

Ново Училище



Година II. — Книжка 6.

С. Юни, 1911 година

ВАРНА.

Съдържание

на книжка шеста

	стр.		стр.
1. Ц. Калянджиевъ.		6. Д. Георчевъ.	
По въпроса за смѣсеното училище	220	Прѣдварителни упражнения по история	360
2. А. Пабетъ.		7. Д. Ив. Кулумджиевъ.	
Практическо възпитание	333	Обучението по смѣтане	364
3. Ив. Стояновъ.		Училищна практика:	
Великитѣ педагози за новото възпитание	339	8. Т. Дочевъ.	
Михайлъ Монтень за новото възпитание	340	Два урока по естествознание	370
4. М. Д. Николовъ.		9. Ж. Чанковъ.	
Впечатления изъ Германия и Австрия (учит. екскурзия)	343	Материалъ по отечествена география. София.	476
5. Ц. К.		10. Материално положение на учителството въ разнитѣ европейски страни	382
Л. Н. Толстой като педагогъ-теоретикъ и педагогъ-практикъ	354		

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

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

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

VII книжка на „Ново Училище“ ще излизе прѣзъ мѣсець септември.

Ц. Калянджиевъ

По въпроса за смъсеното обучение.

Едва ли има педагогически въпросъ, по който у насъ да се е писало така малко, колкото по въпроса за смъсеното обучение—за тѣй нарѣченото coeducation. Даже изглежда, че практическото разрѣшение на тоя въпросъ въ нашата училищна система е надпрѣварило неговото теоретическо разглеждане. Смъсеното обучение на момчетата съ момичетата, не само въ основното училище, но и въ долнитѣ класове у насъ сѣществва още отъ турско врѣме. Новата слѣдъ освободителна школа продължава почти на всѣкъждъ да върви по тая стара традиция, безъ да е изтъкнала до сега нѣкакви нейни неудобства. Обаче, трѣбва да признаемъ, че и гласове въ полза на тая практика у насъ сѣщо не се чуватъ.

Не стои така въпросътъ за смъсеното обучение въ културнитѣ държави, гдѣто, съ рѣдки изключения, сѣществва пълно раздѣленіе на двата пола, даже въ основнитѣ училища. Щастливо изключение въ това отношение прѣдставляватъ Съединенитѣ Щати, Финландия и отчасти Скандинавскитѣ държави; обаче и тамъ съвмѣстното обучение на момчетата и момичетата е резултатъ на найновото врѣме и на модернитѣ педагогически вѣненія. Даже въ Русия, гдѣто жената почти цѣлъ вѣкъ играе важна роль въ общественото развитие, гдѣто, поради това, въ отношенията между двата пола сѣществуватъ повече обществени и по-високи чловѣчески мотиви, и тамъ обучението е раздѣлено, включително и въ основното училище. Само за послѣднитѣ 10 години въ Русия се издига силенъ гласъ за смъсено обучение, което е вече приложено въ нѣкои основни и срѣдни учебни заведения.

Сжщата борба върви и въ Германия — майката на педагогическата наука, гдѣто, въпрѣки добрата организация на учебното дѣло, учебно-педагогическата рутина има най-дълбоки корени. Отчасти на тая реформа въ Германия припятствува и общественото и сѣмейното положение на жената, което въ значителна степенъ прѣдставлява данѣкъ на още запазенитѣ съсловно-феодални традиции въ тая държава.

Въ Англия и Франция, благодарение на по-демократическия строй на държавата и на липсата на законѣни традиции на старата педагогия, въпросътъ за coeducation не срѣща такава обструкция отъ страна на общественото мнѣние и отъ страна на празнитѣ умствования за физическа и умствена разлика между мъжа и жената. Сжщо така стои въпросътъ и въ останалитѣ по-културни европейски държави.

