— Кои цвѣта цвѣтатъ презъ пролѣтъта? — Кокичето. — Друго? — Минзухаря! — Още? — Съсънката... Кукуряка...

— Какво ни извѣстятъ тѣ? — Че пролѣтъ иде. — Че пролѣтъта е дошла. — „Тѣ сж пролѣтни гостенчета. За тѣхъ вече ние учиме. Слушайте! Сега ще учимъ за другъ единъ гостъ, който сжщо ни извѣстява, че пролѣтъ е дошла. За него има едно стихотворение. Слушайте го!“ И учителката рече:

„Кога се пролѣтъ разпукне,
Тогазъ при назѣ дохожда.
Отъ топли страни далечни
Плѣтници съсъ гащи червени.

Щомъ като при насъ той пристигне,
Захваща гнѣздо да прави
Отъ пржчки, слама, лозини,
По плѣвни и по кумини.

За храна лови жабитѣ
По блата и по ливади.
Кой го е чувалъ, какъ трака,
Ще знае, какъ се той вика.“

Пауза. Отдълението е превърнато въ слухъ. Въ четиридесетъ чифта детски очи се чете и любопитство и недоумъние и погледитѣ имъ инстинктивно се насочватъ ту къмъ учителката, ту къмъ сложената на масата увита картина... Тамъ е разгътката на гатанката...

Учителката подема:

— Всички познавате тоя гостъ. Всички ще го виждали. Сецате ли се кой е той?

Мълчание и недоумъние.

— Нима не знаете, кой е тоя гостъ съ червени гащи, дето си прави гнѣздо отъ пржчки, слама и лозини по покриви и комини? пита учителката. — Не го ли знаете? Не сте ли го виждали? Кажете името му!

Малко колебливо нѣколко ржчички се вдигатъ и едно негърпѣливо гласче се обажда: „Чайката“.

— Чайката... чайката... чайката!... повтарятъ други следъ него.

— Не, не е чайката! отвърща сърдито учителката. Чайката нѣма гащи червени и не яде жаби зелени... И после тя е цѣла зима при насъ... Не идва напролѣтъ отъ топли страни далечни...

Ново недоумение и мълчание. Отдълението се умърлушва. Занизва се дълга верига отъ наводящи въпроси и подсециания, премѣсвани отъ време на време съсь сърдити възклицания отъ учителката: „Какъ не можете да се сетите?! Какъ?!“ И най-после, следъ единъ въпросъ, въ който се съдържа почти цѣлиятъ отговоръ, едно мускурливче съ опърпано полуселско-полуградско облѣкло съ свѣтнали очи радостно извиква... — „Щъркела“!

— Щъркела, щъркела! повтарятъ следъ него още три-четири гласа...

Отдълението си отдъхва облекчително...

— Да, деца, казва усмихната учителката, днесъ ще учимъ за щъркела. Ето азъ ще ви го покажа, и тя разгва Майнхолдовата картина „Щъркъ“ и я окача на черната дъска.

Детскитѣ погледи се втренчатъ въ картината и не могатъ да се откъснатъ отъ нея. Цѣлото внимание на отдълението е тамъ...

Но часътъ тече, и учителката бърза да развие своя урокъ по предварително начертания планъ. Занизва се пакъ дълга уморителна беседа. Съсь стремителенъ потокъ отъ въпроси бедния щъркъ бѣ раздърпанъ отъ всички страни: кога дохожда по нашитѣ мѣста, какъ, кжде и отъ какво си прави гнѣздо, какъ и съ какво се храни, де намира храната си, какъ я добива, какъ е устроено тѣлото му, защо е устроено така, какъ мжти и отглежда малкитѣ си, какъ ги учи да хвъркатъ, какъ и защо отлита на есенъ.

Учителката, свършила едно отъ най-добритѣ наши педа-

гогически училища и учителствувала нѣколко години, владѣе почти безукоризнено изкуството да формулира ясно и правилно въпроситѣ си, да ги поставя съ подходяща последователност, интонация и жестъ, да ги разпредѣля равномерно между ученицитѣ си и търпѣливо да дочаква, поправя и допълня отговоритѣ имъ.

Въпреки това, нейниятъ планомѣрно нареденъ урокъ не успѣ: още следъ първитѣ нѣколко въпроса, съ които се изчерпи съдържанието на картината, той удари на камѣкъ, препъна се и падна...

Деца отговаряха ясно, смело и сполучливо само до тогава, докато учителката ги питаше за неща, които можеха да виждатъ на картината. Щомъ въпроситѣ засегнаха живота на щърка, детскитѣ уста се затвориха...

Отъ беседата стана ясно, че отъ 40-тѣ деца само 5 бѣха виждали щъркъ срѣдъ природата. Всички други знаеха по нещо за него отъ картинитѣ, които сж виждали въ букваритѣ си и други детски книги, или отъ случайно чути приказки и разкази. Това е лесно обяснимо: въ нашия крайморски градъ и неговата най-близка околностъ щъркове не гнѣздятъ — тукъ нѣма храна за тѣхъ; трѣбва да се иде нѣколко километра далечъ по брѣга на близкото езеро, за да се наблюдаватъ тѣ.

Детското мълчание застави учителката сама да си отговаря на многобройнитѣ въпроси, които задаваше, и сама да разказва и разказва до края на часа. Празднитѣ думи, словеснитѣ представи замѣстиха реалнитѣ представи, които ученицитѣ трѣбваше да добиятъ презъ тоя часъ. Поставено нѣ положението само на пасивенъ възприемачъ на голи словесни знания, отдѣлението не може да ги изслуша до край: още преди да удари училищния звънецъ то се разшава и зашумѣ... Учителката излѣзе отъ отдѣлението си недоволна, разочарована и побърза да обясни несполуката си, като струпа причинитѣ за нея върху ученицитѣ и върху самия учебенъ предметъ:

— Не зная вече, какво да правя съ това предметно учение — не върви, не върви и не върви!... Обмислишъ добре урока си, подготвишъ се да работишъ методично, мжчишъ се да излѣзе нещо, а пъкъ то... видѣхте, какво излезе днесъ...

— Мигаръ е тъй при всички ваши уроци по предметно учение?

— Не, не при всички... Много уроци излизатъ по-хубави, по-сполучливи. Другъ пжтъ моитѣ ученици бѣха по-живи, по-приказливи, а днесъ каточели напукъ устата имъ съкашъ съ куфаръ бѣха заключени. Отъ васъ ли се смутиха и уплашиха, или азъ не съумѣхъ да ги накарамъ да говорятъ — не зная...

— Уплахата и смущението, действително, могатъ да бждатъ

причина за мълчанието на децата, но вашитѣ ученици съвсемъ не бѣха уплашени и смутени. При първитѣ нѣколко въпроса, съ които питахте за неща, които тѣ знаеха, какъ хубаво и леко отговаряха! И после ония 4—5 ученици, които разказаха своитѣ наблюдения за щърковетѣ, които сж виждали въ село, колко много нѣща ви разказаха!... Тѣ съвсемъ нѣмаха куфаръ на устата си — тѣхнитѣ уста бѣха свободни, говорѣтъ имъ лекъ, плавенъ и свързанъ. Другитѣ ученици мълчаха или отговаряха колебливо, неувѣрено на въпроситѣ ви, защото не знаеха отговоратѣ имъ. Всѣки може да говори леко, свободно, увѣрено, когато излага свои преживѣвания и наблюдения. Всеки има куфаръ на устата си, когато го питатъ за неща, които не е видѣлъ, не е чулъ, не е изпиталъ, не преживѣлъ... Причинитѣ за несполуката на вашия урокъ се криятъ именно въ това. По-голѣмата частъ отъ материала, който изложихте въ него, е съвсемъ непознатъ на повечето отъ ученицитѣ ви. Тѣ ви казаха сами, че не сж виждали щъркъ. И азъ имъ вървамъ: въ близката околностъ на нашия градъ щъркове не не живѣятъ. Какъ искате отъ вашитѣ ученици да ви говорятъ за живота на щърка, когато нищо не сж наблюдавали отъ неговия животъ?! Грѣшка е, че сте избрали такава тема за вашия урокъ!

— Програмата по предметно учение предвижда да се учи и за щърка, и азъ не мога да се отклоня отъ нея. Нали презъ пролѣтѣта трѣбва да се изучатъ животни и растения, които характеризиратъ живота въ природата презъ това време?

— Това е право, но съ една уговорка: само които могатъ да се наблюдаватъ въ даденото мѣсто. Програмата по предметно учение предвижда, наистина, извѣстенъ материалъ, но той е даденъ само като образецъ, като примѣръ, за да се посочи, какъ и отъ кои области трѣбва да се черпи учебното градиво за уроцитѣ по предметно учение. Тя не задължава учителя да вземе непременно всичкия посоченъ материалъ или само него: той може да го съкращава, да го допълня и да го измѣня споредъ мѣстнитѣ условия.

— Де е казано това?

— Въ самата програма и въ коментара къмъ нея! Всѣка алинея, въ която се изброяватъ учебнитѣ единици завършва въ програмата съ по едно „и други“. Това „и друга“ има такъвъ широкъ обемъ, че въ него може да се включи двойно и тройно повече материалъ, отколкото е посоченъ тамъ. Вънъ отъ туй, въ една забелѣжка пакъ тамъ изрично е казано, че подробния планъ, по който ще се води обучението по тоя предметъ, трѣбва да се изработва за всѣко селище съобразно мѣстнитѣ условия, че всичко трѣбва да се изучава въз основа на наблюдения, правени при излети въ селището и близката му околностъ. Разбира се, че онова, което не може да се наблюдава, макаръ и да е предвидено въ програмата, нѣма да

се учи... Не би трѣбвало, напр., във вашето училище по предметно учение да се избиратъ теми, като тия: презъ есенъта — сливоберъ, орѣхоберъ, кукурузоберъ, презъ пролѣтъта — щъркъ, кукурякъ, съсьнка, защото тоя материалъ, макаръ и да е посоченъ въ програмата, не може да се изучава въ нашия градъ възъ основа на прѣки, непосредствени наблюдения... Опитахме ли се да го разработимъ, обучението безъ друго ще се отклони отъ прѣжитѣ задачи, които трѣбва да се преследватъ съ него, и ще се превърне само въ праздно, безплодно приказване...

Какво друго, освенъ предвидения материалъ въ програмата, бихъ могла да взема презъ пролѣтъта? Какво бихте взели вие, напиримъ?

— Животътъ въ нашия градъ и неговата близка околностъ — край морето, езерото, въ лозята, въ близката гора — ни дава толкова много и тъй разнообразенъ и интересенъ материалъ за наблюдения и беседи, какъвто малко мѣста въ България биха могли да дадатъ за уроцитѣ по предметно учение. Нашата пролѣтъ — крайморската — има нещо характерно, типично, особено, и то именно трѣбва да се изнесе и освѣтли отъ различни страни въ уроцитѣ по предметно учение и презъ първата, и презъ втората учебна година. Въ началото на пролѣтъта бихъ беседвалъ, напр., за скворцитѣ, които още отъ края на февруари подсвиркватъ на салкъмитѣ предъ училището ви, за чавгитѣ, които виятъ гнѣзда изъ стрѣхитѣ на градските къщи, за чайкитѣ, които гнѣздятъ по покривитѣ около крайбрѣжието, за рибитѣ, които презъ пролѣтъта се продаватъ на рибния пазаръ: скумбрия, карагъозъ (салютки), калканъ, шаранъ, щука; после — миди, снарици, морски и рѣчни раци... Бихъ завелъ моитѣ ученици при езерото и край морето, дето сж поставени рибарски мрежи, и бихъ наблюдавалъ съ тѣхъ, какъ рибаритѣ ловятъ, вадятъ и разпредѣлятъ рибата. Следъ туй бихъ ги завелъ въ покрития рибенъ пазаръ, за да разгледаме различнитѣ видове риби тамъ и да научимъ продажнитѣ имъ цени, които могатъ да ни послужатъ като отличенъ материалъ за практически задачи по смѣтане. Край морето и езерото ще намѣримъ достатъчно много случаи и поводи да наблюдаваме и говоримъ за разводнитѣ возила — лодка, гимия, параходъ, за пристанището и за живота, който кипи тамъ. Презъ априлъ въ и край езерото ще наблюдаваме хубавитѣ водни кокичета, тръстиката, папура, цвѣналитѣ върби, дивитѣ патици и др.

Бихме посетили нѣколко пжти нашия голѣмъ понедѣлниченъ пазаръ и бихме беседвали за пролетнитѣ зеленчуци и семената, които градинаритѣ изнасятъ, за агънцата и яренцата, които селенитѣ докарватъ за продажъ, за стокитѣ, които търговцитѣ изнасятъ тамъ и т. н.

Не бихъ пропусналъ да посетя съ ученицитѣ три-четири

пжти презъ полѣтъта и нашата прекрасна приморска градина. И колко много интересни неща могат да се видятъ, слушатъ и наблюдаватъ тамъ! — Напжпването, цвѣтежа и разлїстваането на различнитѣ дървеса, пролѣтната работа на работницитѣ изъ цвѣтарницитѣ, лехитѣ и алеитѣ, пѣсенъта на славеитѣ и косовеѣ въ горичкитѣ, крѣкането на жабитѣ въ резервуаритѣ и т. н.

И после изъ лозята: пролѣтна работа на лозаритѣ, цвѣтежъ на овоцнитѣ дървеса, разходкитѣ на гражданитѣ... На полянитѣ около града: стада съ агънца и яренца, докарани отъ селата за проданъ. Въ общинскитѣ зеленчукови градини край езерото: пролѣтна работа на работницитѣ, пролѣтни зеленчуци, напояване на градината и др.

Изъ живота и обичаитѣ на хората презъ пролѣтъта: заговѣзни, карнавалъ, конни надбѣгвания на Тодоровъ-денъ (конски великъ-денъ), лазаруване, великденски панаиръ, турски байрамъ, еврейска пасха и пр.

Навсѣкжде, навсѣгдето и да се обърнемъ въ и около града, навсѣгдето и да погледнемъ въ живота на природата или въ живота на хората, ще намѣримъ богатъ, разнообразенъ и интересенъ материалъ за нашитѣ пролѣтни уроци по предметно учение — материалъ, който не ще сковава, а ще развѣрзва детскитѣ уста.

— Презъ пролѣтъта, наистина, тукъ може да се намѣри много материалъ за предметно учение, но презъ зимата? Какво друго, освенъ предвиденото въ програмата, би могло да се вземе още?

— Много, твърде много нещo! Тръгнете по главната улица отъ единия до другия край на града, и вие ще видите цѣла редица интересни теми: ковачница, коларница, налбантница, медникарница, калайджийница, бѣчварница, мутафчийница, хамутчийница, хлѣбарница, месарница, тенекеджийница, шивачница, обушарница, дърводелница, джамджийница, даракчийница, юрганджийница, манифактуренъ магазинъ, бакалница, крѣчма, кафене, ханъ, бозаджийница, гостилница, сладкарница, свещарница, книжарница, аптека, магазинъ за жѣлѣзарски стоки, черква, кинематографъ, театъръ, банка и т. н. Както вжидате, азъ съвсемъ не се мжча да ги реда — изброявамъ ги тъй, както живота и нуждата сж ги наредили по нашата главна улица.

Колко много и колко интересенъ материалъ за наблюдение и оживени беседи би ни дала всѣка една отъ тия темитѣ и какъ биха импулсирали тѣ детската наблюдателностъ и говоръ!...

— Какъ ще разработите тоя *огроменъ* материалъ? За това нѣма нито достатъчно време, нито условия...

— Време има и ще има достатъчно, стига само да не го хабимъ напраздно за разгатване на праздни гатанки въ

учебната стая. Законътъ за просвѣщението и правилника за основнитѣ училища ми дава право, а програмата и методиката ми повеляватъ да принеса обучението вѣнъ отъ класната стая. Имамъ на разположение презъ всѣка седмица по 4 часа за излети: ще отдѣля отъ тѣхъ два за предметно учение и ще ида съ моитѣ ученици, напр., ей въ оная ковачница...

— И ковачътъ ще ви посрещне сърдитъ и намусенъ, защото му бъркате на работата!...

— Вие правила ли сте опитъ да го посетите и да наблюдавате неговата работа...

— Не съмъ, но предполагамъ, че тъй ще бжде... Зная нашитѣ нрави...

— Мамите се. Не по веднажъ, а по нѣколко пжти съмъ посещавалъ съ моитѣ ученици нѣкога въ селото, дето дълги години учителствувахъ, и ковачницата, и грънчарницата, и коларницата, и воденицата, и зеленчуковата градина, и тѣхнитѣ стопани винаги ни посрещаха съ радостъ... Тѣ се смѣтаха поласкани и бѣха трогнати, че училището обръща внимание и на тѣхния тежъкъ трудъ. Това бѣ и честъ и гордостъ за тѣхъ. Направете единъ опитъ и ще се убедите... Хората на черния трудъ у насъ иматъ широка и отзивчива душа, и никой отъ тѣхъ не ще ви изпжди отъ своята работилница, щомъ разбере, че вие отивате при него за наука...

А тамъ ученицитѣ ще почерпятъ не само наука, но и поука. Да вземемъ за примѣръ ковачницата. Въ нея тѣ ще наблюдаватъ и обстановката, при която се работи, и инструментитѣ, съ които се работи, и начинитѣ на самата работа, и усърдието, вниманието и труда на ковача. Всички тия наблюдения ще дадатъ богатъ материалъ за разработка въ училището не само за предметно учение, но и за нравоучение, смѣтане, рисуване и писане дори. И тогава вашитѣ уроци, безъ да носятъ на челото си гатанки, ще бждатъ и интересни, и увлѣкателни, и резултатни. Тѣ ще допълнятъ, поправятъ и разширяватъ детскитѣ реални и словесни представи за живота въ човѣшкото общежитие и околната природа, ще поощряватъ и развиватъ детската наблюдателностъ и, като развързватъ детскитѣ уста, ще я привикватъ къмъ свободенъ, пламенъ и свързанъ говоръ, защото ученицитѣ ще бждатъ извиквани да говорятъ само за неща, които сж видѣли, които сж наблюдавали и знаятъ...

— Действително, ако тъй се подбира материалътъ, уроцитѣ по предметно учение ще станатъ интересни...

— Не „ако“, а тъй трѣбва да се подбира. Това иска и програмата и методиката. Презъ всѣко годишно време трѣбва да се наблюдава и учи само онава, което е характерно за даденото време въ живота на хората и на природата и което привлича, фрапира детското внимание. Всѣко мѣсто трѣбва да има своя програма по предметно учение.

Въ това се крие и първото условие за успѣха на обучението по предметно учение. Разбира се, само въ подходящиятъ подборъ на учебното градиво не може да се осигури пълната сполука на обучението. Потрѣбна е и разработка, която съотвѣтствува, както на подготовката и развитието на учениците, тъй и на задачите, които се преследватъ съ дадения учебенъ предметъ.

Не трѣбва да се забравя, напр., че единъ *урокъ по предметно учение не е урокъ по естествознание*. Вашиятъ урокъ по обема на материала, който изложихте, и по начина, по който се опитаете да го разгледате, бѣ въ сжщностъ урокъ по естествознание.

— Какво по-друго може да се даде въ единъ урокъ по предметно учение за щърка отъ онова, което дадохъ въ моя урокъ?

— Нищо „друго. По-малко отъ него, а не повече. Различието между единъ урокъ по предметно учение и единъ урокъ по естествознание се заключава не въвъ фактите, които се излагатъ, а въ реда и начина, по който се разглеждатъ, и гледищата, отъ които се освѣтляватъ, поясняватъ и свързватъ. Естествознанието има за задача да систематизира детските наблюдения за живота и устройството на всѣка разглеждавана тварь и да *обясни* отъ научно гледище биологическите факти. Предметното учение, когато разглежда животни или растения, преследва само една частъ отъ тая задача: то се стреми да уплети учениците само да наблюдаватъ и да излагатъ въ правилна свързана речъ наблюденията си. Естествознание-то разглежда животните и растенията *многостранно* — дава монографии за тѣхъ. Предметното учение разглежда отъ живота и устройството на тварите само ония страни, които презъ дадено време могатъ да се наблюдаватъ. Едно растение, едно животно, една природна картина или една проява изъ човешкото общежитие може да бжде разгледана презъ годината нѣколко пжти въ уроците по предметно учение, само че отъ различни страни, отъ различни гледища.