Доколкото ми е известно, у насъ въпросътъ за смъсеното обучение се подлага на официално обсъждане отъ нашата училищна властъ за първъ пжтъ прѣди 2 $\frac{1}{2}$ години, когато г. Мушановъ бѣ свикалъ конференция за изработване на сегашния законъ за Народната просвѣта. Обаче, тая конференция не можа да допринесе нищо, което да подчеркне наложителността на едната или на другата система. Както въ теоретическо, така и въ практическо отношение въпросътъ си остана въ сжщата безразлична фаза. И слѣдъ това политиката на министерството се опрѣдѣляше отъ изказанитѣ желанія на мѣстнитѣ училищни органи или отъ исканията на разни случайни депутации. Помня, че въ сжщото врѣме, когато горнята конференция трѣбваше да се изкаже за или противъ смъсеното обучение, бѣше се явила една депутация отъ единъ градецъ, въ който повечето отъ мжжетѣ прѣкарватъ $\frac{3}{4}$ отъ годината въ странство, (като градинари), съ ходатайство да се раздѣлятъ момчетата отъ момичетата въ двѣ отдѣлни прогимназии, понеже послѣднитѣ се много разваляли. При своята срѣща съ тая депутация азъ можахъ да разбера, че тая развала на момичетата се състояла въ това, че ставали много груби и губѣли своята женственостъ. На въпросътъ, забѣлѣзано ли е нѣщо по-лошо, членоветѣ на депутацията ми отговориха отрицателно. Достатъчно бѣше на министерството да проучи малко мѣстнитѣ условия и нужди и оная роль, която има да играе жената въ тоя градинарски градецъ, за да се убѣди, че исканията на почтената депутация е имало чисто личенъ характеръ и, че тѣ не могатъ да бждатъ мѣродавни за цѣлото население. За да стане по-ясенъ личниятъ характеръ на това искане, ще отбѣлѣжа и това, че нѣкои отъ първитѣ граждани на тоя градецъ иматъ амбиция да даватъ своитѣ дѣщери на зетьове съ по-изискани и по-модерни вкусове, каквито за сега ни приготвя нашато чиновничество и офицерство. А несъмнено е, че подобни „модерни“ елементи отъ нашата жива мжжка стока иматъ малко рицарски понятия за жената и че тѣзи понятия каратъ по-заможнитѣ бащи да държатъ носа си споредъ помоднитѣ изисквания за жената.

Очевидно е, че при такова безразлично отношение на нашето министерство, въпросътъ за смъсеното обучение за него се явява повечето като въпросъ на педагогическа мода и на академически разглаголствуванія. А между това нѣ да ли има страна, гдѣто тоя въпросъ може да се рѣши така лесно и безшумно, както въ нашата. Много сериозни защитници на смъсеното обучение въ Европа биха искрено завиждали на нашата, макаръ и частично и несъзнателно насадена смъсена школа, понеже тя може да послужи като спасителенъ якоръ за едно ефикасно законодателство въ това направление. Намъ не ни остава друго, освѣнъ да узаконимъ сжществуващото положение въ основнитѣ училища и въ смъсенитѣ прогимназии, като го разпространимъ на всички останали прогимназии и гимназитѣ. Трѣбва да признаемъ, че така лесното рѣшаване на сжщия въпросъ въ университета се дължи пакъ на сжществуващата училищна традиция.

Противниците на смъсеното обучение защищаватъ своето гледище отъ три главни принципи: 1) физиологически-интелектуаленъ, 2) естетично-мораленъ и 3) социаленъ. Ние ще разгледаме накжсо всички тѣхни аргументи.

Прѣди всичко за физическото и интелектуално прѣдимство на мъжа.

Много нѣщо се е писало въ защита на положението, че защото жената има по друга анатомия, по друго устройство на тѣлото и че се различава отъ мъжа съ своя ръстъ, тегло и голѣмина на мозъка, тя, тъй да се каже, конституционно не е способна за сжщата напрѣгната умствена работа, както мъжа; обаче никой до сега не е доказалъ, че даже ако сжществува такава рѣзка разлика въ интелектуалната енергия и продуктивностъ на мъжа и жената, че това непременно произтича отъ разликата въ анатомичното имъ устройство. Ако поставяме въ такава тѣсна зависимостъ особения характеръ на женската психика отъ обстоятелството, че жената има по тѣсни гърди и диша главно съ своята гърдна половина, отъ факта, че тя извършва други полови функции, които упражняватъ особно влияние върху нейната психика и пр., това още не доказва, че жената има и трѣбва да има по ниски духовни интереси отъ мъжа. Сжщо и обратното: противоположнитѣ анатомически особености на мъжа ни най малко не доказватъ неговото духовно прѣдимство. Ако говоримъ специално за най главното различие между мъжа и жената — половитѣ имъ особености — трудно е да се доказва да ли мъжката или женската полова особеностъ се явява като източникъ на по-висока умствена и морална култура. Историческитѣ врѣмена и особно най-новитѣ ни показватъ, че жената въ това отношение може да се постави по-високо отъ мъжа. Отъ друга страна, ако въ случая може да се говори за качествено различие между мъжа и жената, въпросътъ трѣбва да се сведе къмъ по широкия въпросъ и именно — къмъ различието между отдѣлнитѣ човѣшки индивиди (безразлично мъжки или женски) и къмъ зависимостъта на това различие отъ тѣхнитѣ анатомически различия. При всичко че между маса мъже не могатъ се откри тѣзи анатомически различия, както между най-женствения мъжъ и най-мъжествената жена, за всѣкиго е очевидно, че могатъ да се намѣрятъ най-женствени жени, които по интелектъ и умствени способности да стоятъ много по-високо отъ много мъжествени мъже. Историята и литературата на всички европейски и даже неевропейски държави говорятъ въ полза на това твърдение.

Но даже ако допустнемъ, че жената, поради своитѣ анатомически особености има по-ниска интелектуална култура отъ мъжа, пакъ противникитѣ на смъсеното обучение не ще бждатъ прави. Тогава въпросътъ за смъсеното обучение се рѣшава въ тая форма, че жената трѣбва да се обучава съвмѣстно съ тази частъ отъ мъже, която има по-ниска умствена култура; а несъмнено е, че такива мъже ще се намѣрятъ въ изобилие, по сжщия начинъ както

днесъ се намѣрватъ доста много кандидати за училищата за слабоумни дѣца.

Слѣдъ казанитѣ общи разсждения считамъ за излишно да указвамъ на полученитѣ резултати отъ смѣсеното обучение въ такива страни, като Съед. Щати, Финландия и Скандинавскитѣ държави, гдѣто момчетата изучаватъ въ смѣсени класове сжщата материя, както и момчетата, даже и сжщата рѣчна работа. Впрочемъ като иллюстрация, азъ ще приведа на края на статията си нѣкои дани отъ американската училищна практика. Тука само ще прѣдупрѣдя едно възможно възражение, което се свежда къмъ общата фраза: „България не е Америка и Финландия. Тамъ женитѣ сж други!“ Отговорътъ ми ще бѣде много простъ: Ако тамъ женитѣ стоятъ по високо отъ българката, то и мъжетѣ стоятъ еднакво високо надъ българина; а никой не може да докаже че умствената разлика между американеца и американката е по-голяма отъ оная между българина и българката. Напротивъ, ако теорията за качественото различие между мъжа и жената е вѣрна, трѣбва да допустнемъ, че съ развитието на културата и науката жената ще остава все повече и повече задъ личния напѣдѣкъ на мъжа.

Тука му е мѣстото да се каже, че ако става въпросъ за едно строго специфическо женско възпитание, неговитѣ защитници забравятъ, че за да бѣдатъ послѣдователни, тѣ трѣбва да настояватъ, щото то да бѣде давано и ръководено само отъ жени — сжщо както това става въ католическитѣ пансиони.

По въпроса за днешното умствено прѣдимство на мъжа надъ жената трѣбва да се отбѣлѣжи едно много по-важно обстоятелство и то е, че това прѣдимство се дължи много по-малко на тѣхнитѣ физиологически особности, отколкото на общественитѣ условия и на зависещата отъ тѣхъ съврѣмenna форма на сѣмейството. Обаче ние знаемъ каква еволюция сж прѣтърпѣли за послѣднитѣ 100 години общественостопанскитѣ условия, а заедно съ тѣхъ и сѣмейството, което е вече изгубило своя идиличенъ характеръ. Въ индустриалнитѣ страни жената отдавна е прѣстанала да бѣде придатѣкъ къмъ свещеното домашно огнище. Най сетнѣ и донсторическитѣ врѣмена ни навещатъ достатъчно факти за общественостопанската роль на жената вънъ отъ тогавашната форма на сѣмейството.

Прѣминавамъ къмъ втория пунктъ на противницитѣ на смѣсеното обучение — къмъ аргументитѣ отъ естетиченъ и мораленъ характеръ. Споредъ това гледище, жената трѣбва да расте и се възпитава на страна отъ мъжа, за да запази и развие своитѣ женски прѣлести, своята нѣжна женска душа съ всички физически и духовни качества на женската природа, които се така старателно възпѣвани въ всички врѣмена—отъ пѣсенята на пѣснитѣ до рицарскитѣ врѣмена и до модерната любовна лирика. Направете читателю една крачка назадъ и вие ще влезете въ азиатскитѣ хареми, гдѣто жената се възпитава дѣйствително въ духа на горното гледище — нѣжна и женствена и наредъ съ това напълно невѣжествена. Но даже подъ тия крайно женствени черти на азиатската жена се крие

ужасно груба и свирѣпа натура, която ѝ дава възможност да играе даже историческа роль съ доста съмнително съдържание. Очевидно е, че подобно гледище на жената и на нейното възпитание внушава отвръщение въ всѣка женска душа, която носи въ себе си образа на човѣкъ и която се стреми къмъ що годѣ възвишеното, даже въ областта на нейнитѣ разумно разбрани сѣмейни задължения. Отъ друга страна въ всѣки свѣрѣмененъ културенъ мжжъ подобна жена може да възбужда, въ краенъ случай, само най-низки инстинкти и нейната психология не може да прѣдставя материялъ за единъ траенъ сѣмеенъ съюзъ. Грубо казано, подобна жена може да олицетворява въ себе си само образа и душата на една днешна кокетка, която внушава отвръщение или съжаление въ всѣки възпитанъ, любящъ и търсецъ пълна любовъ мжжъ. Несъмнено е, че за такъвъ мжжъ една Елена въ „Наканунъ“ или Лиза въ „Дворянское гнѣздо“ прѣдставляватъ по-високъ идеалъ на жена, отколкото една красива и женствена кукла.