— Какво, напр., бихте говорили за щърка?

— Въ моето разпредѣление на материала бихъ поставилъ най-малко три урока за него: 1) презъ априль — „Какъ щърковете дойдоха при насъ, какъ си правятъ гнѣздо и какъ се хранятъ“, 2) презъ май или юний — „Малките щъркчета“, 3) презъ есенята — „Щърковете отлетѣха“. Ще поставя за тема на всѣки урокъ отдѣлни типични картини или сцени изъ живота на животното или растението, които могатъ да се наблюдаватъ презъ дадено време, и следъ като бждатъ разгледани всички, най-после въ отдѣленъ урокъ ще обобща всичко.

— Но като постъпвате така, вие разпокжсвате методи-

ческитѣ единици, раздробявате материала, не давате цѣлостни представи за животнитѣ, растенията и другитѣ предмети...

— Цѣлостни представи за едно животно или растение се създават не като се описва съ думи наведнажъ всичко изъ неговия животъ, а като се наблюдава постепенно той въ най-сгоднитѣ моменти за наблюдение и като се сглобяватъ, синтизиратъ добиванитѣ по тоя начинъ отдѣлни представи въ една обща картина...

Разчленяването на материала на отдѣлни картини и разглеждането на всѣка картина въ различно време има особено голѣмо значение за успѣха на обучението. То ни дава малки, закржглени, точно опредѣлени и конкретизирани теми за уроцитѣ по предметно учение, а извѣстно е, че колкото темата, по която детето говори, е по-малка, по-определена, по-конкретна, толкова по-свободно, по-сигурно и по-свързано ще излага своитѣ наблюдения. При такива теми уроцитѣ по предметно учение се превръщатъ въ нанизъ отъ свободни устни съчинения и служатъ като най-добра подготовка за писменитѣ съчинения.

— Що разбирате подъ израза „конкретизирани теми“?

— „Какъ щърковетѣ си правятъ гнѣздо“ — е една обща тема. „Какъ нашитѣ щъркове си правятъ гнѣздо на нашата къща или плѣвня“ — е една конкретизирана или, по-право, индивидуализирана тема. При първата се борави само съ общи представи и понятия, при втората — съ частични, индивидуални, конкретни нагледы. На първата тема детето може да говори успѣшно, когато има въ съзнанието си представитѣ, които дава разглеждането на втората тема. Затуй общитѣ теми трѣбва да се поставятъ само въ заключителната частъ на урока, въ общото му схващане, следъ като децата сж изложили своитѣ наблюдения въ свързка съ една конкретно поставена тема. Така развоятъ на урока ще върви по чисто индуктивенъ пѣтъ.

Да вземемъ, напр., първата тема — „Какъ щърковетѣ си правятъ гнѣздо“. За да предизвикамъ ученицитѣ да разкажатъ своитѣ наблюдения, азъ не ще имъ задавамъ никакви въпроси, а ще започна да имъ разказвамъ мои лични наблюдения:

— „На плѣвника на чичо Петъръ тая пролѣтъ кацнаха два щърка. Тѣ се повъртѣха тамъ, поогледаха се наоколо, потракаха съ човкитѣ си и хвъркнаха. Следъ малко гледамъ — единиятъ иде и мъкне въ човката си пръчка; подиръ него пристига и другиятъ и той съ пръчка въ уста. Тѣ сложиха пръчкитѣ на най-високото мѣсто на плѣвнята и“...

Ако децата сж наблюдавали живота на щърка презъ ранна пролѣтъ; моя разказъ до тукъ е достатъченъ да ги накара да разказватъ аналогични наблюдения; едни да описватъ, какъ *тихнитѣ* щъркове си направили гнѣздо на *тих-*

ната плѣвна, други — какъ щърковетъ си изградили гнѣздо на кжщата до куминя или на върбата край рѣката, на крушата срѣдъ ливадата и т. н. Ще се зареди верига отъ кжси, но живи, сочни разкази и описания, въ които поставената тема ще бжде освѣтлена отъ различни страни и илюстрирана съ множество напълно конкретни факти. Урокътъ ще вземе видъ на свободенъ разговоръ, а не на престрѣлка съ въпроси и откъслечни отговори.

На край отдѣлнитъ частични описания се сливатъ въ едно общо. За да потикнемъ ученицитъ да го спорятъ това, достатъченъ е само единъ намекъ:

— „Чухме какъ и кжде Петровитъ, Стояновитъ, Милчовитъ, Живковитъ и други щъркове си направили гнѣздо. Какъ ли си правятъ всички щъркове гнѣздо? Разкажете!“

Разбира се, че класната разработка на уроцитъ трѣбва да се предхожда отъ наблюдения, извършени по-рано. Задачитъ за наблюдение и темитъ на уроцитъ трѣбва да се поставятъ не въ часа, когато ще се разработва урока, а единъ, два и повече дни по-рано, за да дадемъ възможностъ на ученицитъ да направятъ повече наблюдения и да събератъ достатъчно градиво за урока. Все по сжщитъ съображения картинитъ и другитъ помагала, съ които ще си служимъ при разработката на урока въ класа, трѣбва да се представятъ не въ часа, когато се извършва тя, а единъ-два деня и дори цѣла седмица по-рано, като се оставятъ на разположение на ученицитъ да ги разглеждатъ презъ всичкото време, колкото и както си щатъ.

— Но съ това вие ще убиете интереса на децата къмъ самия урокъ.

— Напротивъ, чрезъ това предварително ще го създамъ и осигуря, защото ще възбужда любопитство и очакване, което ще кара ученицитъ да наблюдаватъ, да питатъ и разпитватъ и да събиратъ градиво за урока. Нещо повече дори: като окачамъ картината въ класната стая, ще съобща сжщевременно ясно и опредѣлено цѣлътa и датата на урока, при който ще я използвамъ.

Съ това още повече ще импулсирамъ детското любопитство и ще подготвя детското съзнание да подири и възприеме новитъ знания...

Искате ли доказателства? Спомнете си само, какво правятъ съдържателитъ на кинематографитъ, когато искатъ да привлѣкатъ повече посетители: излагатъ по улицитъ день-два по-рано най-интереснитъ картини отъ филмитъ, които ще представятъ, обявяватъ точно заглавията и подзаглавията имъ и по тоя начинъ възбуждатъ любопитството на публиката и я привличатъ.

— Все пакъ, струва ми се, че по-голямъ интересъ ще възбудимъ у ученицитъ, когато представимъ картината презъ

време на урока, отколкото ако я представимъ предварително.

— Да, ще възбудите, но не къмъ знанията, които разработвате, а къмъ шарките и фигурите на картината. Тя ще привлече ученишкото внимание и ще го отклони отъ хода на урока. Разглеждането ѝ се превръща отъ средство въ цель. Въ такива случаи учителътъ трѣбва да употреби много усилия, за да насочи отново детското внимание върху развоя на урока, върху знанията, които излага. Това е първото неудобство при представяне на картината въвъ време на урокъ. Второто е, че тя тогава не може да бѣде разгледана достатъчно добре отъ всички ученици, особено отъ ония, които стоятъ подалечъ отъ черната дъска. Учителътъ е принуденъ да прекъсне разработката на урока си и да я разнася за разглеждане отъ чинъ на чинъ. Стори ли това, той изпуска отъ погледа си цялото отдѣление, занимава се съ отдѣлни ученици; другите, оставени безъ работа, ще си намѣрятъ такава въ приказки и закачки задъ гърба му. При това самото разглеждане е повърхностно, бѣгло: то не може да даде ясни, точни представи, нито пъкъ да послужи като средство за развиване и изострене на детската наблюдателностъ. Последната може да се развива само съ продължително внимателно и детайлно разглеждане или, по-право, изследване на обектите съсь всички или съ повече сетива. Оставете въ учебната стая нѣколко дни картините или другите помагала, съ които искате да илюстрирате вашия урокъ, позволете на учениците да ги гледатъ, пипатъ и свободно да размѣнятъ своите впечатления за тѣхъ: така тѣ ще добиятъ много повече и много по-ясни, по-пълни и по-точни представи, отколкото ако ги разглеждатъ само нѣколко минути презъ време на обучението.

— Значи, вие искате да не си служимъ съ никакви картини, съ никакви помагала, когато разработваме урока!...

— Не искамъ да кажа това!

— Представената и разгледаната по-рано картина ще стои предъ очите на учениците и презъ време на урока. Сега, обаче, тя не ще отвлеча детското внимание отъ хода на урока, понеже е позната; не ще става цель на обучението, а ще бѣде само помощно средство, къмъ което ще се обръщаме, когато ни потрѣбва било да репродуцираме по-ясно и по-живо извѣстенъ кръгъ представи, добити чрезъ непосредствени наблюдения, било да поправимъ, допълнимъ и разширимъ представи, репродуцирани съ урока. Ако обученето по предметно учение се предхожда отъ преки, непосредствени наблюдения въ природата или въ живота на хората и се гради върху тѣхъ, картините и другите учебни помагала, употребявани при него, ще служатъ повече като репродукционно средство, отколкото като средство за даване на нови представи. Да вземемъ, напр., Майнохлодовата картина, съ която си послужихте — „Щъркъ, налпалъ въ човката си жаба.“

Ако децата сж наблюдавали, какъ щърковетъ дебнатъ и ловятъ плячката си край блата, потоци, рѣки, по ливади и другаде, тая картина ще послужи само да имъ припомни аналогичнитѣ живи картини, които сж виждали — ще послужи само като репродукционно средство; нови представи, нови знания тя нѣма да имъ даде.

Картината може да замѣства отчасти действителността и да служи като срѣдство за даване на нови представи само въ ония случаи, когато обектитѣ, изобразени на нея, не сж достъпни за детското наблюдение. Такива случаи, обаче, при методично воденото обучение по предметно учение не трѣбва да има.

Ето защо не трѣбва да се отдава голѣмо значение на използването на картинитѣ и изобщо на изкуственитѣ учебни помагала при предметното учение. За успѣшната разработка на по-голѣмата частъ на учебното градиво, което посочихъ, тѣ сж ненужни, а въ нѣкои случаи дори сж и съвсемъ безполезни. Напр., за да запозная ученицитѣ съ характернитѣ особености на всѣко годишно време, нѣмамъ никаква нужда отъ познатитѣ Хьолцелови картини — „Пролѣтъ“, „Лѣто“, „Есень“ и „Зима“, защото децата могатъ да наблюдаватъ презъ всѣко отъ тия врѣмена съ десетки подобни живи, интересни картини въ родното си мѣсто, стига да умѣемъ да ги упжтимъ да сторятъ това. Съвсемъ не сж ми потрѣбни сжщо и картини като тия: ковачница, грънчарница, обушарница, шивачница и др. т., когато мога да ида съ ученицитѣ си въ близкитѣ работилници и да наблюдаваме въ тѣхъ работата на ковача, грънчаря, обушаря, шивача и пр. Сжщото трѣбва да се каже и относно картинитѣ за домашнитѣ животни, за градинскитѣ и полскитѣ растения, за географскитѣ обекти — рѣка, поле, езеро, могила, хълмъ и др., които могатъ да се наблюдаватъ въ родното мѣсто. На кжсо казано: въ никой случай при уроцитѣ по предметно учение не трѣбва да се допуска картинитѣ да замѣстватъ действителността, ако искаме обучението да се гради на действителна нагледностъ и да дава пълни, ясни и точни представи за нѣщата и явленията, които се разглеждатъ.

— Но въ такъвъ случай класната разработка на уроцитѣ ще се гради само на думи — ще имаме само *словесно* обучение! Не ще ли бжде то сухо и мъртво?

— Не. Защото ще се гради на прѣки предварителни наблюдения, на широка и пълна външна нагледностъ. Безъ да си служи съ рисувани картини, то ще борави съ ясни, живи и интересни образи — съ образитѣ, които прѣкото наблюдение е създавало въ детското съзнание. Неговата главна задача при класната разработка на учебното градиво се състои именно въ това — да освѣтли и разясни отъ различни страни тия образи, да ги издигне до пълна яснота въ ученишкото съзна-

ние, до пълна, както казват *външна нагледност* и да имъ даде съответния, най-подходящия външенъ изразъ. Пътътъ, следователно, по който трѣбва да се движи всѣки урокъ по-предметно учение, може да бѣде отбелѣзанъ съ три думи: *външна нагледностъ, вътрешна нагледностъ, външенъ изразъ.*

Преследвайки тия задачи, класната разработка на учебното градиво освенъ съсъ живо слово, по необходимостъ ще трѣбва да си служи и съ други средства, които отъ една страна ще стимулиратъ и подпомагатъ външната и вътрѣшната нагледностъ и отъ друга — ще подпомагатъ и улесняватъ ясното, правилното и свързаното външно изразяване на добититѣ представи и знания. Тия средства сж извѣстни. Тѣ съ успѣхъ вече се прилагатъ въ доста много училища у насъ.

— Кои сж тия средства?

— Моделирането, графичното и мозаичното рисуване, ржната работа, заучването и речитирането на хубави кжси описания, разкази, приказки и стихотворения.

— Та азъ използвамъ тия средства. Въ идния часъ, напр., азъ ще накарамъ да моделиратъ щъркъ, после и да го рисуватъ. Въ часа пъкъ по предметно учение ще заучимъ стихотворение за щърка, а въ часа по пѣние — ще научимъ и да го пѣемъ.

— Зная, че мнозина като васъ използватъ така тия средства. Цѣлиятъ въпросъ, обаче, е тамъ, дали има смисълъ и полза за обучението по предметно учение да се използватъ тѣ по реда и начина, който посочихте вие. Дали, напр., въ дадения конкретенъ случай е по-полезно да се моделира и рисува щърка, следъ като е описванъ въ часа по предметно учение, или моделирането и рисуването трѣбва да предхожда и съпровожда разработката на тоя урокъ?

— Азъ мисля, че трѣбва да се постѣпва тъй, както си постѣпвамъ. Детето ще моделира и рисува по-добре щърка, следъ като го е наблюдавало и описвало при урока по предметно учение, следъ като е схванало добре формитѣ и шаркиѣ му.

— Това е вѣрно, но само при едно условие: ако гледаме на моделирането и рисуването само като на средство за изразяване на сложени вече представи въ детското съзнание. Но ако гледаме на тѣхъ и като на средства за импулсиране на детската наблюдателностъ, като на средства, чрезъ които ще потикнемъ детето да наблюдава по-продължително, по-точно и по-подробно формитѣ и да ги схваща по-пълно и по-вѣрно, тогава рисуването и моделирането ще трѣбва да предхождатъ словесната разработка на урока, както трѣбва да я предхождатъ и прекитѣ наблюдения на изучвания обектъ. Искате ли, да си състави ясна представа за външното устройство и формитѣ на щърка; преди да го накарате да ги описва по

картина, препаратът или живъ екземпляръ, — накарайте го да моделира птицата по представения предъ него моделъ. За да го възпроизведе, то ще бжде принудено отъ самата работа да разгледва по-продължително и по-внимателно формитъ, очертанията, голѣмината, положението и съотношението на отдѣлнитъ части на птицата и да корегира по този начинъ самъ зрителнитъ си представи за тѣхъ. Сжщото става и когато го накараме да премине отъ тѣлесното къмъ плоскостното изобразяване — отъ моделирането къмъ мозаичното и графичното рисуване. Ако следъ това — следъ като е моделирало обекта, следъ като го е изрѣзвало отъ хартия и го е рисувало на плочата си, блока си или на черната дъска, го накаме да опише устно външното му устройство, формитъ и шаркитъ му, — детето ще стори това много по-лесно и по-сполучливо, отколкото ако гледа само обекта, защото въ съзнанието му ще има ясни и живи представи. То може да срещне затруднение само при намирането на подходящи точни думи, за да изрази представитъ си. Задачата на класната разработка на учебното градиво, между другото, е да му помогне въ това затруднение, като обогати говора му съ потребнитъ думи и изрази.

Затуй разрѣшението на задачитъ за наблюдение въ много случаи трѣбва да се съпровожда съ моделиране, мозаично и графично рисуване, съ рѣчна работа. Тукъ трудовия принципъ може да намѣри широка и твърде полезна праложба. Напр., задачата, — „наблюдавайте, какъ щърковетъ си правятъ гнѣздо на вашата плѣвня или на най-близкитъ плѣвни, кжщи и дървета!“ — може като се вмъкне въ нея рѣчниятъ трудъ, да се превърне въ следнитъ практически задачи:

1. „Гледайте, какъ вашитъ щъркове си правятъ гнѣздо и ми ги нарисувайте на плочитъ си, заедно съ гнѣздото имъ!“

2. Направете отъ клечки щърковото гнѣздо, което е на вашата кжца!“

3. „Изработете отъ глина вашитъ щърков, когато градятъ гнѣздото си!“ и т. н.

Изпълнението на тия задачи не само ще импулсира детското наблюдателностъ, но и ще даде широкъ просторъ на детската самодейностъ, изобретателностъ и творчество. Тѣ ще бждатъ изпълнени съ радостъ и увлѣчение, защото отговарятъ на детскитъ вкусове и влѣчения, защото тѣхното практическо изпълнение съдържа елементи, които влизатъ въ свободнитъ подражателни и творчески детски игри.

— Кжде и какъ при обучението ще използвате тия детски изработки?

— Изработкитъ се донасятъ въ училището. Споредъ отдѣлнитъ картини или моменти, които изобразяватъ, и споредъ умѣнието на тѣхнитъ автори да схващатъ и изобразяватъ наблюдаваното, тѣ ще бждатъ най-раздобразни. Много отъ тѣхъ,

не ще и дума, ще съдържат недостатъци и грѣшки. Последнитѣ се поправятъ въ съответнитѣ учебни часове чрезъ класно обучение: моделиранитѣ работи—въ часа по моделиране, рисункитѣ — въ часа по рисуване, изработкитѣ отъ клечки—въ часа по рѣчна работа. Заедно съ поправката изобразенитѣ моменти и картини въ различнитѣ детски изработки отново се изобразяватъ чрезъ нови по-точни и по-детайлни изработки. При това, за да се внесе повече интересъ и разнообразие въ обучението, донесенитѣ отъ дома изработки и рисунки при поправката могатъ да се размѣнятъ между ученицитѣ. Напр., единъ ученикъ е нарисувалъ щърково гнѣздо на дърво, другъ на плѣвня, трети — на селски куминъ или другаде; при поправката ще дамъ избрания сюжетъ отъ първия на втория, отъ втория — на третия, отъ третия — на първия и т. н.

— Каква смисълъ има тая поправка. Не е ли тя само губи време?

— Съвсемъ не! Поправяйки донесенитѣ отъ дома изработки, ние поправяме, допълняме и разширяваме представитѣ, които ученицитѣ сж придобили отъ своитѣ наблюдения, стимулираме и изостряме детската наблюдателностъ — съ една речъ, постигаме едно отъ задачитѣ, като се преследватъ съ предметното учение.

— Какъ ще използвате тия изработки за самия урокъ по предметно учение?

— Отговорътъ на тоя въпросъ е излишенъ: той се съдържа въ всичко казано до сега. Изработкитѣ и рисункитѣ ще стоятъ въ учебната стая предъ очитѣ на ученицитѣ. Тѣ ще ни послужатъ като изходна точка на урока и ще ни послужатъ много по-добре, отколкото гатанката, съ която започнахте вашия урокъ. Тѣ ще ни послужатъ още и при развитието на самия урокъ въ ония моменти, които могатъ да се илюстриратъ чрезъ тѣхъ, и ще ги илюстриратъ много по-сполучливо, отколкото най-хубавитѣ и най-скѣпитѣ фабрични помагала, защото всѣка детска рисунка, всѣки моделъ, всѣка изработка ще извиква въ детскитѣ съзнания ясни и живи образи на познати картини, които децата сж наблюдавали въ своето родно мѣсто. Подъ напора на тия образи детското въображение ще се окриля, детската мисль ще се раздвижва, детскиятъ езикъ ще се развързва и учанишкиятъ говоръ ще става все по-ясенъ, по-точенъ, по-плавенъ и по-свързанъ...

— Азъ мисля, че само това не е достатъчно, за да могатъ децата да говорятъ свързано и плавно. Тѣ могатъ да иматъ ясни представи за нещата и пакъ да не могатъ да ги изразятъ ясно, защото не притежаватъ потребнитѣ думи и изрази...

— Не отричамъ това. И затуй преди малко казахъ, че една отъ главнитѣ задчи на класната разработка на учебното градиво е да помогне на ученицитѣ въ затруднението, което

срѣщатъ тѣ, когато се опитватъ да изразятъ устно своитѣ знания.

— Какъ ще стане това?

— И това казахъ! — Не чрезъ въпроси и отговори, а чрезъ *свободенъ разговоръ*, при които учителятъ пръвъ дава примѣръ, какъ могатъ въ свързана и хубава речъ да се описватъ наблюдавани картини, да се разказватъ случки и събития.

Вънъ отъ това, следъ като ученицитѣ сж разказали своитѣ наблюдения, за да обогатимъ тѣхния речникъ съ нови думи, съ хубави изрази, които разкриватъ по-точно мисълта, можемъ въ много случаи да четемъ кжси описания и разкази, въ които се описватъ аналогични картини, сцени и случки на ония, наблюдавани, описвани или разказвани отъ ученицитѣ. И не само да ги четемъ, но и да обърнемъ вниманието на ученицитѣ върху думитѣ и изразитѣ, които искаме да въмъкнемъ въ тѣхния говоръ, и веднага да създадемъ случаи и поводи да ги употребятъ въ говора си. Такива случаи и поводи ще имаме при „общото схващане на урока“ и особено при употребленията въ разказване на ученото.

— Казахте „общо схващане“, та ми дойде на умъ единъ въпросъ, който много пжти ме е занимавалъ. Извънредно трудно е съ деца отъ I и II отдѣление да се прави „общо схващане“ на урока. Колкото и сполучливо да е преподаването на новия материалъ, общото схващане излиза почти винаги неуспѣшно: децата обикновено не могатъ да излагатъ самостоятелно, въ свързана речъ онова, що сж научили презъ часа, и азъ се принуждавамъ да си служа пакъ съ препитване, както си служихъ и днесъ. Освѣнъ това забелѣзала съмъ, че следъ едно-две препитвания на ученото, то скоро омръзва и детското внимание пада...

— Така е не само въвъ вашето отдѣление и не само при обучението по тоя предметъ. Въ много отдѣления ученицитѣ често не могатъ да изложатъ самостоятелно, свързано онова, що сж научили презъ часа по предметно учение, естествознание, география, история или другъ предметъ. Това се дължи главно на две причини: на начина, по който се води преподаването, и на начина, по който се прави общото схващане или, по-право, на учебнитѣ форми, които се употребяватъ при единия и другия моментъ отъ обучението. Въ нашитѣ училища при разработката на повечето уроци си служатъ почти изключително съ въпросо-ответната учебна форма, като смѣтатъ, че чрезъ нея се поощрява и развива детската самостоятелност. Тоя възгледъ, останалъ още отъ времето, когато Басаричековото ржководство по педагогика бѣше настолна книга за нашитѣ учители, е погрѣшенъ. Въпросо-ответната учебна форма не поощрява и не развива детската самостоятелност, а я ограничава, спъва и унищожава. Тя, както казва

Шарелманъ въ едно свое сжчинение, прави децата лениви и глупави: лениви, защото ги привиква да разсждаватъ само тогава, когато имъ се зедаватъ въпроси; глупави защото въ повечето въпроси се съдържатъ обикновено исканитѣ отговори.

Ако при самото преподаване не упражняваме ученицитѣ да излагатъ въ свободенъ разказъ, макаръ и кжсь, онова, ще знаятъ, що сж наблюдавали, чули или чели, твърде естествено е, че тѣ съвсемъ не ще могатъ при общото схващане да разкажатъ свободно онова, що сж научили презъ цѣлия часъ. Това едно. Друго: при всѣко свързано, самостоятелно излагано на малкъ или голѣмъ кржгъ отъ знания, паметъта се нуждае отъ нѣколко опорни точки, по които може да се ориентира. Тия опорни точки сж основнитѣ идеи, основнитѣ мисли, плана на изложението. Затуй и дидактиката препоръчва следъ всѣка завършена частъ отъ единъ урокъ да се даватъ надписи и да се правятъ частични схващания; отдѣлнитѣ надписи образуватъ неговия планъ. По тѣхъ лесно може да бжде направено общото схващане, защо паметъта и мисълъта ще има де да опратъ и по какво да се ориентиратъ, когато ученикътъ е извиканъ да разказва. При общото схващане въвъ вашия урокъ такъвъ планъ липсваше и затова то не успѣ.

— Това зная, но мисля, че планъ съ надписи може да се дава само въ горнитѣ отдѣления. Въ първо отдѣление децата не знаятъ още да четатъ. Какъ ще се даватъ тогава надписи?

— Устно — въвъ видъ или на кжси заглавния, или на *концентрични въпроси*, които изразяватъ основната мисль отъ всѣки пасажъ на урока. А още по-добре — съсь съвсемъ прости рисунки, всѣка една отъ които изобразява по единъ типиченъ моментъ отъ урока, по една основна мисль отъ него. Ето още единъ случай, дето рисуването може да се приложи въ предметно обучение не вече като средство за наблюдение, а като репродукционно средство.

Въ края на часа децата могатъ да копиратъ на тетрадкитѣ си надписитѣ — рисунки; тѣ ще имъ послужатъ при повторението на ученото въ следния часъ. И колко интересна, колко забавна е тая работа за тѣхъ! Опитайте и ще се увѣрите!

— Допускамъ, че като се даде планъ, особено планъ съ рисунки, децата по-лесно ще разказватъ наученото, но все пакъ досадата при повторението не ще се избѣгне. Ще разкаже единъ, ще повтори другъ, ще потрети трети, и на отдѣлението ще омръзне да слуша едни и сжи разкази. Освънъ туй, ако само трима-четирма ученика разказватъ всичко учено презъ часа, останалитѣ оставатъ безъ работа и поради туй не внимаватъ...

— Така ще бжде, наистина, ако ученото се повтаря все по единъ и сжщъ начинъ, по единъ и сжщъ редъ, въ една

и сжца форма и ако учителят въ тоя моментъ отъ обучението работи само съ отдѣлни ученици, а не съ цѣлото отдѣление. Еднообразното повторение е майка на досадата, а единичното изпитване — на невниманието, на бездействието въ отдѣлението.

— Какъ ще се избѣгне едното и другото, щомъ общото схващане става по даденъ, точно опредѣленъ планъ?

— Като се накаратъ всички ученици да мислятъ и работятъ върху него едновременно.

— Какъ може да стане това?

— Отговорътъ не е труденъ. Да вземемъ, напр., плана, който трѣбваше да дадете въ днешния си урокъ: 1) какъ щъркътъ си гради гнѣздо, 2) какъ се храни, 3) какъ е направено тѣлото му, 4) какъ отглежда малкиятъ си, 5) какъ и защо отлита на есенъ. Преди да накарамъ единъ или двама ученика да разказватъ по цѣлия планъ, разпредѣлямъ темитѣ, които се сждържатъ въ отдѣлнитѣ негови надписи, между всички ученици. На всѣки ученикъ се предоставя да си избере по единъ отъ тия надписи, да обмисли избраната тема и следъ туй да разкаже самостоятелно всичко, що е научилъ върху нея. Разбира се, въ отдѣлението ще се намѣрятъ нѣколко ученика, които ще изявятъ желание да говорятъ на една и сжца тема, поради туй всички теми се разпредѣлятъ между нѣколко групи ученици.

— Въ таквъ случай, когато разказва единъ ученикъ отъ една група, ученицитѣ отъ другитѣ групи не ще следятъ разказа му, защото презъ това време тѣ ще обмислятъ темитѣ, върху които ще говорятъ. Учителятъ пакъ ще работи съ отдѣлни ученици, а не съ цѣлото отдѣление.

— Това ще бжде действително така, ако, следъ като се разпредѣлятъ темитѣ, не се даде достатъчно време на ученицитѣ да обмислятъ мълчаливо своята работа — да стѣкмятъ и да си повтарятъ „на умъ“ разказа, който ще излагатъ. Затуй не бива да искаме отъ ученицитѣ веднага да говорятъ, щомъ си избератъ известна тема. Следъ избора на темитѣ винаги трѣбва да следва една пауза, презъ която, както казахъ, ученицитѣ мълчаливо ще си построятъ разказа, които искаме отъ тѣхъ. Спазимъ ли това условие, различнитѣ групи, следъ като обмислятъ темитѣ си и заявятъ това чрезъ даване знакъ съ ржка, ще следятъ изложението на разказвачитѣ, за да могатъ да свържатъ отпосле своитѣ разкази съ изложението на своитѣ другари, които разказватъ преди тѣхъ.

Вънъ отъ това, ако следъ всѣки разказъ искаме отъ ученицитѣ да посочватъ грѣшкитѣ и непълнитѣ му и да ги поправятъ и допълнятъ, тѣ скоро ще свикнатъ да следятъ, да контролиратъ, да критикуватъ, да поправятъ и да допълнятъ онова, що излагатъ извиканитѣ да разказватъ тѣхнитѣ другари.

Рекапитулира ли се ученото веднажъ, промѣняме реда на повторението, за да го разнообразимъ и да стимулираме по тоя начинъ ученишката мисль и внимание. Ученото се повтаря по обратенъ редъ: това, що е учено най-после, се повтаря най-напредъ и постепенно се върви до оная точка, отдѣто сме започнали обработката. Следъ туй сжщото може да се повтори и въ произволенъ, „разбъркать“ редъ, като се засѣгатъ само най-важнитѣ, най-сжщественитѣ части отъ изучения материалъ.

— Но такива повторения сж трудни и, струва ми се, сж невъзможни въ I и II отд.

— Вѣрно е, че сж трудни, но не сж невъзможни.

Ако при всѣки урокъ децата се упражняватъ да ги правятъ, тѣ скоро ще привикнатъ къмъ тѣхъ. Многократнитѣ упражнения създаватъ привычка, а тя наддѣлява на всички мжчнотии.

Колкото и да сж трудни отначало тоя видъ повторения, тѣ трѣбва да се застѣпватъ при всѣки урокъ, защото иматъ твърде голѣмо образователно значение: създаватъ множество разнообразни асоциации между отдѣлнитѣ части на усвоенитѣ знания и улесняватъ помнението имъ, отстраняватъ механическото заучване, импулсиратъ и изострятъ вниманието и мисльта и каратъ ученика да бѣде самодееенъ.

— Вие казахте, че при общото схващане трѣбва да се промѣня, освенъ реда, и формата на повторението. Какъ трѣбва да става това?

— Ще поясня пакъ съ единъ примѣръ, взетъ отъ днешния ви урокъ. Следъ като ученицитѣ повторятъ въ правъ, обратенъ и произволенъ редъ ученото, поставямъ следнитѣ задачи:

1. „Единъ щъркъ разказва самъ, а) какъ си направилъ гнѣздо, б) какъ ходилъ на ловъ презъ единъ день и какъвъ ловъ уловилъ, в) какъ отгледалъ малкитѣ си и ги научилъ да хвъркатъ, г) какъ се събралъ съ другаритѣ си презъ есенята и прелетѣлъ въ топлинѣ мѣста и пр...“

Разкажете, както би разказвалъ самъ щъркътъ!“

2. „Едно малко щъркче разказва, какъ се излюпило отъ яйце, какъ е изхранено отъ майка си и баща си, какъ се научило да хвърка и какъ отлетѣло презъ есенята отъ нашитѣ мѣста. Разкажете, както ще разказва малкото щъркче!“ и т. н.

Разбира се, че всички тия задачи и подзадачи не се поставятъ и разрѣшаватъ изведнажъ, а по отдѣлно, постепенно — една следъ друга и въвъ връзка една съ друга.

Разрѣшението на всѣка задача дава широкъ просторъ на детската съобразителность и изобретателность, импулсира детското въображение и го кара да комбинира, да създава,

да твори нови образи отъ реалнитѣ представи, сложени чрезъ преки наблюдения въ съзнанието.

— Мисля, че тая работа е непосилна за деца отъ долнитѣ отдѣления. Какъ ще могатъ тѣ да създаватъ нови образи, да конституиратъ нови разкази, когато едва могатъ сносно да разказватъ онова, що сж учили, що сж видѣли, чули!

Не ще ли губимъ съ това напраздно времето си и не ще ли измъчваме децата?

— Вашето възражение донѣкжде е основателно. Отначало децата не могатъ да комбиниратъ сполучливо учения материалъ и да съставятъ фантазийни разкази на теми, като посоченитѣ. Който извършва известна работа за пръвъ пжтъ, трѣбва да знае, *какво* ще извърши и *какъ* трѣбва да го извърши. Колкото и примамлива да ни се вижда мисълта, че детето трѣбва да бжде напълно самодейно при обучението, не може да се пренебрегне извѣстния психологически фактъ, че началото на всѣка детска дейность се крие въ нагона къмъ подражание. Детето отначало възпроизвежда онова, що вижда и чува — подражава на чуждата работа; отпосле, колкото нараства неговиятъ опитъ, постепенно прибавя лични елементи къмъ усвоенитѣ чрезъ подражание похвати за дейность. Това не трѣбва да се забравя, когато искаме отъ ученика да повтаря ученото *въ нова форма*. Още при първитѣ уроци учителятъ самъ трѣбва да покаже, *какъ* ученото може да се излага въ нова форма, *какъ* ученицитѣ могатъ да разрешаватъ задачи като ония, които посочихъ. Децата, като подражаватъ на учителския разказъ, лесно ще могатъ да конституиратъ собствени разкази по дадени теми. При това трѣбва да имъ се предоставя широка свобода да допълнятъ и видоизмѣнятъ своитѣ наблюдения и да създаватъ нови образи. Разбира се, че и тукъ, както и при обыкновеното повторение, общия контролъ и критиката на цѣлото отдѣление не трѣбва да се изключва. Създадениятъ отъ единъ ученикъ разказъ се разглежда, критикува, поправя, допълня и видоизмѣня отъ други ученици.

Така „общото схващане на урока“, което сега обыкновено е еднообразно и досадно, ще стане и за учитель, и за ученици увлѣкателна, творческа работа.

— Всичко това, което казахте, е много хубаво, много интересно, но то не може да се извърши въ единъ учебенъ часъ, въ единъ урокъ по предметно учение!

— Та кой ви казва, че единъ урокъ по предметно учение трѣбва да започва и свършва непременно въ единъ учебенъ часъ? Методичниятъ урокъ по предметно учение започва много по-рано отъ учебния часъ, опредѣленъ за работката на направенитѣ наблюдения, и свършва много по-късно отъ него, като се преплита и свързва съ уроцитѣ по другитѣ учебни предмети. Той може да бжде оприличенъ на

едно дърво съ разклонени корени съ право стройно стъбло и широка корона, укичена съ цвѣтове и следъ туй съ плодове: коренитѣ сж предварителнитѣ, подготовителнитѣ работи, които трѣбва да се извършатъ вѣнъ отъ учебната стая — тѣ сж храната на урока; стройното стъбло — класната разработка; разклонената корона — разнообразнитѣ упражненія, които трѣбва да се извършатъ не въ единъ часъ и не само при единъ учебенъ предметъ. И както храната, която иде отъ коренитѣ на сжщинското дърво, трѣбва да се причисти и преработи отъ короната, за да се асимилира отъ цѣлото растение, тъй и гравидото, което се събира за единъ урокъ съ предварителната извънкласна работа, трѣбва да достигне до широко разклоненитѣ и разнообразни упражненія, за да се преработи и асимилира напълно отъ ученицитѣ.

— Какви други упражненія, освенъ ония, които посочихте вече, могатъ да се взематъ още?

— Фантазийнитѣ разкази, създадени отъ ученицитѣ при общото схващане на урока въ „нова форма“, могатъ да се излагатъ не само устно, но и чрезъ рисуване и моделиране. Тѣ могатъ да послужатъ като отлични и интересни теми за илюстративно (фантазийно) рисуване и моделиране въ часоветѣ, определени за тия предмети. Тѣ могатъ да дадатъ сжщо отличенъ материалъ за мимични и подражателни игри въ часоветѣ по гимнастика. Най-интереснитѣ моменти отъ живота на щърка, напр., могатъ да бждатъ наподобени съ мимика, жѣстъ и игра: какъ щърковетѣ си правятъ гнѣздо, какъ дебнатъ и ловятъ плячката си, какъ хранятъ малкитѣ си, какъ ги учатъ да хвъркатъ, какъ щърковетѣ отлитатъ въ топлиѣ страни и пр. Колко интересни, колко забавни, колко весели сж тия игри за децата! И какъвъ мощенъ импулсъ даватъ тѣ на детската находчивостъ, съобразителностъ, изобретателностъ и творчество!

Срѣдъ веселия смѣхъ, съ който винаги сж съпроводи ни такива игри, децата неусетно повтарятъ въ друга съвсемъ „нова форма“ общото схващане на урока по предметно учение и още по-добре вникватъ въ ученото. То изпъква ясно, картинно, релефно предъ духовния имъ погледъ.

— Това, наистина, е интересно. Менъ и презъ умъ не ми е минавало дори, че уроцитѣ по предметно учение могатъ да се използватъ и за обучението по гимнастика. И право да си кажа, всѣкога когато имамъ гимнастика, азъ чедя, какво да взема, какви игри да измисля. Игритѣ на „котка и мишка“, на „слѣпа баба“, на „кончета“, на „гърненца“ омръзнаха вече на моитѣ ученици...

— И не само за обучението по рисуване, моделиране и гимнастика могатъ да ни дадатъ материалъ уроцитѣ по предметно учение, но и за онова по пѣние, ржчна работа, смѣтане, четене и писане—за обучението по всички учебни предме-

ти, застъпвани въ долнитѣ отдѣления на първоначалното училище. Така разнообразнитѣ упражнения, съ които трѣбва да се завършва всѣки урокъ по предметно учение, се свързватъ и преплитатъ съ упражненията по другитѣ учебни предмети и взаимно се допълватъ, подкрепятъ и уясняватъ. Чрезъ тѣхъ голото мъртво знание се превръща неусетно въ трайно умение, което има и образователна, и практическа стойностъ.

Ако обучението по тоя предметъ се води така, безъ друго ние ще постигнемъ леко и незабелѣзано всички задачи, които се преследватъ съ него: ще развиемъ детската наблюдателностъ и детския говоръ, ще обогатимъ ученишкото съзнание съ множество ясни, точни и пълни реални и словесни представи за нещата и явленията около насъ и ще създадемъ въ него широка, здрава основа, върху която успѣшно и сигурно ще може да се гради по-нататъшното цѣлокупно обучение.

Ив. Орачевъ — гр. Ст. Загора.

Скици по предметно учение за II отдѣление.

1. *Родно мѣсто.* Кое се нарича родно мѣсто. Тамъ сж нашитѣ родители, съседи, роднини, съселяни, съграждани, първи другари, приятели. Първо опознаване съ хората, животнитѣ, природата (гора, поле, небе, рѣка, ниви, градини). Тамъ сме играли и изпитали разни радости. Обикнали сме всичко въ родното си мѣсто. Тъгуваме, когато се отдѣлимъ отъ него (изброяватъ се случки). Птичката тъгува за родното си мѣсто, когато е въ клетка. Стихотъ, „Дето и да ида азъ“. Прик. „Ратайче въ друго село“, „Чираче въ града“, пѣсень. „Тичай, тичай, конйо“.