Обаче, за да не бѣда криво разбранъ, азъ трѣбва да се оговоря, че нѣмамъ за цѣлъ да защищавамъ положението, че естетически особности на жената трѣбва или могатъ да бѣдатъ атрофирани при съвмѣстното обучение. Напротивъ, въ присѣтствието на мжжа тѣзи достоинства и качества могатъ да изгубятъ сегашния си грубъ характеръ и да получатъ по-изтънена форма въ свръзка съ култивиранието на вътрѣшнитѣ, духовнитѣ качества на жената. Освѣнъ това не е само школата, дѣто дѣтето прѣкарва 5—6 часа на день, която може да упражнява влияние върху личнитѣ качества на едната или другата половина. Съ много по-голямъ сила тѣзи влияния идатъ отъ сѣмейството и обществото. Обаче несъмнено е, че школата съ своето съвмѣстно обучение малко ще измѣни центъра на тежището на женската красота, като я прѣнесе отчасти въ областта на душевнитѣ и моралнитѣ качества, които за сега сж неизвѣстни на мжжа или му оставатъ познати, а по право непознати, само слѣдъ оженването. Всѣкому сж извѣстни онѣзи сѣѣни, които разнообразятъ нашия сѣмеенъ животъ и които въ основата си произтичатъ отъ безобразното възпитание на жената вънъ отъ мжжко общество както и на мжжа, лишенъ отъ личното и обществено влияние на жената. Но азъ ще се спра на тоя пунктъ малко повече.

Има защитници на смѣсеното обучение до извѣстна възраст и именно до периода на половото развитие на дѣцата т. е. до 14—15 год. възраст, слѣдъ което, споредъ тѣхното мнѣние, момичетата трѣбва да се отдѣлятъ отъ момчетата. Съображенията на такива педагози сж ясни — да не би при взаимното обучение половото чувство да отвлича психиката на младежитѣ отъ тѣхнитѣ сериозни занятия и да не би съвмѣстното прѣкарване въ училището да повлѣче къмъ инциденти отъ по-сериозенъ характеръ. Обаче, при едно по-дълбоко разглеждане на въпроса, което се потвърждава и отъ наблюденията, раздѣлното обучение, особено въ периода на половото развитие, води къмъ прѣко противоположни резултати. Старата истина, че запрещениятъ плодъ е по-сладкъ, се потвърждава и въ дадения слу-

чай. Колкото повече ние се стараемъ да изолираме двата пола, толкова повече тая изолираностъ способствува за създаването на оная специфична мъжка и женска психология, която при половото развитие, почва да служи като ненормална канава за формирането на неестествени и ненормални отношения и на особни болезнени стремежи между двата пола. Ако присъедините къмъ това острото развитие на младежката фантазия, която се явява като резултатъ отъ новозароденото полово чувство и отчасти се подхранва отъ богатата съ еротически мотиви литературата, вие ще разберете основата, върху която се гради китайската стѣна между двата пола въ периода на тѣхното най-интенсивно развитие. Всѣки отъ насъ е наблюдавалъ, каква рѣзка промѣна почва да става въ момчетата и въ момичетата къмъ 13 — 14 год. възраст. Прѣдишната чистота въ лицето се замѣня съ грубия изразъ на възмъжалостъта; чистотата и яснотата на очитѣ изчезва и се замъглява и замръзва съ пердетата на юношескитѣ пориви; колкото и тоя прѣломъ да е резултатъ на половото развитие той въ значителна степенъ се ускорява и усилява отъ изолираното възпитание на двата пола, което прѣсилава природата и способствува за прѣждеврѣмното раждане и изостряние на половитѣ функции.