2. *Съседство.* Що е съседъ. Деца изброяватъ съседитѣ си. Случка за нужда отъ съседи (болестъ, смъртъ пожаръ, обиръ и др.). Какво бихме изпитали безъ съседи. Какви трѣбва да бждатъ съседитѣ помежду си. Приказки за добро и лошо съседство.

3. *Селище.* Що е селище: градъ, село, колиби. Разлика-та имъ. Положение на нашето селище: наклонено, равнище, хълмисто. Строежъ: къщи, дворове, махли, квартали (имената имъ), главни и второстепенни улици. По-важни постройки и мѣста: черква, училище, пощ.-станция, гара, казарми, фабрики, воденици, чешми, кладенци, фенери, площи, мегдани, хорища, черковище, гробища, пазаръ, чаршия, рѣка, горичка, Защо имаме селища.

4. *Землище.* (Съ или безъ излегъ). Изброяватъ се въ землището: ниви, ливади, лозя, градини (овощни, зеленчукови

и др.), гора, пасбище, рѣкички, чешми, кладенци, по-важни мѣстности, пѣтища, долчета, Кой деца сж ходили тамъ, какво сж видѣли тамъ. Понятия: околностъ, землище. Кой пази землището. Какъ го пази, кой му плаща, Нужда отъ землище.

5. *Гроздоберъ*. Обработка както въ I отд. съ повече подробности. Четива, приказки, стихотворения за гроздоберъ. Записване: корабъ, каца, кошница, видове грозде и др. Какво правимъ отъ гроздето. Деца да разкажатъ преживелици отъ тѣхния гроздоберъ.

6. *Месецитъ на годината*. Беседа: знай ли нѣкой имената на месецитъ. Кой презъ кой месецъ е роденъ. Кой м-ць е сега. Иаброяватъ се имената на месецитъ. Написватъ се на дъската. Четатъ се за запомване. Кой месецъ колко дни има. Начинъ да се запомнятъ. Кой сж зимни, пролетни, лѣтни и есенни месеци. Презъ кой месецъ се празнуватъ по видни празници. Записване месецитъ.

7. *День и нощъ*. Беседа: лѣте днитъ сж по-голѣми, нощитъ по-малки, Зиме е обратното. Защо? Лѣте днитъ сж потопли, зиме — по студени. Защо? Презъ кои месеци какво е времето. Какво правятъ хората и животнитъ (4-ноги, птици, насѣкоми) презъ деня, презъ нощта. Частитъ на деня. Защо деня е свѣтло, нощя — тъмно. Вечерни весели часове.

8. *Главнитъ точки на свѣта*. Беседа следъизлета. Какъ се казва мѣстото, отдето изгрѣва слънцето, кждето залѣзва, гдето се намира на пладне, мѣстото срещу югъ. Записване имената на гл. точки. Ориентиране: накжде се намиратъ отъ училището части отъ селището, мѣстности, рѣки, пѣтища, околни села, градове, гори, планини и др. Кой ученикъ въ каква посока си отива у дома.

9. *Небе*. Где се намира. Где се свършва. Понятие „кръгъзоръ“. Ясно и облачно небе. Небето лѣте и зиме. Облаци, мъгла, дъждъ, снѣгъ, градъ, джга. *Слънце*. Где се намира презъ деня. Нужда отъ него. *Месецъ*. Какъ се вижда нощя, деня. Менаване голѣмината му. Нужда отъ него. *Звезди*. Светли, тъмни. Млѣченъ пѣтъ. Познати звезди. Защо деня не ги виждаме, Записване имената на познати звезди. Гатанки за слънце, месецъ и звездитъ.

10. *Вода*. Нахождение: въ море, блато, езеро, рѣка, изворъ, кладенецъ, чешма, баня облаци, дъждъ, снѣгъ, ледъ, въ плодоветъ, въ млѣкото, виното и др. питиета. Употрѣба: пиене, миене, готвене, кжпане, пране, за питиета, за пар. машини, за животнитъ, напояване и др.

11. *Пѣтища*. Видове пѣтища: пѣтека, селски пѣтъ, шосе, улица, мостъ, желѣзенъ пѣтъ, рѣченъ, морски, въздушенъ, телефонъ, телеграфъ. Строежъ на разнитъ пѣтища. Нужда отъ пѣтища. (За превозъ, движения, сношения).

12. *Возила*. Какъ пренасяме разни товари и себе си отъ едно мѣсто на др: съ ржце, на добитѣкъ, пеша или съ кола,

каруца, файтонъ, галйота, автомобилъ, камйонъ, велосипедъ, желѣзница, параходъ, ладия, аеропланъ. Кратко описание на направата, движението и употребата на всѣко возило. Понятие „возило“, Рисуване на нѣкои возила, лесно изобразяеми.

13. *Мѣстния сборъ или панаиръ.* Разработка както въ I отдѣление. Съ весела и забавна беседа децата, подпомогнати отъ учителя, събиратъ свои преживѣлици. Дата на сбора или панаира; кое годишно време; следъ или предъ кои празници; посетители: отъ где, съ какво, за какво сж дошли.

14. *Есень.* Разработка както въ I отдѣление съ повече подробности. Есенна природа, стопански работи, време, животни, есенни месеци. Използване картината „есень“. Четива и стихотъ. за есенята.

15. *Приготовления за зимата.* Храни, топливо, облѣкло, жилище за хората, добитъка. Какъ се приготвя орачътъ (скрива сечивата, съ които е работилъ; приготвя храна за себе си, за воловетъ), овчарътъ (прибира овцетъ въ селището, не ги стриже за да не истинатъ, приготвя имъ храна, жилище). Какъ се приготвя градинарътъ, лозарътъ. Четене приказки, стихотворения.

16. *Облѣкло.* Нужда отъ облѣкло. Облѣкла — долно, горно, зимно, лѣтно, формено (на войникъ, ученикъ, стражаръ, офицеръ, свещеникъ и др.) Цивилно: мъжко, женско, детско; за глава, крака, рѣце; постелки, завивки; части на облѣклото. Рисуване нѣкои лесно изобразяеми дрехи.

17. *Направа на облѣклото.* Отъ какво: вълна, памукъ, ленъ, конопъ, козина, коприна. Кой: фабрика, шивачъ, въ дома, дрехарница. Съ какво: станъ, мотовила, хурка, вретено, даракъ, ножици, игла, конецъ, машина. Какво правимъ съ всѣко отъ тѣхъ при приготовлен. на облѣклото. Рисуване.

18. *Предмети за отопление.* Печки (отъ ламарина, чугунъ прѣстъ), Мангалъ. Огнище. Какъ сж направени и кой ги прави. Какъ си служимъ съ тѣхъ. Нѣколко деца разправятъ, съ какво се отоплява тѣхната кѣща. Рисуване.

19. *Материали за отопление.* Дърва: сухи, сурови, джбови, букови, габрови и др. Кой сж по-добри и по-слаби, като гориво. Отъ где кой ги набавя; кѣде ги пазимъ. Какъ ги приготвяме за горене. Какъ ги разпалваме.

Камени вжглища. На какво приличатъ. Отъ где ги вземаме. Пазене, Употреба. Разликата имъ отъ дървата.

Дървени вжглища. Отъ какво, кой, кѣде, какъ се прави. Какъ се пазятъ и употребява. Опасности отъ него.

20. *Предмети за осветление.* Лампа (за газъ, бензинъ, электричество), Лампи за кѣщи, кафене, улица. Нощни лампички, газниче, фенеръ, кандило, свѣщъ (лоена, восъчна, спармацетова). Отъ где ги вземаме. Отъ какво сж направени. Чистене. Палене. Рисувана нѣкои отъ тѣхъ.

21. *Материали за осветление.* Газъ, бензинъ, восъкъ, лой,

карбитъ, електричество. Отъ где се взематъ. Какъ се приготвяватъ (до колкото се знае). Употрѣба. Съ какво се освѣтляватъ кжщитѣ на децата.

22. *Какъ заговѣхме за коледа.* Обработка като въ I отдѣление съ съ следнитѣ добавки: На кои дати заговѣхме и отговѣхме за Коледа. Презъ кои годишни времена. Колко дни сж коледнитѣ пости. Каква постна храна е разрешена презъ тия пости. За кой празникъ се готвимъ. Праздникитѣ Никулденъ и Игнажденъ сж презъ коледнитѣ пости. Какъ ги посрещаме.

23. *Храна.* Какви храни употребяваме. *Растителна:* зеленчукъ зименъ (фасулъ, катофи, леща; зеле, пиперки, бамя, лукъ, рѣпа, празъ); лѣтенъ (спанакъ, зеленъ фасулъ, бакла, краставици, пиперки, домати, бамя); плодове (изброяватъ се); зърнени храни. На кратко за приготвянето и употребата на раст. храна.

Млѣчна. Прѣсно и каас, млѣко, сирене, кашкавалъ, масло, извара. Приготвяние и употребя.

Месо. Овче, козе, волско, свинско, кокоше и др. Консерв. месо: салами пѣстърма и др. Приготвяние и употребя (варено, печено, сурово).

24. *Пития.* Нужда отъ питиета. Какви питиета употребяваме: вода, вино, ракия, боза, бира, лимонада и др. Понятия „естествено и искусствено питие.“ Отъ какво правимъ разнитѣ искусствени питиета. Въ какви сждове се държатъ. Полезни и вредни пития (изброяватъ се). Какви пития трѣбва и не трѣбва децата да пиятъ.

25. *Чистота.* Къмъ взетото въ I отдѣление: чистене отъ въшки, бълхи, дървеници, комари. Неприличие и вреда отъ тѣхъ (разнасятъ и носятъ болести). Какъ да ги чистимъ. Чистота на тѣлото за здраве, хубостъ и свежестъ. Случай на болести и неприличие отъ нечистотията между деца, улични скиталци, цигани и други. Чистота въ улицитѣ, площадитѣ. Кой се грижи за нея. Приказки за нечисти деца и др.

26. *Чистъ въздухъ и слънчеви лжчи.* Какво изпитваме отъ нечистия въздухъ (отъ прахъ, димъ, спиртни пития гниеши меса и др.). Какво изпитваме отъ чистия въздухъ на полето, въ гората. Какъ можемъ да имаме чистъ въздухъ у дома, въ училището, на улицата и другаде. Болести отъ нечистъ въздухъ. Четиво „Мангалъ“.

Слънчеви лжчи. Ползата отъ тѣхъ за хората, растенията. Какъ да се ползуваме отъ слънчевитѣ лжчи на открито или въ жилищата.

27. *Зима.* Общъ видъ на природата (зима). Какъ се виждатъ планинитѣ, полетата, рекитѣ, дърветата, селищата (кжщи, улици); какво е времето (студено, вѣтровито, снѣговито, облачно). Презъ кои месеци е зимното време. Приказки, че-

тива, стихотворения („Дѣдо мразъ“) за зимата. Рисуване зимни пейзажи (дървета безъ шума, съсъ снѣгъ и др.)

28. *Хората зиме.* Изброяватъ се полски работи, които зиме не се вършатъ (какво прави зиме земледѣлецътъ, овчарътъ, лозарътъ, градинарътъ).

Работата на дърваря (сече и продава дърва, прави и продава вжглища).

Годявки, свадби празници, пързалки, хора. Вечеръ край огъня. Ходене по гости. Ловъ на дивечъ.

29. *Животнитъ зиме.* Отлетѣли и останали по насъ птици. Животни, скрити въ земята, въвъ водата, въ хралупитъ на дърветата (мечка, лалугеръ, катерица, прилепъ, жаби, змии, мравки, пчели, мухи и др.) Какъ преживѣватъ вълцитъ, лисицитъ, зайцитъ и др. Какъ прекарватъ домашнитъ животни (воллове, овци, кози). Приказка за щуреца и мравкитъ.

30. *Растенията зиме.* Повечето дървета сж безъ листа, нѣкой съ листа (изброяватъ се). Защо опадватъ листата. Кой пази дърветата отъ студа. Цвѣтя, увѣхнали и цѣфтящи презъ зимата.

Зеленчукъ зименъ (рѣпа, голия, спанакъ) Трави увѣхнали, запазени край рѣкитъ. Приказки, стихотворения за растенията зиме.

31. *Лакъ отговѣхмe за Коледа.* Обработка както въ I отдѣление съ добавки: презъ кой месецъ, день и год. време празнуваме Коледа. За какво е този празникъ. Какво най-много се яде.

32. *Сурваки.* Обработка както въ I отдѣление. Дата на празника.

33. *Какво правимъ отъ жельзо.*

34. „ „ „ дърво.

35. „ „ „ глина.

36. „ „ „ кожа.

37. „ „ „ стъкло.

38. „ „ „ хартия.

Учителтъ предварително си съставя списъкъ на около 20—30 предмета, които се изработватъ по отдѣлно отъ жельзо, дърво и др. Изброяватъ се отъ децата съ негово съдействие, като се описва на кратко всѣки предметъ (особеностъ въ направата, ако има такава; кой го изработва; употребѣта). Шестъхъ лекции се обработватъ въ шестъ учебни часа. Нѣкои предмети се рисуватъ.

39. *Вълкъ.* Где живѣе. Понятие „диво животно.“ Прилича на кучето. Съ какво се храни. Съ какви хитрости си търси храната. Хората го преследватъ съ оржие, капанъ, трапъ. Понятия: горско, месоядно, вредно животно, звѣрь. Прик. „Вълкъ и котка“, „Вълкъ и вълчета“ (чит. Влайков).

40. *Лисица.* Разработка както лекцията за вълка.

Приказки: „Врани и лисица“ — „Лисица и пѣтел“.

Стихотворение: „Лисица и лисичета“ (II чит. Влайковъ).

41. *Заекъ*. Сжща обработка. Понятие „гризачъ“. Рисуване. Приказка: „Заекъ и жаби“, „Защо кучето гони заека“.

42. *Здание*. Що е здание. Изброяватъ се: кжща (съ постройките около нея), училище, църква, казарма, болница, фабрика, кланица, дюкяни и др. Кой живее въ тѣхъ, или за каква работа служатъ.

43. *Учил. покжщнина и пособия*. *Покжщнина*: чинъ, маса, столъ, печка, шкафъ, метла, плювалникъ и др. Кой ги прави, отъ какво, употрѣба. *Пособия*: Смѣтало, картини за год. времена, животните, печат. букви, читало, метъръ. Сжща обработка. Понятия—покжщнина, пособия.

44. *Учебни потрѣби*: учебници, тетрадка (за смѣтане, писане и краснописане), блокъ, писалка, писецъ, плоча, гума, моливъ, линийка. Отъ какво сж направени, кой ги прави, употрѣба.

45, 46. *Домашна покжщнина*: 1) сждове за готвене; какво слагаме при ядене; 3) сждове за разни течности; 4) покжщнина за приготвл. на хлѣбъ; 5) сждини за приготвление зимнина. 6) прибори за чай, кафе; 7) покжщнина за пране и др. Отъ где ги вземаме, кои ги прави, отъ какво, употрѣба. Тази обработка се прави за всѣки предметъ, доколкото е възможно. Рисуватъ се нѣкои отъ тѣхъ.

47, 48 и 49. *Приказки*. Интересни приказки, взети отъ източниците, посочени за I отдѣление или отъ другаде. Четатъ се или се разказватъ отъ у-ля. Беседва се на кратко по тѣхното съдържание. Разказватъ се отъ дѣцата.

50. *Пощ. станция*. Излетъ. Наблюдение: зданието, кой стои, за какво служи, четене надписите имъ. Посочване, кой чиновникъ какво върши, масичка за писане писма отъ посетителите, гишетата, канцеларията на началника, пощ. кутия, телегр. стълбове и др.

51. *Пощенска станция*. Беседа следъ излета съ следните добавки: що е отворено, затворено и препоржчено писмо, пощ. марка, колетъ, пощ. записъ. Пощ. раздавачъ. Какъ се приготвява писмо за изпращане. Що е телеграма. Защо ни трѣбва пощ. станция. Безъ нея какво би било за насъ. Рис. пощ. кутия, преп. писмо, телегр. стълбове.

52. *Местната гара*. Излетъ. Наблюдава се тренъ, локомотивъ, вагонъ (пжтнически, товаренъ, пощенски, фургонъ). Вагони I, II и III класа, разликата имъ. Товар. и пжтн. влакъ. Билети (перонни, багажни, пжтнически), кжде се вадятъ. Терлене багажа. Гаровия часовникъ, набл. маневрирането, дождането и изпращането на влака, машинистъ, огняръ.

53. *Мѣстната гара*. Беседа следъ излета. Нужда отъ желѣзница. Рисуване.

54. *Желѣзнопжтна линия*. Излетъ. Наблюдава се: стража на линията, телегр. дереци, мостчета, разни знаци километри-

чески и др., бариера, кантонъ, кантонера, службата му и др.
55. *Жельзнопътна линия.* Беседа следъ излета. Защо пътя е съ жельза, поставени на дървета върху камъни. Важността на кантонерската служба. Четене четиво за спасяване на влакъ.

56. *Велики заговъвки.* Обработка както въ I отд. Добавки: беседа за сир. неделя; съ какво се заговъва, народни обичаи, каква храна се яде презъ вел. пости. Първата постна седмица. Приготовляване.

57. *Що е занаятъ.* (Работа, съ която се изработва нѣкакъвъ предметъ). Обущаръ, шивачъ, жельзаръ, столаръ, гранчаръ, коларъ. Кратко описание на работата имъ, инструменти съ които работятъ, предмети които изработватъ. Нужда отъ занаятъ.

58. *Що е поминѣкъ.* Добиване, произвеждане, а не изработване нещо. Земледѣлецъ, овчаръ, лозаръ, овощаръ, пчеларъ. Сжщата обработка. Нужда отъ тѣзи поминѣци.

59. *Що е професия.* Работа съ умъ: учителъ, свещникъ, адвокатъ, лѣкаръ, инженеръ, офицеръ, вестникарь, фотографъ. Работата на всѣки. Нужда отъ тези професии.

60. *Твърди, течни и въздухообразни тѣла.* (Начални познания). Беседа: изброяватъ се тв. тѣла (камъкъ, кам. солъ, кам. въглища, дърво, жельзо, захаръ, тебеширъ, стъкло и др.) които трудно се дѣлатъ, разбиватъ, трошатъ. Понятие „твърдо тѣло“.

За тв. тѣла минаватъ лекитѣ, сипкавитѣ и шупливитѣ: памукъ, вълна, пѣськъ, снѣгъ.

Течни тѣла сж които текатъ като вода: вода, газъ, зехтинъ, медъ и др.

Въздухообразни сж които приличатъ на въздухъ: димъ, прахъ, облакъ, миризма и др.

Изброяватъ се разни тѣла и децата познаватъ какви сж.

Превръщане тѣлата: ледъ, воскъ, маско. и др. отъ твърди въ течни и въздухообразни.

61. *Естествени и изкуствени тѣла.* Сжщата обработка.

Включватъ се и понятията: одушевени (живи) и неодушевени (мъртви) тѣла.

62. *Полезни и вредни животни.* Изброяватъ се разни животни и се беседва за ползата и вредата отъ тѣхъ. Понятие за полезно и вредно животно.

63. *Тревопасно и месоядно животно.* Сжща обработка.

64. *Четириноги, двуноги, влечуги и земноводни животни.* Сжща обработка.

65. *Домашни и диви животни.* Сжща обработка.

66. *Насекоми.* Пчела, оса, пеперуда, муха, мравка, скакалецъ, бълха, въшка, комаръ, паякъ и др. Голѣмина, цвѣтъ, хранене, полза, вреда, Какъ прекарватъ зимата. Какъ ги преследваме. Понятие „насъкомо“ (защо). Рисуване.