Израствалъ и възпитанъ вѣнъ отъ влиянието на жената, освѣнъ онова на своитѣ роднини, юноштътъ къмъ 16—17 годишна възраст почва да живѣе съ неестественитѣ женски образи, създадени въ неговото остро въображение, които въ скоро врѣме ставатъ по-привлѣкателни отъ реалния образъ на живата женска природа. И колкото той е по-далечъ отъ женското общество, толкова повече тѣзи фантастични образи сковаватъ неговата душа и го отдалечаватъ отъ реалния образъ на жената — неговата бъдеща другарка. Ясно е, че на тая почва се подготвя онова разочарование, което обхваща много мъже и жени при влизанieto имъ въ сѣмейния животъ. Аргументътъ, че раздѣлното обучение на двата пола ще парализира това интензивно тежжение между мъжа и жената не издържа критика и по това просто съображение, че ние не забѣлѣзваме това явление между братя, сестри и роднини, освѣнъ въ ненормални случаи. Постоянното срѣщане на момчета и момичета, споредъ мене, ще смеччава и даже ще притѣпява тая ненормална психология, която сега довежда младежъта до голния еротизъмъ и я кара да живѣе съ създаденитѣ отъ болната фантазия блѣнове, които се бързо разсѣйватъ при близкитѣ отношения на двата пола. Но не трѣбва да изпущаме изъ прѣдъ видъ и това, че половото чувство въ младежкия периодъ съдържа въ себе си много елементи отъ идейностъ и платонизъмъ, които при раздѣлното живѣние на момчетата и момичетата се дегенериратъ въ голъ и грубъ еротизъмъ.¹⁾

¹⁾ Когато става въпросъ за моралната развала на младежъта, ние, възрастнитѣ, забравяме едно важно обстоятелство и именно, че даваме нашата прѣцѣпка за навѣсенъ фактъ или дѣйствие, намирайки се подъ влиянието на свои дългогодишенъ и ако искате пороченъ опитъ; благодарение на това ние неволно влагаме въ всѣко въ сѣмъностъ невинно дѣйствие на юношата по-

Само общението съ другия полъ, особно при такава благодарна умствена и обществена сфера, каквато ни прѣдставлява училището, ще може да регулира, смегчи и облагороди това най-важно чувство, което за сега се просто прѣстѣпно игнорира отъ нашата учебно възпитателна система.

„Der Hunger und die Liebe hält zusammen das Getriebe“. Колко семѣйни драми и трагедии се разиграватъ въ свѣрѣмното културно общество, благодарение на това че чувството на любовта, това чувство, което дава животъ на млади и стари, което подновява младостта и силитѣ на челоуѣчеството, което е източникъ на изкуство и поезия, на сила и мъжество, което прѣминава прѣзъ планини и океани, само и само затова че то е изгонено отъ днешната възпитателна система. Тѣзи, които трѣбва да бѣдагъ вишнаги духовно съединени, за да проникнатъ въ своитѣ душевни и морални сжщности, да познаятъ човѣка съ неговитѣ божествени качества, скрити подъ двѣтѣ полови покривки, за да могатъ единъ день да съединятъ своята сждба въ името на едно нормално и щастливо сжществуване, което само може да даде добро и възпитано поколѣние, — тѣ трѣбва да се криятъ 20 години единъ отъ други, за да се срѣцнатъ единъ день случайно и сжщо така случайно да се свѣржатъ за лично, национално и човѣшко благо!

А между това, какво ни дава днешната, толкова защищавана училищна практика? — Това, отъ което ние, подобно на страуса, си скриваме главитѣ. Всичко, което може да създаде днешната ненормална юношеска психика, се върши на страна отъ училищнитѣ покриви и невидимо за училищнитѣ власти; а ние узнаваме само за ¹/₁₀ отъ случившето се и то отъ втори и трети уста.

Споредъ мене, е просто грѣшно и прѣстѣпно прѣдъ общество-то и нацията да продължаваме по-нататкъ тая манастирска система, която обезличва и обезчелоуѣчва двата пола и ги довежда до положението на културни звѣрове. Достатъчно е да погледнете какъ една група отъ 16—17 годишни ученици фиксира проходящитѣ по улицата ученички и какъ тѣзи кокетничатъ съ своя вървежъ и кикотене, за да разберете всичката ненормалност на това положение. Наредъ съ това съберете тѣзи ученици и ученички наедно и подслушайте тѣхнитѣ разговори. Вие ще видите, че тѣ нѣмагъ материалъ за приказване — дотолкова тѣ по психика сж чужди единъ за други. А това сж, може би, бѣдещи мъже и жени, които ще градягъ сѣмейно щастие, ще възпитаватъ интелигентни дѣца и ще движатъ националното развитие.

Заклучението отъ казаното е ясно. Смъсеното обучение ще се яви като срѣдство за правилното полово и морално развитие на младежта и ще ослаби тая специфична психика, която даже спо-

рочни мотиви и резултати. По тои начинъ маса дѣйствиа, които иматъ чисто платонически характеръ неволно се обличатъ отъ насъ въ т. гага на развалата и разврата. За това ние винаги трѣбва да помнимъ, че адраниагъ и нормалниагъ юноша отъ единия или другия полъ е много по-чистъ и непороченъ отъ всѣки възрастенъ аскетъ.

собствува за ранното и насилствено развитие на половото чувство, което при липсата на морално и човъшко влияние на жената се изразжда въ епедимически онанизъмъ и даже въ откровенъ развратъ. Само тѣсното единение на двата пола въ школата на почва на еднакви умствени и обществени интереси ще внесе повече благородни и платонически чувства въ двата пола и ще послужи като ефикасно срѣдство за възпитаване и облагородяване чувството на любовта, която сега е потънала въ блатото на меркантилизма и на голитѣ плътски инстинкти. Само тая училищна система ще даде възможностъ на мъжа и на жената да откриятъ единъ въ други тѣзи цѣнни качества, които единствено сж основа на сѣмейния животъ.

Най-сетнѣ да спомена още за едно възражение отъ мораленъ характеръ, което се привежда противъ смъсеното обучение, а именно че при него мъжътъ, който е повиканъ да води борбата за съществуване и на чийто гърбъ лежи политическото и обществено развитие, подъ влиянието на по-слабия полъ ще се лиши отъ тѣзи качества на суровина и характеръ, които му налага неговата бждеща дѣйностъ. Ако това е вѣрно, не остава освѣнъ да се радваме, че туй, което ще изгуби мъжа, ще го спечели отъ него жената, която въ скоро врѣме ще бжде неговъ сътрудникъ на обществената и политическа арена. Обаче и тука азъ ще спомена, че ние не трѣбва да прѣувеличаваме това влияние на школата, понеже то се упражнява редъ години въ сѣмействата отъ майката, а сетнѣ още повече слѣдъ женидбата отъ жената. Отъ друга страна като компенсация на това ужъ ослабляваще влияние на жената, мъжътъ ще спечели много положителни качества, при липсата на които той често се явява въ стопанския и обществения животъ просто бруталенъ и безчеловѣченъ и характерно е, че това става, за да удовлетвори дребнавитѣ амбиции на своята невѣжествена и безобразно възпитана жена.

Специално за школата, въ връзка съ моралното възпитание, немаловажно значение има и училищната дисциплина. Днесъ учителитѣ отъ мъжкитѣ и отъ дѣвическитѣ гимназии се еднакво оплакватъ отъ буйството и грубостта на ученицитѣ и ученичкитѣ въ горнитѣ и особно въ срѣднитѣ класове. Нѣма съмнѣние, че съвмѣстното обучение ще тури въ значителна степенъ юзда на тая разпустнатостъ и ексцентричностъ на учещата се младежъ и изобщо ще смегчи училищната атмосфера. Това се вижда отъ опита въ всички европейски и американски школи, гдѣто е въведено смъсеното обучение.

Третиятъ аргументъ на противниците на смъсената школа е социалниятъ, къмъ който може да се присѣдинятъ и съображения отъ сѣмеенъ характеръ. Отчасти тоя аргументъ се свързва съ въпроса трѣбва ли момчетата и момичетата да получаватъ еднакво образование или трѣбва да се учатъ въ школи отъ разни типове.

Споредъ това гледище мъжътъ и жената не бива да се възпитаватъ съвмѣстно, понеже тѣ играятъ различна роль въ сѣмейството и обществото, споредъ което и трѣбва да се нагажда тѣхната умствена подготовка. Школата трѣбва да подготви отъ мъжа добъръ граждаининъ, търговецъ, земледѣлецъ и пр., а отъ жената добра домакиня

и възпитателка на младото поколение. Очевидно е, че споредъ това гледище мъжътъ и жената иматъ веднъжъ за винаги установени обществени и сѣмейни функции и че идеалъ на тѣзи функции може и трѣбва да ни прѣдставлява днешното остарѣло юридическо положение на двата пола въ сѣмейството и въ обществото. Съ други думи, тая гледна точка изключва еволюцията на общественитѣ отношения, отъ която зависи фактическото и юридическото положение на мъжа и на жената. А както знаемъ прѣзъ разнитѣ периоди на човѣческото развитие това положение на двата пола и взаимнитѣ имъ отношения сж се мѣнявали така, че отъ полигинията и полигамията постепенно е израстналъ личния бракъ, при който се почва закрѣпостяването на жената. Едвамъ въ новитѣ врѣмена подъ влиянието на новия економически строй, наредъ съ прокламиранieto правата на човѣка, се почва освобождението на жената; това води съ себе си и освобождаването на дѣтето и признаването неговитѣ права не само като равноправенъ членъ въ сѣмейството но и като такъвъ членъ на обществото, което трѣбва да се грижи за неговото възпитание и образование.