67. *Съ какво се пазят животните. Бодене (рога). Примери. Халане (зжби, отровни зжби). Жилане. Ритане. Бъгане (зайче, сърна и др.) Криене (мишка, лалугер, жаба и др.) Приструване (калинка и др.) Кжсане части от тълото (шуреца, скакалец). Прилика на околната среда (зелено жабче, чучулигата и др.) Кряжане (ярабица, кокошка, коза). Посочват се типични случаи.*

68. *Пролетъ. Излетъ както въ I отделение.*

69. *Пролетъ. Беседа следъ излета. Използване картината „Пролетъ“. Упражнение въ методично описание. Кои сж пролетни мѣсци. Приказки и стихотворения за пролетъта.*

70. *Растение. Що е растение? (Всѣко нещо, що расте изъ земята). Какви растения имаме: дървета, храсти, цвѣта, треви. Житни растения. Културни (памукъ, конопъ, сусамъ, оризъ, цвекло, ленъ, тютюнъ, рапица и др.) Отъ всѣки видъ растения се изброяватъ по нѣколко. Описва се особеността му, ако има такова и за какво се употребява. По-леснитъ се рисуватъ.*

71. *Видове дървета. Овощи (круша, слива, ябълка, череша, вишна, праскова, зарзалия, бадемъ, кестенъ, дрѣнъ, смокиня, дюля). Горски (джбъ, букъ, габъръ, осенъ, топола, върба, липа, брѣстъ и др.) Декоративни (боръ, липа, топола, акация, кипарисъ и др.) Понятие „декоративни дървета“. Външенъ изгледъ (голѣмина, листа, кора, особености). Якоствъ, употреба.*

72. *Части на дървото (видими). Коренъ, стѣбло, листа, пжпки, цвѣтъ, плодъ. Службата имъ, до колко е позната на децата.*

Кора, дървесина, сърцевина (цвѣтъ и якость на всѣка частъ). За какво се използватъ кората и дървесината.

73. *Градински цвѣта. (Лале, зюмбюлъ, божуръ, люлека, замбакъ, шибой, латинка, ружа, маргаритка, теменуга, момсълза, карамофилъ, роза и др.). Рѣствъ, цвѣтъ, листа, кога цвѣти, употреба. Рисуване или записване (записватъ се имената имъ) Стихотворения.*

74. *Полски и горски цвѣта Полски (синчеца, кадънка, лайкучка, овч. торбичка, равнецъ и др.).*

Горски (кокиче, минзухаръ, горски теменуги и др.). Обработка като град. цвѣта.

75. *Части на цвѣта. (Начални познания). Чашка, венче, тичинки, плодникъ. Службата имъ. Упражняване въ запомняне имената на частитъ на цвѣта. Записватъ се въ тетрадката по писане.*

76. *Що е природа. Припомва се на децата, че сж чували да се казва „природа“ на нещо, но не знаятъ точно, какво значи тази дума. Всичко, що виждаме по-земята и небето, е природа.*

Животни. По земята, изъ въздуха, във водата, въ земята (изброяватъ се).

Растения. Дървета, треви, цвѣта (изброяватъ се по нѣколко.)

Изгледы. Рѣки, морета, езера, могили, халмове, планини, полета, гори, скали, блата.

Небе. Слънце, мѣсець, звезди, въздухъ, облаци. Гдѣ се намиратъ. Кратко съчинение за природа.

77. *Великденска ваканция.* Обработка както въ I отд. Добавка: презъ кой мѣсець и дни е била великденската ваканция. За какво е този празникъ. Припомва се молитвата „Хр. възкресе“.

78. *Що е стихия.* Буря и дъждъ, градъ, трескавица, снѣгъ. Разни задигнати отъ земята предмети, повалени дървета, кжщи и др. Развълнувано море. Наводнение. Земетресение. Пожаръ въ гора, селище. Кратко описание на всѣка. Записване имената имъ.

79. *Полски работи.* Оране, копане, наторяване, жетва, харманъ, гроздоберъ, кукурузоберъ, розоберъ, плодоберъ. На кратко въ какво се състои всѣка работа, кога и какъ се върши. (описва се до толкото е възможно), съ какви орждия и сечива. Понятие „полски работи“.

80. *Какъ обработвае житото.* Описва се работата отъ разработка на нивата до прибиране посѣвътъ. (Угаръ, посѣване, зименъ, пролѣтенъ растежъ, жетва, харманъ) Сечива.

81. *Обработване на царевицата.* Сжца разработка на лекцията.

82. *Какъ обработвае лозята.* Сжца разработка на лекцията.

83. *Какъ обработвае розитъ, лука, овоцнитъ дървета, тютюня, памука, конопа, лена, картофитъ, оризъ, цвеклото, мака и т. н.,* кждѣто тия култури сж преобладающи въ помилна на мѣстното население.

85. *Житни растения.* Излетъ. Запознаватъ се децата на полето съ разнитѣ мѣстни житни растения: жито, червенка, лимецъ, ечмикъ, овесъ, просо, ржжъ, царевица. Външенъ изгледъ, зреене, прибиране, употреба.

85. *Плодъ (части на плода). Начални познания.*

Костилкови плодове: опашка, кожа (ципа), месеста частъ, кокичка, ядка, ядчица (зародишъ). Служба на всѣка частъ.

Семкови: круша, ябълка, дюля и др. Сжщо описание на частитѣ.

Разни: кестенъ, желждъ, бадемъ, орѣхъ, ягода, капина и др. Сжщо описание.

86. *Употреба на плодетъ.* Изброяватъ се плодове: *пролѣтни* (ягода, череша, вишна, зарзали), *лѣтни* (круши, ябълки, сливи, дини, пъпеша, смокини и др.), *есенни* (праскови, дюли, грозде, кестани, круши, орехи, бадеми, тикви).

Употреба: ядене сурови, правене мармаладъ, петмезъ, ошавъ, сладко, ракия, вино. Записване имената на плодоветъ. Рисуване.

87. **Зеленчукъ,** Необходимостъ отъ зеленчукъ. Случаитъ, когато се употрѣбѣва. Видове зеленчукъ: лукъ (червенъ, чесновъ), магданозъ, гйозъмъ, бобъ, бакла, краставици, пиперки, домати, бамя, картофи, маруля, спанакъ, рѣпа моркови, коприва, лападъ, зеле, празъ и др. Кога и где расте. На кратко, кждѣто е възможно, за обработката.

88. **Употреба на зеленчука.** Беседва се за употрѣбата на всѣки отъ изброения въ предшествующия урокъ зеленчукъ. Въ какви храни (ястия), какъ се приготвява (суровъ, варенъ, печенъ, пърженъ, консервиранъ).

89. **Съ какво се предпазватъ растенията.** Растенията, както и животнитъ, си иматъ отбранителни средства. *Бодли* (роза, шипка, трънъ, капина, коприва). *Дебела кора* (джбъ, букъ, орехъ, круша и др.). *Съ лошъ вкусъ:* горчивъ, стипчавъ, киселъ, отровенъ (татула, попидийка, лай кучка, пелинъ, желъдъ, вкуса на зеленитъ плодове). Децата посочватъ растения съ лошъ вкусъ.

90. **Пастиръ.** Нужда отъ пастиръ. Какви пастири има. Говедаръ, овчаръ, козаръ, телчаръ, свинарь и др. Работата на всѣки единъ. Задълженията му (да намѣри паша, да не бие добитъка, да не го изгуби, да го пази отъ звѣрове, ако се разболее да съобщава, да се грижи за новороденитъ теленца, агънца и др.). Даване подаръци при отелване на крави и др. обичаи, ако има такива. Кой ценява пастира (частенъ, оборъ). Заплата (въ пари, въ натура).

91. **Лѣто.** Презъ кои месеци трае лѣтото (дати). Характеристика на лѣтото по картина или по детскитъ представи. *Времето.* Дълги, горещи, сухи дни. Къси нощи.

Животнитъ: зайче, змии, гущери, костенурки, щъркелъ, ластовички, пчели, мравки и др. (гърсятъ си храната отвъждатъ малки, събиратъ зимнина и др.)

Растенията: дървета, треви, цвѣта, зеленчукъ, овощия (покрити съсъ шума, растатъ, цвѣтятъ, зрѣятъ).

Лѣтни работи: на орача, копача, косача, жетваря, раб. на хармана и др. Кратко описание на всѣка работа (какво се оре, копае, коси, жъне, вършее, цель на работата).

Лѣтно облъкло. Разходки. Бани. Детски радости. Четенe четива за лѣтото. Стихотворения.¹⁾

1) Скицитъ на г. Орачева посочвамъ само какъвъ материалъ би могълъ да се вземе по предметно учение празъ втората учебна година, но тѣ не опредѣлятъ реда, по който трѣбва да се разработва. Съобразно мѣстнитъ условия, дадениятъ материалъ трѣбва да се разпредѣли по годишни времена, като се гледа презъ всѣко годишно врѣме да се изучаватъ само предмети и явления, които могатъ най-добре да се наблюдаватъ. Б., Р.

Ив. Георгиевъ — Дикили-ташъ, Разградско.

Българитѣ подѣ грѣцка власть.

(Л е к ц и я)

Уводъ. Учихме за славния български царь Самуила. Кажете, защо го наричаме славень! Какво е мислил той, когато станалъ царь?

— Мислилъ да освободи Източна България отъ гърцитѣ и да образува голѣмо и силно царство.

— Сполучилъ ли е?... Какво станало после?

— При Бѣласица гърцитѣ разбиватъ българската войска, пленяватъ и ослѣпяватъ 15,000 български войници, ... а Самуилъ умира отъ тѣга...

— По нататѣкъ!

— Гърцитѣ покоряватъ голѣма частъ отъ българската земя, стигатъ при градъ Перникъ, който се е защищавалъ отъ храбрия български воевода Кракра. Обаче, и той бива разбитъ, и единъ следъ другъ доброволно се предаватъ и останалитѣ български военачалници.

— И така, българитѣ паднали подѣ грѣцка власть.

Цель. Днесъ ще видимъ, какъ сж прикарали българитѣ подѣ грѣцката власть.

Обяснете, какъ трѣбва да се разбира „българитѣ подѣ грѣцка власть“!

(Ако ученицитѣ не могатъ да свханатъ тоя въпросъ, учителтъ подпитва: когато гърцитѣ покорили България, оставили ли сж български царь? Оставили ли сж български военачалници, чиновници? Могли ли сж тѣ да оставятъ българска войска съ български началници? Въ какво се състои тогава промѣната?)

— Гърцитѣ заематъ управлението, заематъ властѣта, т. е. гърцитѣ управляватъ, гърцитѣ нареждатъ и заповѣдватъ, а българитѣ изпълняватъ.

— А войската?

— Повторете сега, какъ трѣбва да се разбира „българитѣ подѣ грѣцка власть“!

— Щомъ гърцитѣ превземали българскитѣ градове и села, веднага замѣствали българскитѣ чиновници съ грѣцки, разпускали българскитѣ войници и вмѣсто тѣхъ оставяли грѣцки. За български царь билъ назначенъ еднъ гъркъ, съсь седалище въ гр. София. Но гърцитѣ не замѣстили българскитѣ учители, българскитѣ свещеници и българскитѣ кметове. Даже много български боляри били назначени на грѣцка служба. Роднинитѣ на българскитѣ царе сжщо били назначени на служба изъ новата грѣцка земя. Гърцитѣ оставили сжитѣ данѣци, каквито българитѣ плащали по-рано. Българитѣ ос-

танали владалци на сжитиѣ имоти, каквито имали по-преди. Гърцитѣ се показали много добри.

— Разкажете това!

— Робството е траело 168 години. Дали е било се тъй леко?

— Не. Това е било само презъ първитѣ години.

— Да. Това сж първитѣ робски години.

Надпись: Първитѣ робски години.

— Какво ли е станало по-после?

— Това леко робство траело до като билъ живъ и управлявалъ царь Василий-българоубиеца. Следъ неговата смъртъ за българитѣ наставатъ тежки, мжчителни дни. Новиятъ гръцки царь искалъ да живѣе разкошно.

— Трѣбвали му много пари.

— Но той не искалъ да обременява своитѣ едроплеменници, гърцитѣ.

— Ще наложи голѣми данъци на българитѣ.

— Така и направилъ. Но тоя царь билъ и военолюбивъ. Искалъ многобройна и силна войска. И за нея пакъ трѣбватъ пари.

— Ще ги вземе пакъ отъ българитѣ.

— Да, българитѣ трѣбвало да плащатъ голѣми и тежки данъци. Който не е могълъ да плати данъцитѣ си, гръцкитѣ бирници продавали имота му (ниви, ливади, кжщи, мебели, добитѣкъ). А кой го е купувалъ? Съ каква цена?

— Купували ги гърцитѣ съ много низка цена.

— Не стигало само това. Всички здрави български младежи били взимани войници, били откарвани въ далечни гръцки градове, били обучавани отъ гръцки офицери и на гръцки езикъ. Тия млади българи били жестоко изтезавани и бити. задето не знаели гръцки езикъ. Освенъ това, гърцитѣ правели често пжти войни и българитѣ-войници били поставени въ първитѣ редове и на най-опаснитѣ мѣста.

Останалитѣ тукъ старци и неджгави българи не сж били по-добре. Тѣ силомъ били искарани на ангария (да носятъ сѣ колата си храни и оржжие на войската). Други пъкъ сж укрепвали градоветѣ. За работа оставяли слабитѣ жени и дребнитѣ деца. Ами добитѣка?

— Като нѣма работници и добитѣкъ, настава гладъ.

— Така е станало. Осакатенитѣ въвъ войната (инвалидитѣ) гърци, заедно съ тѣхнитѣ семейства, се изпращали и заселвали въ българскитѣ села и градове, за да бждатъ изхранвани отъ българското население и обличани отъ него безплатно. Както виждате: дугъ товаръ се стоварва на българския гърбъ. Българитѣ—боляри били уволнени отъ служба. На българскитѣ земеделци земята била отнета и дадена на отличилитѣ се въ боеветѣ гръцки воеводи и войници.

По причина на голѣмитѣ данъци занаятитѣ и търговия-

та почти спрѣли. Населението обѣднѣло и мжно се изхранвало. Появило се недоволство между българитѣ. Това станало причина да бждатъ замѣстени българскитѣ учители, свещеници и кметове съ гръцки. Българската книга била изхърлена и изгорена, българското писмо — запрето и българскиятъ езикъ забраненъ. Трѣбвало да се говори, четатъ и пише на гръцки. Буднитѣ и учени българи били интернирани изъ далечни гръцки градове. Настанали тежки дни.

— Разкажете това!

Надпись: Тежко робство.

— Дали сж могли да понасятъ това останалитѣ българи? Понеже на българитѣ не било позволено да се събиратъ и говорятъ, тѣ бѣгали изъ горитѣ и планинитѣ, събирали се тамъ и се съвещавали, какво да правятъ и що да сторятъ, за да се отърватъ отъ тежкото гръцко иго. Тѣ събирали пари, купували оржжие, записвали доброволци и когато се приготовили добре, събирали се въ планинитѣ около гр. Нишъ. Въоръжили се, избрали си воевода и потеглили за гр. Нишъ, избили и прогонили малобройната гръцка войска тамъ, потеглили на югъ и стигнали чакъ до гр. Солунъ. Обаче, гръцитѣ събрали силна войска, нападнали ги и ги победили. Голѣма частъ отъ възстаналитѣ българи били избити, а останалитѣ, гонени по планинитѣ, измрѣли отъ гладъ и студъ. Българскитѣ села и градове, въ които влизала гръцка войска, били опожарявани, а населението — избивано.

Друго възстание избухнало чакъ на западния край на Самуиловата България (до Синьото море), но и то било жестоко потушено.

Третото възстание било организирано около тогавашната сръбска граница, въ сърдцето на Македония, но и то не сполучило.

Разкажете и тая частъ.

Надпись: Възстания.

— Дали съ това се свършва робството?

— Не. Следъ това наставатъ за българитѣ още по-черни дни. Бой, убийства, бесилки, горене и мжки за българитѣ. Единъ по единъ българитѣ сж изчезнали отъ родината си. Плачъ и сълзи се съглеждали на бледитѣ лица на българкитѣ и децата имъ. Но това не било достатъчно за почернения български народъ.

Явила се и друга напасть надъ българската земя. Отъ северъ, презъ Дунава, почнали да се прехвърлятъ разни скиитически племена. Понеже гръцкитѣ войска била заета боеве негде на югъ, а въ България е имало твърде малко такива, и не е могла да устои на тия дивы чергарски племена, тѣ свободно, безнаказано минавали отсамъ Дунава, обирали, опустошавали всичко, отвлечали населението и пакъ се

връщали. Българитѣ били изплашени, оголени, обосѣли и изгладнѣли.

Такива диви орди, грабителско-скитнишки чети се появили и отъ югъ и отъ западъ. И тамъ населението било разсипано и наплашено.

Най-после се явили и крастоносци—хора съ червени кръстове на ракавитѣ, които отивали да освобождаватъ Божия гробъ (Иерусалимъ) отъ турцитѣ. Тѣ събирали храна отъ населението, на което гостували, обличали се отъ него и попълняли своитѣ обози сѣщо отъ него.

За да се спаси българското население отъ това черно робство, напускало плодороднитѣ полета и се загнѣздѣло въ усойтѣ или въ непрестѣпнитѣ чукари на Балкана. Но то вече било много намалѣло.

Разкажете и тази частъ!

Надписъ: Черно тегло. Общо схващане. Вдълбочаване.

— *Защо ли гърцитѣ сж се отнасяли отначало добре къмъ поробенитѣ българи?*

— 1. Ако гърцитѣ още отначало биха стегнали поробенія български народъ, той би възстаналъ, а едно възстание съ опитни войници и вождове би могло да сполучи. Значи, *тѣ сж чакали обученитѣ и освободенитѣ български войници и воеводи да измрѣтъ.*

— 2. Когатъ гърцитѣ подчинили България, те прибрали оржжието, но тѣ трѣбва да сж мислили, че все има още скрито оржжие.

— 3. Тѣ сж знаели, че колкото една властъ по-мекѣ държи подчиненитѣ, толкова господаритѣ сж по-сигуни на мѣстата си, толкова и властѣта имъ ще бжде по-продължителна.

— *Защо ли по-късно робството станало тежко?*

— 1. Желанието на гърцкитѣ царе и властници да живѣятъ въ богатство и разкошъ е предизвикало *увеличение на данъцитѣ*, което е паднало на покоренитѣ.

— 2. Гърцитѣ сж се стремили да *погърчатъ българитѣ*. Тѣ сж искали да *изчистятъ българитѣ* отъ родната имъ земя и да ги замѣстятъ съ гърци. Като победители и властници, тѣ сж *живѣели на гърба на мирното търпеливо българско племе*. Тѣ сж се радвали, когато нѣкава напасть сполети българитѣ.

— *Кажете, защо българитѣ сж се опитвали да се освободятъ?*

— *Изтъкнете разликата между живота на хората въ свободна България и въ поробена страна!*

— *Посочете, по кой начинъ сж били изстребвани!*

— *Изстребвани сж:*

1) като сж ги поставяли на първитѣ редове на боеветѣ;

- 2) като ги интернирали отъ роднитѣ имъ мѣста;
- 3) като ги карали на тежки работи, гдето тѣ се побоявали и измирили безпомощно;
- 4) като ги арестували за най-малки грѣшки;
- 5) като избивали цели села.

— Помислете, колко души сж загинали по тоя начинъ!

— Какво бихтъ правили срещу такава властъ?

— Каква поука можемъ да извлечемъ? — Свободата е безценна, и тя трѣбва да се пази.

— Да, ако българитѣ се бѣха държали смело и решително още презъ врѣме на войната, ако у тѣхъ имаше съгласие, за да запазятъ свободата и независимостта си, нѣмаше да иматъ тѣзи мжки, нѣмаше да гинатъ единъ по единъ по далечнитѣ бойни полета, нѣмаше да мратъ изъ затвори по тежката чужда работа, нѣмаше и да възставатъ.

Иорданъ. Савовъ — Разградъ.

Изъ практиката по физика въ прогимназията.

Течности.

(Скица).

Пособия и предмети: А. Чаша, стъкленъ цилиндъръ оловна тель, тръби, хунийка, кутия отъ консерви, кълба съ дупки, камъкъ, епруветка, котелъ, лампено стъкло, картонъ, малка стъклена чашка, камъче съ конецъ. Б. Чиста вода, солена вода, картонъ, спиртъ, дървено масло, прѣсно яйце.

1. Кои тѣла наричаме течни? Това сж тѣла, които, макаръ че иматъ известно количество, нѣматъ опредѣлена форма.

Опитъ: Взема се вода и последовно се налива въ стъкла, имащи най-разнообразна форма.

Заклучение: а) Количеството на водата не се промѣня.

б) Водата приема формата на съда, въ който е налѣна.

Сжпоставяне и заключение: а) Твърдитѣ тѣла иматъ опредѣлена форма и обемъ. б) Газообразнитѣ тѣла нѣматъ, ни форма, ни опр. обемъ.

2. Свойство на течнитѣ тѣла. Повърхността на течнитѣ тѣла е плоска и хоризонтална.

Опитъ: Налива се вода въ чаша и последната се навежда на разни страни. Нарѣзватъ се дребни картонени кржгчета, които се пускатъ върху повърхността на водата въ чашата.

Наблюдения: а) Повърхността на водата е плоска. б)

Картончетата плаватъ върху водата. в) Тъ сж сухи на горната страна и мокри на долната.

Изводи: а) Повърхнината на картончето съвпада напълно съ повърхнината на течността; отъ това следва: повърхнината на течността е плоска.

б) Ако вземемъ кжсче права телъ и сложимъ върху повърхнината на течността, ще констатираме, че тя има хоризонтално положение (посока).

в) Хъризонталността на течноститъ ни позволява да ги наливаме отъ чаша въ чаша.

г) Съ чаша, въ която има вода, можемъ да познаемъ дали една маса, столъ или какъвъ да е другъ предметъ е въ хоризонтално положение.

д) Белѣжка. Повърхнината на голѣмо водно пространство е обла. (Да се припомни: наблюдението на параходъ, който идва на пристанището или си отива. Ние първо виждаме горнитъ части отъ парахода, а после — долнитъ и обротно).

3. Гжстота на течноститъ Течнитъ тѣла се наслояватъ съобразне гжстотата си.

1. Опитъ. Въ една епруветка се налива: вода, цвѣтенъ спиртъ, дървено масло.

Констатираме: 1. Водата остава най-отдолу, маслото въ срѣдата, а спиртътъ — най-отгоре.

2. Повърхнинитъ на тия течности (вода, масло, спиртъ) сж хоризонтални.

4. Течноститъ налѣгатъ върху стениитъ на сжда, въ който се държатъ.

1. Опитъ. Взема се стъкленица, която има при основата си странична дупка. Последната се запушва съ гжба, а стъкленицата се напълня съ вода. Презъ запушалката се прокарва стъклена цевичка, пълна съ вода. Щомъ се отпуши нейния край, водата почва да изтича съсь сила — стрелка, както се казва.

Да замѣстимъ стъклената цевичка съ фунийката, която има сжщата водна височина. Водата и тоя пътъ ще почне да изтича съсь сжщата сила, както и при първия опитъ.

Ако на долната дупка се постави по-дълга цевичка, запушалката на последната може да се изхвърли отъ наблѣгането, що водата ѝ дава.

Заклучение: Колкото водната височина е по-голѣма, толкова налѣгането е по-силно, независимо отъ величината на сжда.

2 Опитъ. Да вземемъ сждъ отъ консерви (напр. нѣкой тенекенъ сждъ) и да направимъ дупки на стената му на разна височина. Щомъ отворимъ тия дупки водата ще почне да тече съ разна сила: отъ долната дупка ще изтича най-далечъ, отъ втората — по-слабо и т. н.

Изводъ: Колкото дупките сж по-низки, толкова водните струи сж по-силни.

5. Водното налѣгане се предава на всички посоки.

Опитъ: Да вземемъ стъклено кѣлбо съ дупки. Ако натиснемъ буталото, което е въ шийката на това стъклено кѣлбо, водата ще почне да изтиче отъ всички страни.

Да се обясни: Защо се пукатъ пълни шишетата, щомъ запушалката стигне до повърхнината на течността? (— Течността предава налѣгането на всички страни еднакво.)

6. Течноститѣ натискатъ или отблъскватъ тѣлата, които се потопяватъ въ тѣхъ.

1. Опитъ: Да си потопимъ ржката въ котелъ съ вода: тя среща напоръ отдолу нагоре.

2. Опитъ: Да поставимъ единъ голѣмичкъ камъкъ въ дъното на котелъ. Ще сещаме мжка, когато се опитаме да го издигнемъ съ ржка. Ако напълнемъ котела съ вода и се опитаме да измѣнимъ камъка, ще сещаме по-малко мжка,

Защо? Тукъ тежината на камъка е все една и сжща, ала съпротивата е станала по-малка въвъ втория случай: на камъка се е наблѣгало и отдолу нагоре, кога го издигаме.

3. Опитъ: Да вземемъ едно лампено стъкло и отъ картонъ да изрежемъ едно кржгче съ диаметръ 4 см.

Съ това картонено-кржгче да запушимъ долния край на лампеното шише и да го потопимъ въ котелъ съ вода. Картончето ще пречи на водата да влѣзе въ стъклото. Ако сега започнемъ да наливаме вода въ лампеното стъкло, тя ще се задържа отъ картончето до тогава, до като нейното ниво достигне нивото на водата, която обхваща лампеното стъкло. Изравнили се нивото на външната и вътрешна вода, картончето ще се отдѣли отъ долната частъ на лампеното стъкло и ще падне на дъното на котела (сжда).

Изводи: 1. Водата (външната) налѣга на картончето и ще остави да падне на дъното на сжда.

2. Вътрешната вода налѣга на картончето и иска да го отдѣли отъ стъклото.

3. Налѣгането отдолу е равно на това отгоре.

7. Архимедовъ законъ:

Всеко тѣло, потопено въ течность, понася налѣгане отдолу нагоре, равно на тежината на измѣстената отъ него вода.

Опитъ. а) Да напълнимъ стъкленъ цилиндъръ съ вода. Да потопимъ въ нея камъче, вързано съ конецъ. Камъчето ще измѣсти вода, която ще прилѣе отъ цилиндъра. Да съберемъ тая лишна вода. Обемътъ ѝ ще се равни на обема на камъчето.

б) Да извадимъ камъчето, да избършемъ извънъ цилиндъра и го поставимъ върху блюдото на едни везни, като ока-

чимъ камъка надъ блюдото. Да докараме въ равновесие блюдото на тия везни.

в) Да потопимъ овесеното камъче надъ блюдото въ чаша съ вода. Веднага равновесието ще се загуби: блюдото на драмовете ще дойде тежко. Камъчето, значи, претърпява нѣкаква промѣна, т. е. има нещо, което го наблѣгна отдолу нагоре

г) Да налѣемъ водата, която камъчето бѣ измѣстило въ първия още опитъ, отъ цилиндъра; блюдата ще дойдатъ пакъ въ равновесие.

Изводъ: Налѣгането отдолу нагоре е равно на измѣстената отъ камъчето вода.

Общи изводи: а) Едно тѣло изкача надъ течността, ако налѣгането, що изпитва отдолу нагоре, е по-голѣмо отъ неговата тежина.

б) Друго тѣло излиза до повърхнината на течността, ако измѣстената вода е равна на неговата тежина.

Напр.: спиртътъ, маслото, етерътъ плуватъ надъ водата, а желѣзото — надъ живака. Защо параходитѣ стоятъ на водата?

в) Ако налѣгането на течността отдолу нагоре е по-слабо отъ тежината на предмета, той потъва.

г) Колкото гъстотата на течността е по-голѣма, толкова по-голѣмо е и налѣганието (съпротивата) отдолу нагоре.

Опитъ: Пресно яйце, пуснато въ пресна вода, потъва; пуснато въ солена вода — изплава; пуснато въ смесъ (по равно) отъ чиста и солена вода, плува въ срѣдата на течността.

Рекапитулация: Що е течно тѣло? Каква е разликата между твърдо, течно и газобразно тѣло? Какъ се напластяватъ разнитѣ течности? Каква е повърхността на една течность? Докажи и обясни го! Какъ ще се напластятъ, ако смесимъ газъ, оцетъ, дървено масло, вода? Налѣгатъ ли течноститѣ въ страни? Обяснете Архимедовия законъ! Какви заключения добиваме отъ него?

Задачи: 1. У дома на вашия приятелъ има кандилце. Обяснете му: какъ гори фитилцето и защо не угасва то, когато въ сждчето на кандилцето се налѣе вода?

2. Въ работилница правятъ желѣзна лодка. Дали ще потъне тя, когато я пуснатъ въвъ водата? Обяснете!

3. Гъстотата (тежината) на пѣсъка спрѣмо водата е 2 : 1
Имате съндѣкъ съ ржбъ на основата 1 м.; той тежи 60 клг. Ако се напълни до половината съ пѣсѣкъ, ще потъне ли въвъ водата?

РЕЦЕНЗИИ И ОТЗИВИ.

Д-ръ В. А. Мановъ.

Дидактични въпроси и дидактици.

(Предизвиканъ отговоръ).

„Новитѣ основи на дидактиката“, „Логически учения въ дидактиката“ и „Схоластика въ дидактиката“ сж тритѣ мои статии, помѣстени въ I и III год. на това списание, съ цель да посоча на четцитѣ му нѣкои отъ дидактическитѣ съвременни проблеми. Намѣри се единъ ученъ дидактикъ, г. Д-ръ М. Герасковъ, като авторъ на една една дидактика, за стойността на която нѣма две мнения между учителитѣ, да се счете за сегнатъ отъ моитѣ възгледи. Като редакторъ на сп. „Учителска мисль“, той написалъ и помѣстилъ въ кн. 8, год. IV., на списанието статия „Дидактични въпроси“ съ мисльта да хвърли малко калъ върху сп. „Педагогическа практика“, да подложи на остра критика моитѣ възгледи, и да посочи, че дидактиката на Д-ръ В. Николчовъ е стара. Съ единъ куршумъ два заека! Да си направи малко реклама, че разбира отъ дидактически въпроси, че по-добра дидактика отъ тая на критика не може да има, по добре списвано списание отъ „Учителска мисль“ не може да сществува.

Не отричамъ, че има явни „консервативни умове“, които „понѣкога украсяватъ своитѣ мисли съ този етикетъ.“ Зная, че има мнозина, които се кичатъ съ перата на модернисти и съвременници, а въ сщщностъ проповѣдватъ стари и отживѣли времето си неща. Зная и такива, които подъ етикета на гръмливостъ пишатъ недомислия и издаватъ своята босота по въпроситѣ, които третиратъ. Не е ли дълбокомислено, умно напимѣръ, да говоришъ за логика и да не спазвашъ логическия принципъ на дѣлението, а да отивашъ до тамъ, че да различавашъ и генетична учебна метода. Разбира се, защо най-подиръ да не наблъскашъ въ книгата си всичко, ще си намѣрилъ изъ чуждитѣ книги? Главата на нашия ученикъ носи! Па нали така ще се види, какъвъ прозорливъ е авторътъ! Най-подиръ, защо учителътъ и ученицитѣ да не знаятъ великитѣ новодидактични поучения на дидактика Герасковъ, който учено казва: „Въ сщщностъ учебнитѣ методи нито сж твърде много, нито пъкъ е само една (ст. 105).“ „Най-разнообразенъ материалъ може да се предаде съ една и сща форма или метода“. (стр. 127). „Начинъ, по който се откриватъ или съобщаватъ новитѣ познания и сръжности, което е сщщинска метода или учебенъ пжтъ“ (стр. 107) Остава сега критическия умъ на г. Герасковъ все пакъ да опредѣли, кое е сщщинска метода и кое не е, какъ методитѣ могатъ да се дѣ-

лять на сжщински и несжщински, да ни каже, кой е дидактически методъ и да изброи тия методи, които въ сжщностъ не сж една, но не и твърде много! Само, че тукъ г. Герасковъ е забравилъ да преведе цитати, та макаръ и не въ свръзка, както прави въ статията си, за да видятъ, че е ученъ, че е чель много. Желаете ли, г. Герасковъ, да ви посоча поединчно, кое откъде сте взели, безъ да го подложите на критика и да създадете поне единство въ книгата си? Струва ми се, че имате достатъчни доказателства, колко добре сж се произнасяли разни рецензенти за вашитъ работи, безъ да ви-ните Драгоевски, който много ви е пощадилъ! Ако обичате и азъ мога да ви посоча нъкои странички и отъ Вилманъ, и отъ Месмеръ, и отъ Ичнеръ, па и отъ Мойманъ.

За лично успокоение на г. Гераскова мога да му заявя, че въ „Дидактиката“ на г. Николчова азъ нъмамъ участие. Но дори и да имахъ участие, не видя, какво престжпление има въ това. Въ нея има поне единство и логика, има разбиране, отъ което и поменъ нъма въ неговата дидактика. А да бждешъ подръжникъ на Хербарта не е престжпление, както не е и престжпление да прокарашъ учението за разбирането на учебния методъ на Месмера. Но има едно условие: да познавашъ материята, по която пишешъ. Че г. Герасковъ не знае и не разбира, напр., Хербарта, а го критикува, това не подлежи на сжмнение. Ако той едничкъ се съмнява, доказателства мога да му приведа, когато поиска, стига да отрече тая очевидна истина. Не зная, какво престжпление би имало въ това, ако азъ, бидейки единъ отъ авторите на „Дидактиката“ отъ г. Николчова, сега не споделятъ нъкои отъ прокаранитъ въ нея възгледи. Нима новото тръбва да бжде достояние само на малцина избраници?*)

Ако г. Герасковъ бѣше прочель моята статия „Логически учения въ дидактиката“ нѣмаше да счита, че азъ не зная, що е учебенъ пжтъ или че излагамъ това смжтно. Ако бѣше прочель по-внимателно писаното отъ Николчова по учебнитъ пжтища и ако изобщо има способността да разбира, нѣмаше да смѣта, че той, като е взелъ нѣколко мисли отъ Вунда чрезъ Месстера, е уяснилъ, що е синтеза и анализа като учебни методи. Азъ моля г. Гераскова да ми посочи приложението на логическата анализа поне въ единъ случай при обучението въ строго логическа наредба. Азъ не смѣтамъ, че правото на страната на Месмера, както той смѣта и за това излагамъ едно друго становище.

Азъ твърдя, г. Герасковъ, че нито авторите, които вие,

*) У насъ, наистина, една група иска да монополизира науката само за своя кръгъ и съ най-недостойни средства си служи противъ лица, които счита за свой идейни противници. Но за това при другъ случай.

като ученъ човѣкъ цитирате, нито вие съ вашата дидактика, нито пъкъ азъ съ моята „Теория на обучението“ сме дали видъ на съвременната дидактика. Азъ смѣтамъ, че дидактиката ще бжде изградена въ едно близко или далечно бъдеще. Ние сега живѣемъ въвъ времето на една творческа подготвителна работа. Подкачатъ се редица проблеми, изследването на повечето отъ които още не е приключено. Отъ друга страна дейци, които влагатъ само чувство въ творчеството, повдигатъ редица други проблеми, които не трѣбва да се отминатъ съ презрителната усмивка на г. Гераскова. Това означава само подигравка съсъ светата учителева душа. Вина било, че не съмъ посочвалъ поне едничко съчинение. Та какво би се допринесло съ това? Изглежда, че г. Герасковъ е отъ школата на ония, които мислятъ, че никой нѣма право да знае повече, отколкото неговиятъ дидактически богъ. Азъ и сега твърдя, че трѣбва малко повече да се вслушаме въ глаговетъ на защитниците на педагогиката на личността, защото чрезъ тѣхъ говори душата на учителя, — на оня, който твори и ни изповѣдва своитѣ мжки отъ лишнитѣ схоластични правила, съ каквито изобилствува дидактиката на Гераскова. За угодата на вашата нормативна наука, продължайвате да му давате правила и да му всаждате умраза къмъ книжното учение!

Въ своитѣ статии достатъчно ясно изложихъ за ония, които разбиратъ, че време е дидактиката да стане обяснителна наука, както станаха редица други науки. Г-нъ Герасковъ извратява моитѣ мисли, като си прави свои построения. Ще може ли той да отрече, че въ началото на развитието си дидактиката представлява повече сборъ отъ правила върху изкуството да се обучава? Ще отрече ли, че дидактиката въ теоритично отношение е още слабо развита? Или той смѣта, че може да се пише теория на обучението, безъ да се досѣга душата и на оня, който твори! Та правилата сж мъртви и тѣ оживѣватъ само въ и чрезъ душата на твореца. Не азъ, а вие не разбирате учителя, ако се надсмивате на защитниците на педагогиката на личността и на дидактицитѣ — художници. Чрезъ тѣхъ говори учителовото сърдце. То трѣбва да бжде задоволено, за да му дадемъ замахъ за творчество. Дидактиката трѣбва да разяснява творчеството, а не да го сковава въ безбройни правила. Тогава учението за учителското творчество ще изпълни училището и ще го озари. Това г. Герасковъ не може да разбере, защото той не черпи поука отъ училището, отъ душата на учителя, а отъ бездушнитѣ книги. И той, като много дидактици, събира правила, трупа ги безъ нужда. Само, г. Герасковъ може да се убеди въ това, като прочете, напр., §§ 4. и 6. на стр. 92 на своята дидактика. Разбирате ли сега, г. Герасковъ, защо схоластичната дидактика, за която говоря въ статията си, се е откъснала отъ училището? Разбирате ли сега, за каква дидактика говоря?

Още едно. Научната дидактика не поставя на умъ принципи, а ги извлича, дедуцира ги отъ сжщината на учебния процесъ. А г. Герасковъ, като „строгъ логикъ“, изъ неизяснени нѣкакви четири принципа, витаещи изъ неговото „логическо“ съзнание, ни дава на стр. 53 четири принципа: за нагледността, природосъобразността, самодейността и трудовия принципъ. Въ това отношение Басаричековата дидактика може да му даде по-нататашни упжтвания и обяснения. Такива недомислия въ дидактиката на г. Гераскова има достатъчно много.

Но стига толкова, защото и безъ това отнемамъ доста ценни редове на четцитъ за тая лична разправия, написана по поводъ недостойната и ядлива бележка на г. Гераскова. Не избѣгвамъ спора по дидактични и методични въпроси, ала желая споръ безъ закачки и подмѣтания. Въ статиитъ си азъ никакъ не засѣгамъ г. Гераскова и нѣмаше защо да предизвиква. Трѣбва да знае, че на предизвикателствата му не ще остана длъженъ. Ако е силенъ въ своитъ разбирания, нека посочи научно грѣшкитъ ми.)*

Ив. Василевъ.

Учебниците по естествознание за III и IV отд. на г. г. П. Петровъ и Ефт. Велиновъ и моята рецензия върху тѣхъ.

Въ книжка б. 7. и 8. на „Педаг. практика“, год. II, бѣ помѣстенъ единъ прегледъ на учебници по естествознание за първоначалнитъ училища, въ който се разгледаха и естествознанията на г. г. П. Петровъ и Ефтимъ Велиновъ. Моето впечатление бѣ и е, че тия господа не владѣятъ материала по предмета по който сж написали учебници. Тѣ сж пооткраднали отъ тукъ — отъ тамъ по нещо, но като не могли да го асимилиратъ, написали сж учебници сухи, безсистемни и пълни съ грѣшки. Тая преценка се видѣла несправедлила и тенденциозна на г. Петровъ, и той излиза въ кн. 9. и 10. на сп. „Учителска мисль“, год. IV, да отговори или по-право да позамаже очитъ на четцитъ, за да не виждатъ грубитъ му грѣшки.