Освободителното движение на жената и борбата за нейното юридическо приравняване съ мъжа не е само въпросъ на теорията и на хуманитета, но се налага и отъ икономическото развитие на обществото, което развитие благодарение на машината, въвлича въ своя прогресъ еднакво и мъжа и жената. Извѣстно е, че има цѣлъ редъ индустрии, въ които участвува изключително производителната ръка на жената. Това въвличание на жената въ производството постепенно се разпространява и на другитѣ стопански области като напр. въ търговията и въ цѣлъ редъ държавни и обществени служби — пошитѣ, телеграфа, желѣзницитѣ, банцитѣ и пр. Освѣнъ това интензивността на днешния економически строй, при която идилгията на сѣмейното щастие става все повече проблематична, осжда много жени на самостоятелно безбрачно съществуване. Сжщата сждба постига и много жени, които иматъ възможността да вкусятъ съмнителнитѣ сладости на днешния сѣмеенъ животъ. Съ една дума суровия икономически процесъ разрушава всичко старо и кара мъжа и жената да си коватъ своето лично щастие вънъ отъ сѣмейството, като независими и фактически равноправни членове на обществото.

Естествено е, че при такава ясна тенденция на обществената еволюция, която прибира въ своя стремителенъ потокъ всѣка нова нация, не може да се говори за нѣкакво си специално и специфично възпитание и образование на мъжа и на жената. Напротивъ, жената трѣбва да се прѣобщи въ личната култура на мъжа, която единствена може да я направи издържлива въ обществената и икономическата борба. И ако днешната школа за момчетата съ своята организация и духъ дѣйствително подготвя мъже за тая борба, още по-наложително се явява това възпитание за момичето, което при неговата липса влиза още по-безпомощно въ сѣмейния и обществен животъ. Образованието трѣбва да помогне на жената да се избави възможно по-скоро отъ недостатѣцитѣ на нейното традиционно

възпитание, които я правят често сериозна тежест за днешното семейство. Кой от нас не познава такива бѣдни моми, които сж свършили гимназии и седатъ на гърба на своето семейство и съ въздишки очакватъ, кога ще дойде тѣхниятъ избраникъ, който ще ги освободи отъ това паразитно сжществование и ще ги въведе въ новия животъ на семейството и на обществото? Може ли да има пооскърбително и по-унизително положение отъ това? А другъ е въпросътъ какъвъ умственъ и мораленъ капиталъ внася подобна жена въ семейството и въ обществото.

За всѣки интелигентенъ мъжъ отъ срѣдне състояние условията на днешния смееенъ животъ сж непоносими. Високитъ и развити нужди и скжпотията на живота правятъ непосилни приличното поддържане и възпитание на едно семейство съ 3 — 4 дѣца само на гърба на мъжа. И за това ние виждаме, че тамъ, гдѣто жената се чувствава що годѣ способна за работа и тя се явява като помощница на мъжа си въ доставянieto на насжщни хлѣбъ. Това явление е обикновено вече и у насъ, които едвамъ вчера нагазихме въ новитъ стопански условия. Естествено е, че тая нова роль на жената въ поддържане на семейството изисква не само образование и умствена подготовка, но и редъ лични качества, които тя може да възпитае въ себе си само въ срѣдата на една смъсена школа. Но азъ отивамъ по-далечъ и се осмѣлявамъ да твърдя, че даже най-осигуреното семейство, което напълно може да разчита на силитъ на мъжа, подобно възпитание на жената ще ѝ спомогне повече и въ изпълняването на нейнитъ специфични женски и майчини задължения, понеже днешното смейно стопанство изисква както отъ мъжа така и отъ жената много повече умствени сили, характеръ и воля, особно когато въпроса се касае за едно правилно възпитание на дѣцата, успоредно съ задачитъ, които ни поставя школата и педагогията. Смъсената школа ще даде възможность на жената да се опознае по-добрѣ съ разнообразнитъ качества на цѣлия човѣкъ (въ неговата мъжка и женска половина) и по тоя начинъ ще даде повече конкретенъ материалъ на бжещата майка възпитателка на синове и дъщери. Тя ще избави жената отъ цѣль редъ женски прѣдрасжджъци, които продължаватъ упорно да живѣятъ въ нейната душа наредъ съ науката и знанието. Съвмѣстното обучение ще подигне въ качествено отношение обучението на момичето, понеже при днешната практика, това става отъ сурогата на учителскитъ сили, които иначе ще бждатъ разпрѣдѣлени равномерно по всички училища. А това което не се дава отъ учителя, ще се компенсира отъ повишения умственъ интересъ на една по-разнообразна ученическа срѣда.

Въ заключение за подкрѣпване на изказанитъ по-горѣ мисли ще приведа и нѣкои цитати, които сж взети отъ цитираната вече веднѣжъ отъ мене книга¹⁾ *Reports of the Mosely Educational Commission to the united States of America October—December 1903*. Горнята комисия, е била назначена на срѣдствата на англичанина Мозели съ цѣль да се изучатъ прѣимуществата и особеноститъ на

¹⁾ Гл. Списанието на Българ. икономич. дружество. 1909 год.