Не е нужно да се доказва истината, че отъ всѣко писмено изложение трѣбва да търсимъ ясностъ и точностъ въ стила. Особено трѣбва да бждемъ взискателни въ това отношение къмъ учебницитъ. Всичко, що детето чете, трѣбва да бжде за него ясно. Двусмисленитъ, неопределенитъ фрази не само че не сж полезни, но сж и вредни. Учебници, лошо на-

*) Що се отнася до разбиранията ми, дали на логиката или психологията трѣбва да се гради методътъ, ще говоря въ отдѣлна статия.

писани, попаднали въ ржцетъ на неопитни учители, ставатъ причина да се вмѣква въ училището зубрачеството. Когато пиша тия редове, спомнямъ си ученото на времето въ стилистиката, че тъмниятъ стилъ е плодъ на незнание. Всѣки, който не владѣе добре известенъ материалъ, не може да пише другояче, освенъ да си служи съ тъмни, неясни, неопредѣлени изрази. Всички тия лоши качества се намиратъ въ учебниците на г. г. Петровъ и Велиновъ, затова нека ми бжде позволено да се повърна още веднажъ на тия учебници, да попрехвърля старитъ си бележки и да се помъча да направя нещо за премахване мъглата, съ която г. Петровъ се стреми да забули читѣ на своитъ четци.

I. Естествознание за III отдѣление. На 4. стр. се разглеждатъ плодоветъ въ овощната градина (ябълки, круши, мушмули), и авторитъ се питатъ и сами си отговарятъ така :

„За какво служатъ плодоветъ? — Месестата частъ на плодоветъ служи за примамване птицитъ, за да я изядатъ заедно съсь сѣмкитъ и ги разсѣватъ надалече.“

Питамъ г. П., вѣрва ли той, че сѣмкитъ на ябълката, дулята и крушата, погълнати отъ една птица, следъ като преминатъ презъ храносмилателната ѝ тръба, ще поникнатъ? Той чулъ, че има и такива семки, но не знае, кои сж тѣ. Сѣмкитъ на *дивитъ* круши и киселицитъ, действително, се разпространяватъ отъ птицитъ, но безъ да преминаватъ презъ храносмилателната имъ тръба.

Г-нь П. на 5. стр. пише: „Рѣпата — по-голѣмитъ ѝ подземни гулии, които силно налютватъ.“ На забелѣжката ми, че рѣпата натрупва запасни храни не *въ гулии*, а *въ корени*, г. П. отговаря: „Казаното въ учебника, че тия надебелявания сж хранителни запаси за бждещия животъ на растението, е достатъчно за детето отъ III отдѣление“. Ако това е тъй, питамъ г. П. има ли нужда да си служи съ терминитъ гулии и корени? Не е ли явно, че съ тоя отговоръ иска да прикрие невежеството си?

На стр. 7. стои: „Чесъна цвѣти и заврзва сѣме още първата година, но не се посѣва, а се разсажда отъ луковичкитъ, наречени скилиди.“ Трѣбва г. П. да е падналъ отъ друга планета, за да не познава чесъна. Въ България чесънътъ се употребява за храна презъ пролѣтѣта и лѣтото твърде много. Не може да се намѣри селско (ако не и градско) дете, което да не знае, какъ се разсажда чесънъ и какъ расте. Но отъ 100 деца едва ли едно е виждало цвѣтъ и плодъ на чесънъ. Благодарение на вегетативното си размножаване, градинскиятъ чесънъ нарѣдко цвѣти.

„Най-добрата земя за обработване или паша около селищата се казва поле“. (стр. 7) Това е една несъстоятелна дефиниция. Може ли г. П. да каже, че неплодородното „Краставо поле“ при гр. Сливенъ не е поле?

„Глинестата почва съдържа червеникава или бѣлезникава глина, която много попива и задържа влагата“. (стр. 15). Да не споримъ за боята на глината, но да прощава г. П., че глинестата почва „много попива“ водата. Именно глинестата почва не попива водата. По тая причина водата се задържа надъ глинеститѣ пластове.

„Устройство на съмето. За да разберемъ устройството на съмето, трѣбва да наикснемъ въвъ вода нѣколко бобови зърна. Когато набжбнатъ, да ги разрежемъ по дължина и разгледаме внимателно. Тогава ще забележимъ, че отвънъ зърното е обвито съ тънка жилава ципица, подъ която се намира бѣло зърнесто вещество. На единия край на зърното се вижда малко бѣло коренче,“ (стр. 19).

Отъ горния цитатъ се види, че г. П. не знае устройството на съмето. Види се, той самъ никога не е разрѣзвалъ семе. Съмето не се състои отъ бѣло зърнесто вещество и „малко бѣло коренче“, но въвъ всѣко семе се намира малко растенийце.

На сжщата страница г. П. нарича малкото *бѣло коренче* *пѣникъ*.

„Устройството на пжпкитѣ. При дръжката на всѣки окапалъ листъ стои пжпка, която е обвита въ дебели кафяви люспи. Тѣ я пазятъ отъ измръзване“ (стр. 35).

Питаемъ г. П., разбира ли самъ нещо отъ това описание на пжпката. Това е материалъ, достъпенъ за децата. Ако се разрежатъ надлъжъ по-едри пжпки отъ нѣкое дървенисто растение (конски кестънъ, люлякъ, букъ и пр.) веднага ще стане явна направата на пжпката. Въ единъ учебникъ по естествознание не бива да се пишатъ само заглавия, безъ сждържание, както прави г. П.

„Сгблото на крушата е яко и доста дебело, а *листата* и сж гладки и сърцевидни.“ (стр. 41).

Вѣрва ли г. П., че листата на крушата сж сърцевидни? Не показва ли това, че г. П. не знае, кой листъ е сърцевиденъ? Ако знаеше това, щѣше поне по фигурката, която е въ учебника, да познае, че листата на крушата не сж сърцевидни.

Пчелата (което г. П. не може да отрече) е описана съвършено невѣрно. Лѣжа е сжщо, че съ роя излизала „най-силната отъ младитѣ царици.“

Какво да се каже за овоцната пеперуда? Не е ли най-големо доказателство за твърдението ми, че г. П. не знае и най-обикновенитѣ неща? Какъ щѣ обясни факта: поставена рисунка на бѣлата овоцна пеперуда съ какавида и гжсеница, а се описва ябълчната пеперудка? Защо г. П. не споменава въ отговора си тоя фактъ?

„Размножаване. Отъ тѣлото на глистята се отдѣля особена течность, която може да слепи прѣстъта и да образува

около тѣлото ѝ *пръстенче*. Така есенно време женската глистя снася много бѣли яйчица, които затваря въ такава кошничка, прилична на *лимонъ*. Краищата на кошничката се слепватъ и запазватъ яйчицата“ (стр- 49—50).

Г. П. нито знае, нито разбира размножаването на дъждовния червей. Никакво слепване на пръстѣта нѣма. Въ предната частъ на тѣлото на земния червей (между 32. и 37. членчета) се намира подутина — *поясче*. По него се намиратъ жлези, които отдѣлятъ течностъ. Тя обгръща поясчето и бърже се втвърдява на въздуха. Червеятъ се измѣква отъ пашкулчето. Когато пашкулчето е при 14. членче (тамъ се намиратъ дветѣ отврѣстия, отдето излизатъ яйца), червеятъ снася въ него яйца. Следъ като се освободи отъ пашкулчето, краищата на последното, понеже сж още меки, се слепватъ и се получава затворенъ пашкулъ, приличенъ по форма на лимонъ. Въ този пашкулъ се развиватъ малкитѣ червейчета и се хранятъ отъ пашкулчето, понеже е съставено отъ белтъчни вещества.

На 24. стр. г. П. пише: „И сега се срещатъ диви кози по високитѣ и непристъпни планини“. На това забелѣзахъ: „Домашната коза не е произлѣзла отъ дивата коза, която се се среща по Рила и Родопитѣ. Обаче, г. П. смѣта, че ме е хваналъ въ голѣмо невежество и почва да ме иронизва. Вѣроятно, съ усмивка на уста и съ чувство на победителъ, той пише: „Рецензентътъ намира за невѣрно твърдението ни, че питомната коза е произлѣзла отъ дивата. Навѣрно, той мисли, че е произлѣзла отъ овцата или друго нѣкое домашно животно“. Какво тържество, макаръ и илюзорно, за г. П.! Да, г. П., питомната коза е произлѣзла отъ дивата коза, но не отъ тая, която се вѣди по нашитѣ високи планини. Въ сжщностъ нашата дива коза не е коза. Тя е бозайникъ отъ друго семейство и другъ родъ — семейството *Antilopina*, родъ *Antilope*. Нашата дива коза (*Antilope rupicapra*) е много по-близка до африканскитѣ антилопи (газели), отколкото до домашната коза.

Домашната коза (*Capra hircus*) е отдавна домашно животно. Тя е произлѣзла, вѣроятно, отъ *Capra aegagrus*, която се среща и сега въ диво състояние въ Мала Азия и Персия или, както предполагатъ мнозина, е произлѣзла отъ кростосването на нѣколко вида диви кози (родъ *Capra*).

II. Естествознание за IV отдѣление. Въ рецензията си бѣхъ отбелѣзаль, че г. П. не разбира програмата и че продължава да пише по стария шаблоненъ начинъ. Въмѣсто да разгледа презъ есенъта дърветата (джбъ, лѣска, габъръ, клень, боръ), както си сж презъ сезона, той ги описва напълно, разглежда съ доста голѣми подробности направата на цвѣта, като забравя, че презъ есенъта трѣбва да се описва това, което се наблюдава. Види се, че г. П. още не е разбраль моя упрекъ и ми отговаря: „Изглежда, че рецензентътъ е написалъ рецензията си, безъ да е разрѣзаль стр. 56. отъ учебника за IV

отдѣление, защото ако бѣше прегледалъ урока: „Цвѣтове на горскитѣ дървета“, щѣше да види, че за цвѣтоветѣ се говори и презъ времето на най-характерната имъ проява“. Не зная по какъвъ начинъ би се напълнила главата на г. П. да разбере, че не само не бива да се разглежда цвѣта на джба, габъра и клена презъ есенъта, но че, ако това става, върши се престѣпление. Върви се изъ стария отжпканъ пѣтъ; сж-действиува се за въвеждане на догматиката и тамъ, отдѣто трѣбва да бжде изгонена. Разглеждали били цвѣтоветѣ и презъ времето „на най-характерната имъ проява“. Каква, макаръ и по-слаба, характерна проява на цвѣтоветѣ на джба виждатъ децата презъ есенъта?

На стр. 19. въ учебника г. П. пише: „Въ земята се намиратъ разни твърди части, които се наричатъ *минерали* или *руди*.“ Питамъ г. П., какво ще разбератъ децата отъ това изречение? По моитѣ схващания отъ него всѣко дете ще разбере, че твърдитѣ тѣла, които се намиратъ въ земята се наричатъ минерали или руди. Защо г. П. не обясни що е руда? Въ единъ учебникъ не трѣбва да има неща тъмни, неопределени, особено ако е написанъ за деца.

Питамъ г. П., какво ще разбере едно дете отъ IV отдѣление, когато чете следнитѣ сждения:

„Земната кора по-рано не е била такава, каквато я виждаме сега. Много неща върху нея се промѣнятъ. Тия промѣни врши природата. Като казваме природата, ще разбираме всички неща, които виждаме около си: животни, растения, рѣки, дъждове, вѣтрове, слънце и пр.“ (стр. 19). Върва ли г. П., че едно дете, като прочете тия фрази, ще има макаръ и най-елементарни познания за действието на външнитѣ (егзогенни) сили върху земната кора?

„Какъ се образувала солъта въ морската вода и въ земята? Дъждоветѣ, пороищата и рѣкитѣ измиватъ солъта, която се намира въ земнитѣ пластове и я свличатъ въ езерата и моретата. Отъ моретата водата силно се изпарява, а солъта остава и предава солено-горчивъ вкусъ на морската вода.“ (стр. 22).

Така се пишеше преди 20—30 години. Солъта въ моретата е била още въ първия день, когато сж се образували първитѣ морета на земята.

„Когато се примеси растопената медъ съ разтопенъ калай, получава се *бронзъ*. Той има желто-рѣждивъ цвѣтъ“ (стр. 24).

Бронзътъ има не жълто-рѣждивъ цвѣтъ, а злато-жълтъ.

„Отъ сърцето кръвътъ се разнася по цѣлото тѣло. Това става презъ едни тѣсни тръбици, наречени кръвоносни сждове. Тѣзи отъ тѣхъ, които сж свързани съ долнитѣ стайчки на сърцето, взематъ кръвътъ отъ него и я разнасятъ по всичкитѣ части на тѣлото ни. Тѣ се казватъ *артерии* и разнасятъ чи-

стата кръвъ. Други пъкъ сж свързани съ горнитѣ стаички на сърцето и се казватъ *вени*. Тѣ сжбиратъ нечистата кръвъ отъ тѣлото и я връщатъ въ сърцето.“ (стр. 37).

Ако г. П. знае, какъ става кръвообращението, щѣше да съгледа грубитѣ грѣшки. Не е вѣрно, че артериитѣ винаги разнасятъ чиста кръвъ, а вениитѣ — нечиста. Бѣлодробната артерия носи нечиста кръвъ отъ сърцето къмъ бѣлитѣ дробове, а четири вени носятъ чиста кръвъ отъ бѣлитѣ дробове въ сърцето.

„Мозъкътъ, който се намира въ черепа на главата, казва се *главенъ мозъкъ*. Той е едно меко и сиво вещество, обвито въ дебела яка корица . . . (стр. 40).

Главниятъ мозъкъ не се състои само отъ сиво вещество, а отъ бѣло и сиво вещества.

Отъ горнитѣ цитати се види, на какъвъ лошъ езикъ сж написани учебницитѣ на г.г. П. и В. За по-голяма характеристика посочвамъ още нѣколко цитати, безъ каквито и да било коментари.

„Съ машинитѣ работата се извършва по-бърже и по-евтино, но сж скъпи, пъкъ и земята у насъ много рѣзпожсана“ (стр. 18 III отд.).

„Сочните и вкусни овошки привличатъ много птицитѣ, най-лошиятъ имъ неприятелъ е овошната пеперуда (стр. 44).

„Сѣмето мелятъ въ особени машини въ яхани или фабрики, отъ което получаватъ репично масло“. (стр. 59).

„Медътъ употребяватъ за много неща. Лѣятъ медни пари, казани за готвене, за варене ракия, котли, тенжери, тигани и др. сждове. Преди да се готви въ тѣхъ, трѣбва непременно да бждатъ калайдисани. Какъ става това? Иначе храната ще котлиса и хората ще се изтравятъ“ (стр. 24 IV отд.).

„*Нерви*. Добре е устроено човѣшкото тѣло. Всеки органъ изпълнява службата си и така крепне и се развива тѣлото. „Човѣкъ има главенъ грабначенъ мозъкъ.“ (стр. 40, IV отдѣление).

„*Гжската е голъма колкото пуйката* и е покрита обикновено съ красиви бѣли пера“ (стр. 33, III отд.).

„*Роякъ* (к. м.) гарги, врани и *чавки* (к. м.) вървятъ следъ тѣхъ по браздитѣ и изтрѣбватъ изровенитѣ личинки на майския бръмбаръ, поповото прасе и др. вредителни насѣкоми“ (стр. 8, III отд.).

„Лѣската расте въ политѣ на планинитѣ. Отъ *коренището* ѝ (к. м.) излизатъ нѣколко прави и гладки пъртове съ кафява кора“ (стр. 5, IV отд.).

„*Цветоветѣ на листата* (к. м.) сж дълги реси“ (стр. 5, IV отд.).

На всѣка страница, почти въвъ всѣки редъ на учебницитѣ се срещатъ груби фактически, логически и стилни грѣшки. На много мѣста авторитѣ употребяватъ думи, чиито зна-

чение, очевидно, не разбиратъ. Тѣ не правятъ, напр., разлика между *роякъ*, *орлякъ* и *ято*, между *коренъ*, *коренище* и *гулия*. Споредъ тѣхъ, лѣската има *коренище*, овоцната пеперуда вие *пашкули* по дърветата, вранитѣ хвъркатъ на *рояци*, *майданостъ* е *мерудия*, коренътъ е гулия и гулията е коренъ, венитѣ сж артерии и артериитѣ сж вени, гаргата не е чавка и чавката не е гарга...

Сжщинско вавилонско стълпотворение. Глупости и недомислиие всѣка страница! И на следъ всичко туй г-нъ Петровъ има дързостта да заблуждава четцитѣ на „Учителска мисль“, че моята критика не била обективна, че бѣглиитѣ ми бележки били „несъстоятелни“!

Не, г-нъ Петровъ, не моитѣ бележки, а вашитѣ учебници сж несжстоятелни: тѣ сж рожба на невежество и заблуда. Ако вие не бѣхте си губили времето да доказвате неистини, а бихте го употребили да разширите и поправите оскжднитѣ си научни познания по предмета, по който сте се заловили да пишете учебници, сами щѣхте да видите, че съсь сведенията, които давате въ учебниците си, вие не просвѣщавате, а заблуждавате ученицитѣ, за които сте ги предназначили; сами щѣхте да се убедите, че не грѣшка, а престжпление правите, като сте се нагърбили да учите другитѣ на неща, които вие сами не знаете и не разбирате.

Упреквате ме, че въ моитѣ бележки не съмъ билъ казалъ нищо за „групитовката и методическата наредба на материала, нито за разработката на отдѣлнитѣ уроци“. Въмѣсто да ме упреквате, трѣбваше да ми благодарите, че съмъ замълчалъ по тоя въпросъ. Разгледани отъ гледището на съвременната методика на естествознанието, вашитѣ учебници не издържатъ дори и най-слабата, най-снисходителната критика. Вие сте преписали въ учебницитѣ си наребата на материала, дадена въ програмата, безъ да разбирате началата, върху които се гради тя. Ако ги разбихте, не бихте описвали презъ есенята цвѣтоветѣ на горскитѣ дървета и не бихте говорили презъ сжщото време, вмѣсто за поникването и развитието на есеннитѣ *житни* посѣви, за поникването и развитието на *бобовитѣ* сѣмена. Не бихте смесвали *групното* разглеждане на еднороднитѣ *биологически факти* съ индивидуалнитѣ описания на растенията и животнитѣ.

Ами разработката на вашитѣ уроци? Азъ се чудя, какъ можете да имате смелостта да я сочите като нещо образцово, ново и оригинално! Почти всичкитѣ ви уроци сж скроени по единъ и сжщъ теркъ, излети сж по единъ и сжщъ калжпъ, прошарени сж съ едни и сжщи надписи и подзаглавия. Искате доказателства? Ето ги! *Врина*: каква е, съ що се храни, размножаване, полза и вреда; *сарака*: какъ си намира храната, размножаване, полза и вреда; *яребица*: живѣе на полето, съ какво се храни, размножаване, полза и т. н. Това

прилича, наистина, на едновременно „глава, трупъ и краища“, но то не вреди: по стереотипните надписи учениците по-лесно ще заучват уроците си, а въ някои случаи дори не ще има и нужда да ги заучват: достатъчно е да замѣнятъ заглавието на единъ ученъ урокъ съ заглавието на единъ новъ урокъ, за да знаятъ последния; напр., въ урока за враната, като се замѣсти въ заглавието думата „врана“ съ думата „сврака“, ще се получи отъ описанието на враната описание за свраката. Това, навѣрно, е една ценна методическа придобивка, едно ново методическо откритие, което ще тласне обучението по естествознание въ съвсемъ новъ път! Каква икономия на трудъ, на време и сили може да се спечели чрезъ нея! Съ такива учебникарски описания, на които могатъ да прилепнатъ по няколко заглавия, ще се постигатъ просто удивителни резултати: учениците ще могатъ да заспиватъ леко и неусетно надъ учебника дори и тогава, когато съвсемъ не имъ се спи...

Методическите „достоинства“ на вашите учебници, г-нъ П., сж толкова голѣми и ценни, колкото сж голѣми и ценни и научните имъ „достоинства.“ Тѣ могатъ да бждатъ сполучливо изразени съ думите на Криловата басня „Щука и котъ“:

„Бѣда, коль пироги начнеть печи сапожникъ,
А сапоги тачать пирожникъ:
И дѣло не поидеть на ладъ;
Да и примѣчено стократъ,
Что кто за ремесло чужое браться любитъ,
Тотъ завсегда другихъ упрямяй и вздорнѣй:
Онъ лучше дѣло все погубить, и радъ скорѣй
Посмѣшищемъ стать свѣта...“

Ст. Чилингировъ.—Малко енциклопедическа библиотека. София, 1923 год.

Да даде въ ръцете на ученика отъ срѣдното ни училище и на младежите, завършили вече образованието си, здрава духовна храна — ето задачата, която си е поставилъ познатиятъ у насъ книжовникъ г. Ст. Чилингировъ, бившъ директоръ на Народната ни библиотека. Колкото виша и благородна, толкова тежка и отговорна задача. Да се работи въ днешния литературенъ смрадъ, срѣдъ наплива на булевардна литература, срѣдъ извращения вкусъ и извратенитъ нрави въ посоката, която създателтъ на библиотеката си е поставилъ за задача, е една инициатива, която достойно трѣбва да се прицени и да се подкрепи. Нашиятъ младежъ се нуждае отъ здрава духовна храна, отъ четиво, което да прикове силно

неговия интересъ, за да може да го отвлѣче отъ низкото, тривиалното, малоценното, пропитото отъ развала и провала, което на всѣка стѣпка и крачка му поднасятъ нравствено извратени и покварени драскачи, блазнени само отъ парата. Стига да си припомнимъ, какъ презъ време на войната и до днесъ бързо се разпространяватъ между младежъта книги и списания, като „Само вднажъ и никога вече“, „Санинъ“, „Hmosapiens“, „Чародейка“, „Баядерка“, „Не искамъ да работишъ“, „Криминалъ“ и т. н., за да си представимъ онова отрицателно въздействие върху възпитанието, което иде отъ това мръсно и кално литературно вонещо благо. Ние трѣбва съ радостъ да посрещнемъ всѣко начинание, което иска да се бори съ изворитѣ на покварата. Никога у насъ не сж сжществували по-неблагоприятни условия за възпитанието на младата генерация, отколкото въ днешно време. Колкото борбата за животъ се усилва повече и колкото настѣпватъ по неблагоприятни условия на живота, толкова и изворитѣ на покварата ставатъ все по-обилни. За бждещото на народа ни, обаче, всичко здравомисляеще трѣбва да се сплоти и единно да заработи за спасението на младежъта. Най-опаснитѣ и най-обилнитѣ извори за поквара на младежъта иде отъ литературния смрадъ, който, като обилень потокъ, залива млади и стари. Самата държава съсъ своитѣ палиативи само усилва потока. Едничката възможна борба остава да се противопостави на гнилото здравата и полезна духовна храна и се направи всичко възможно за разпространението ѝ между младежъта.

Въ своята „Малка енциклопедическа библиотека“ г. Чилингиоровъ ни поднася вече първи четири номера: „Умствена-та дейность на човѣка“ отъ проф. А. Н. Овсянко — Куликовски (№ 1), „Методъ на литературната история“ отъ Иполитъ Тень (№ 2), „Хамлетъ и Донъ Кихотъ“ отъ И. С. Тургеневъ (№ 3) и „Нравственитѣ идеали на нашето време“ отъ проф. Н. Я. Кротъ (№ 4). Явно е, че основателтъ на библиотеката е съумѣлъ да подбере здрава и полезна храна, стояща въвъ връзка съсъ знанията, които дава нашето сръдно училище. Темитѣ, третирани въ поднесенитѣ книжки, могатъ да приковатъ вниманието на ученика. Авторитѣ имъ съ познати съсъ сериозността и научността, съ които разглеждатъ въпроситѣ. Останалитѣ книжки, които ще съдържа библиотеката, сж сжщо така твърде ценни по съдържание. Изобщо, г. Чилингиоровъ е съумѣлъ да направи единъ добъръ изборъ на темитѣ, съ които смѣта да занимае своитѣ четци. Покрай темитѣ изъ духовната култура, бихъ желалъ наскоро да поднесе на своитѣ читатели и нѣкои трактати изъ практическата философия, които да засегатъ целитѣ и идеалитѣ на човѣшкия сремежъ, и изъ възпитанието и самовъзпитанието на младежъта. Добре е, ако уредникътъ поднесе на своитѣ четци и една критика на булевардната литература и изтъкне достойн-

ството на истинската художествена литература.

Дѣлото на г. Чилингировъ заслужава гореща подкрепа отъ всички, които и съзнаватъ голѣмата роль на здравето и полезно четиво за възпитанието на генерацията. Дано сполучи да закрепи хубавото и полезното свое начинание!

Д-ръ В. А. Мановъ.

Хр. Петевъ. — Училищната дисциплина и нейнитѣ средства. Плѣвень. Печатница на братя Игнатиеви. 1923 г. Стр. 55. Цена 10 лева.

Училищната дисциплина е единъ отъ пренебрегнатитѣ и забравени въпроси въ педагогическата ни книжнина и учителскитѣ ни конференции. Върху него е твърде малко писано и говорено у насъ. Статиитѣ и отдѣлнитѣ книги, посвѣтени нему, се броятъ на прѣсти. Освенъ доста обемистото, но вече твърде остарѣло ръководство на Фармаковски — „Методика на училищната дисциплина“, преведено преди 25 години, — ние нѣмаме на езика си другъ по-значителенъ трудъ по тоя въпросъ. А между туй, той заслужава да му се посвѣти поне толкова внимание, колкото се посвѣтвява въ нашия педагогически печатъ на методическитѣ и дидактическитѣ въпроси, защото, както казва авторътъ на гореозаглавената брошура, „училищната дисциплина у насъ съставлява най-тъмната страна отъ учебно-възпитателната дейность на учителитѣ“. Старитѣ понятия за сжщината, задачитѣ и средствата на тая *възпитателна функция*, изградени върху погрѣшнитѣ схващания на детската природа, още се ширятъ средъ голѣма частъ отъ нашето учителство и направляватъ неговата делнична работа въ училището. Мнозина отождествяватъ училищната дисциплина съ външния училищенъ редъ: съ реда въ учебната стая презъ време на обучението и вънъ отъ нея презъ време на игритѣ и разходкитѣ. Мнозина смѣтатъ, че тя постига своитѣ задачи, щомъ успѣе да превърне чрезъ насилие животѣ и подвижни деца въ *марионетки*, които се движатъ само по волята и заповѣдитѣ на учителя.

Тѣй разбираана и прилагана, училищната дисциплина е сжщинско престѣпление срещу здравитѣ естествени потрѣби на детската душа и на детския организъмъ. Срещу такава дисциплина възстава днесъ и хигиената, и психологията, и етиката, и педагогиката, и най-обикновениятъ здравъ разумъ. Нашиятѣ отдѣлѣния и класове трѣбва да престанатъ да бждатъ класове и отдѣлѣния за марионетки, защото животътъ не иска автомати, а живи дейни хора, способни да развиятъ до максималнитѣ предѣли своята физическа, умствена и нравствена

енергия за своето лично и за общественото благо. А такива хора училището никога не ще може да възпита, ако съ позволени и непозволени средства преследва и потиска детската активност във всички и здрави, естествени проявления.

Нови възгледи за училищентъ редъ и дисциплина трѣбва да замѣнятъ старитъ рутинни понятия. Коренни промѣни трѣбва да се направятъ въ живота на нашето училище. Нашитъ отдѣления и класове отъ *неограничени монархии*, каквито сж сега, трѣбва да се превърнатъ въ *демократически републики*, въ които на детската самодейностъ, инициатива, самоконтролъ и отговорностъ трѣбва да бжде даденъ широкъ просторъ, безъ да се прескачатъ, разбира се, границитъ на допустимата свобода въ една сжщинска демократическа република. Истинската свобода *дава права*, но иска и *задължѣния и отговорности*. Да се *привикнатъ* ученицитъ да упражняватъ едни и да изпълняватъ другитъ, да се *привикнатъ* да подчиняватъ съзнателно и драговолно своитъ щѣния, постѣпки и дела на установенитъ нравствени и правни норми — ето крайната целъ на училищната дисциплина. Тая целъ, обаче, може да бжде постигната само тогава, когато учителтъ разбира и уважава нуждитъ на детската душа и умѣе да ги задоволява, колкото е възможно по-пълно съсъ своята училищна работа.

Ето какъсо основнитъ мисли, които г. Петевъ развива въ своята брошура. Съ хубавъ, точенъ и ясенъ езикъ, вещо и убедително той пояснява, що трѣбва да се ризбира подъ думата дисциплина изобщо, въ що се състои сжщината на училищната дисциплина и какви сж нейнитъ задачи; следъ туй излага различнитъ педагогически схващания по тоя въпросъ — *интелектуалистична школа*, *школа за свободно възпитание*, *дисциплина на последствията*, *школа за самоуправление на ученицитъ*, и разглежда, съ какви средства трѣбва да си служи училищната дисциплина и какъ трѣбва да се прилагатъ тѣ. Изхождайки отъ становището, че тя преди всичко трѣбва да създаде навици и че последнитъ могатъ да бждатъ създадени само чрезъ многобройни упражнения, той се явява горещъ защитникъ на дисциплината, която има за основа самоуправлението на ученицитъ. Тая дисциплина е намѣрила вече широко мѣсто въ американскитъ и въ много отъ новитъ западноевропейски училища. И дисциплината, както и обучението, може да постигне своитъ задачи само чрезъ широкото прилагане принципа на самодейността. Последниятъ не е само основно дидактическо начало, а общопедагогически принципъ. Той е основата, върху която трѣбва да се градятъ методитъ и за интелектуалното, и за емоционалното, и за волевото, и за физическото възпитание.

Ако училищната дисциплина — казва автортъ въ заключението на своята брошура — бжде деятелна; ако тя подготвя бждещия гражданинъ къмъ труда, доброто и хубавото;

ако и чрезъ нея се подпомага детското саморазвитие, самоуправление, самодисциплиниране и се опрѣснова детското честолюбие и самоуважение; ако въ училището цари истинска любовъ и уважение между учителъ и ученици, — ние можемъ да твърдимъ, че училището, до колкото му позволяватъ средствата, ще действа за възпитанието на своитѣ питомци и *напълно ще премахне своя отрицателенъ характеръ.*"

Книгата на г-нъ Петевъ заслужава да бжде не само прочетена, но и грижливо проучена отъ всѣки учителъ.

Ант. Борлаковъ.

Съдържание

н а

„Педагогическа Практика“,

година III — 1923.

I. Отъ теорията за практиката.

	Стр.	Кн.
1. Д-ръ В. Мановъ — Схоластика въ дидактиката	1	I и II
2. Violino Primo — Четмописната еволюция и метода на буквосьбирането	5	I и II
3. Ат. Чешмеджиевъ — Рисуването и моделирането като средство за художествено възпитание	13	I и II
4. Хр. Г. Ковачевъ — Разработка на четивата съ морално съдържание	27	I и II
5. Д! Минева — Азбуката на географията	35	I и II
6. Н. Хр. Петлешковъ — Методътъ на първоначалното обучение и дидактическото художество	29, 146	III, IV, V
7. Ангелъ Балтовъ — Илюстративно рисуване	105	III
8. М. Квартирниковъ — Ролята на фантазията въ обучението по геометрия	114	III
9. Хр. Г. Ковачевъ — Художествено-техническа разработка на четивата	149	IV
10. Д-ръ Ото Карщедъ — Трудовото училище като ръководна форма	181	V и IV

11. Хр. Спасовски — Използуване граматично-
ното обучение за развиване езиковенъ
усетъ у децата 188 — V и IV
12. Ант. Борлаковъ — Крайгодишни преговори
по естествознание 194 — V и IV
13. К. Ванковъ — Уредбата на основнитъ ни
училища 197 — V и IV
14. Едвина Тайлоръ — Ролята на ржчния трудъ
въ основното училище 245 — VII и VIII
15. Д-ръ В. А. Мановъ — Нагледността при
обучението по геометрия въ прогимна-
зиитъ 253 — VII и VII
16. Йонко Христовъ — Да развиемъ социални
чувства у децата 262 — VII и VIII
17. Д. Грънчаровъ — Педагогическитъ учили-
ща въ чужбина и у насъ 268 — VII и VIII
18. Д-ръ В. А. Мановъ — Нагледността и ак-
тивността като основи на учебния про-
цесъ IX и X
19. Ат. Чешмеджиевъ — Възпитание на па-
метъта IX и X
20. А. Китаевъ — Игритъ въ живота на де-
цата IX и X
21. Здравко Атанасовъ — Програмата по смѣ-
тане за първоначалнитъ училища . . . IX и X

II. Изъ практиката за практиката.

1. Ант. Борлаковъ — Какъ трѣбва и какъ
не трѣбва да бжде (на урокъ по смѣ-
тане). 41 — I и II
2. Violino Primo — Така ние четемъ 54 — I и II
3. Николай Тодоровъ — Таблицата на 4 63 — I и II
4. П. Михайловъ — Вънъ мракъ, вътре слън-
це грее 69 — I и II
5. Violino Primo — Така ние пишемъ 119 — III
5. Николай Тодоровъ — И четемъ 125 — III
7. Поль Жираръ — Таблицата на умноже-
нието върху прѣститъ на ржцетъ 132 — III
8. Ант. Борлаковъ — Какъ не трѣбва и какъ
трѣбва да бжде (рѣшаване практически
задачи по смѣтане) 153 — IV
9. Николай Тодоровъ — На преподаване 158 — IV
10. Н. П. Раевски — Съчинение по картина въвъ
II отделение 167 — IV

11. Йорданъ Савовъ — Гущеръ 170 — IV
12. Димитъръ п. Евтимовъ — Падането на Търново 173 — IV
13. Николай Тодоровъ — Пакъ на урокъ по четене 213 — V и VI
14. Здр. Атанасовъ — Конспектъ за преговоръ на материала по история въ III класъ 219 — V и VI
15. Л. Шабалъ — Уроци срѣдъ природата 275 — VII и VIII
16. Ив. Георгиевъ — Весели часове по четене въ I отдѣление 279 — VII и VIII
17. Йорданъ Савовъ — Соколъ 285 — VII и VIII
18. Ив. Орачевъ — Скици по предметно учение за I отдѣление 286 — VII — VIII
19. Ант. Борлаковъ — Какъ не трѣбва и какъ трѣбва да бжде (на урокъ по предметно учение) IX и X
20. Ив. Орачевъ — Скици по предметно учение за II отдѣление IX и X
21. Ив. Георгиевъ — Българитѣ подъ гръцка властъ IX и X
22. Йорданъ Савовъ — Изъ практиката по физика въ прогимназията IX и X

III. Изложби, курсово и конференции.

1. Ив. Маноловъ — Педагогическа конференция въ гр. Ямболъ 79 — I и II
2. Х. П. — Педагогическа конференция въ гр. Плевенъ 79 — I и II
3. Б. Ш. — Педагогическа конференция въ гр. Троянъ 224 — V и VI
4. Хр. Спасовски — Общата ученическа изложба въ София 294 — VII и VIII
5. Ант. Борлаковъ — Лѣтни учителски курсове въ Варна 302 — VII и VIIJ

IV. Рецензии и отзиви.

1. Дидактика отъ д-ръ М. Герасковъ. Разглежда Драгоевски 82 — I и I
2. Естествена история за I прогимназиаленъ класъ. Отъ Д-ръ П. Цоневъ. Разглежда В. П. Гочевъ 89 — I и II
3. Сп. „Природа“. Разглежда В. П. Гочевъ 179 — IV
4. Букваръ и първа читанчка. Отъ Д-ръ П. Цоневъ и К. П. Домусчиевъ. Разглежда Ив. Георгиевъ 226 — V и VI

5. Драгоевски. — Дидактиката на Д-ръ М. Герасковъ и моята рецензия върху нея.	315—VII и VIII
6. Д-ръ В. А. Мановъ — Дидактически въпроси и дидактици (предизвиканъ отговоръ)	IX и X
7. Ив. Василевъ — Учебниците по естествознание за III и IV отд. на П. Петровъ и Ефт. Велиновъ и моята рецензия върху тяхъ (отговоръ)	IX и X
8. Малка енциклопедическа библиотека. Разглежда Мановъ	IX и X
9. Хр. Петевъ. — Училищната дисциплина и нейнитъ срадства. Разглежда Ант. Борлаковъ	IX и X

V. Изъ училището и живота (вести и бележки)

1. Учителски организации въ Съединенитъ Щати	95 — I и II
2. Единното училище въ съветска Русия	96 — I и II
3. Нови идеали във възпитанието	133 — III
4. Училищни реформи въ Ромъния	137 — III
5. Криза въ училището	140 — III
6. Новъ поводъ за плебисцити срещу учителитъ	142 — III
7. Учителскитъ организации трѣбва да се обединятъ	143 — III
8. Обучението по природознание въ английскитъ основни училища	175 — IV
9. Обучението по история въ шведскитъ училища	176 — IV
10. Ревизия на учебниците по история въ Германия	167 — IV
11. Учителски заплати във Франция презъ 1923 година	177 — IV
12. Конференция на окръжнитъ инспектори	178 — IV
13. Учителски заплати въ Италия	241 — V и VI
14. Една побѣда на английското учителство	243 — V и VI
15. Лѣтни курсове за усъвършенствуване на учителитъ въ Съединенитъ Щати	243 — V и VI
16. Училищни кинематографи	243 — V и VI
17. Детски театъръ във Варна	244 — V и VI
18. Проектно обучение	320 — VII и VIII
19. Ученически кооперации във Франция	321 — VII и VIII
20. Нова програма за основнитъ училища във Франция	322 — VII и VIII
21. Училищната политика на правителството	323 — VII и VIII

VI. Книгопись.

1967/27/12/1

Сумата лева е изпратена
ски записъ № отъ 192 год., издаденъ отъ телеграфо-
та станция въ
..... окая 192 год.

Адресъ на настоятеля:

№

До Госп

295. Б. Търновско,
Полски Тръмбеш
Главният учител

ОКОЛИЯ

КНИГОПИСЪ.

(Книги и списания, получени въ редакцията).

1. Хр. Петевъ — Училищната дисциплина и нейните средства. Пловдивъ 1923 год. Ц. 10 лв.
2. Тома Виденовъ — Детско утро. Стихотворения за деца. Л. 1923 г. Издава Ант. Н. Димитровъ, книжаръ; Ц. 6 лв.
3. Витлеемъ. Религиозно-нравствено списание за деца. Редакторъ Мл. Георгиевъ. Год. I, кн. 9. и 10: 1923.
4. Младежко четиво. Илюстрирано списание за прогимназични ученици. Год. I. Кн. I. Годишенъ абонаментъ 30 лв. Редакторъ-издателъ Г. Балтаджиевъ. Калюферъ.
5. Детска почивка. Год. VIII, кн. X. Пловдивъ.
6. Детска радостъ. Год. IX, кн. I и II. София.
7. Малка енциклопедическа библиотека. Подъ редакцията на Ст. Чилингировъ. № 4. Проф. Н. Я. Гротъ. — Нравственитъ идеали на нашето време: Фр. Нитше и Л. Толстой. Прев. Олга Величкова. София, 1923 г. Ц. 5 лв.
8. Училищенъ прегледъ. Год. XII, кн. 7 и 8. София 1922 г.
9. Учителска мисль. Год. V, кн. 2. София, 1923.
10. Учителъ. Органъ на сдружението на югославянскитъ учители. Уредникъ Мих. М. Станоевичъ. Год. IV, 1, 2 и 3. Българъ 1923 г.
11. Свѣтулка. Год. VIII, кн. IX. София. 1923 г.