американската школа прѣдъ английската¹⁾. Тя се състояла отъ 26 прѣдставители на учебни заведения въ Англия, отъ инженери, обществени дѣйци и свещеници и е посѣтила на два пѣти Съед. Щати и е издала своитѣ рапорти въ два тома, въ които се зачекватъ най-разнообразни въпроси отъ областъта на американското учебно дѣло, неговата организация, програма, способности на прѣподаване, дисциплина и наредъ съ това и въпроса за смъсеното обучение.

Така напр. членътъ на комисията M-r W. C. Fletcher въ своя рапортъ²⁾, като прицѣнява дисциплината въ американската школа говори слѣдното: „азъ я приписвамъ т. е. (добрата дисциплина) на присѣтствието на момичета. Въ тая възраст тѣ сж по-разбрани, добросъвѣстни и по-работливи. Отчасти това зависи и отъ присѣтствието на учителкитѣ (персонала е сжщо смъсенъ), които внасятъ нѣжни обращения и по-лесно спечелватъ вниманието и доброто чувство, на момичетата“.

Други членъ на сжщата комисия професоръ Gregory Foster като сравнява успѣха между мъжката и двуполовата школа говори слѣдното: „Работата въ Бостонъ и Лоренсъ-Виль, гдѣто се учатъ само момчета изглежда да стои по-долу по сериозността си и по общото равнище, отколкото въ смъсенитѣ училища“³⁾.

За отношенията между момчетата и момичетата въ американската школа членътъ на комисията свещеникътъ (реверендъ) Branston Gray говори слѣдното: „На момчетата се гледа въ класа като на класенъ другаръ . . . никакви слѣди отъ сантименталност не се забѣлѣзваха“⁴⁾.

Сжщиятъ членъ на комисията резюмира своето мнѣние за смъсеното обучение въ срѣднитѣ училища на Съед. Щати съ слѣднитѣ думи: „то е въведено въ всички срѣдни учебни заведения въ Съед. Щати до възрастта 18 — 19 год. Различни мнѣния могатъ да бъдатъ изказани досежно моралната стойностъ на тая система. Пишущиятъ тѣзи редове, който се е постаралъ да се вгледа отъ близо и безпристрастно въ тоя въпросъ, безъ колебание се изказва възъ основа на това, което е наблюдавалъ, че прѣдимствата на тая система далечъ прѣвишаватъ нейнитѣ недостатѣци.

„Другарството между половеѣ, чрѣзъ системата на съвмѣстното обучение има широко благотворно влияние за американския ученикъ и ученичка. . . Азъ не намѣрихъ и слѣди отъ неловкостъ и срамежливостъ между половеѣ; тѣзи чувства по-скоро пораждатъ отколкото да намаляватъ половото влѣчение! Тѣ сжществуватъ до нейднъ въ Англия и особно въ Франция и спорелъ мене водятъ къмъ важни морални затруднения за социалнитѣ отношения.“⁵⁾

¹⁾ Много важенъ въпросъ на компетенята, поставенъ отъ самия Мосели. е билъ, доколко пидустриалното и пзобщо икономическото развитие на американцитѣ се дължи на тѣхното учебно дѣло и на неговата организация.

²⁾ Reports of the Mosely educational commission 1903. P. 137.

³⁾ Mosely и пр. P. 113.

⁴⁾ Mosely и пр. P. 113.

⁵⁾ Mosely и пр. p. 166 и 167.

Най сетнѣ сжиятъ реверендъ Gray, като говори за възпитанието на дѣвицитѣ въ пансионитѣ се изказва така: „полуманастирскиятъ животъ, при който момичетата сж насилствено откъснати въ най критическата имъ възраст 9 мѣсеца прѣзъ годината не само отъ рафиниращето влияние на тѣхнитѣ майки и сестри, но даже и отъ свободното сношаване съ дѣвици отъ тѣхната възраст, твърдѣ злѣ влияние на тѣхното развитие“. А това го говори единъ английски свещеникъ!¹⁾

Единъ отъ американскитѣ професори, не абсолютенъ защитникъ на coeducation, се е изразилъ прѣдъ цитирания по-горѣ М-г W. C. Fletcher по слѣдния начинъ „то прави твърдѣ много мжжа женственъ . . . Занятията и физическитѣ упражнения, които женитѣ не можахъ да извършватъ бѣха суспендирани, а мжжетѣ вмѣсто да правятъ екскурсии по страната почнаха да танцуватъ. Освѣнъ това азъ нѣмамъ осѣзателни съображения противъ съвмѣстното обучение“. . . . „Въ нравствено отношение, добавя по нататѣкъ Fletcher, азъ мисля, че тѣ безъ изключение гледатъ добрѣ на съвмѣстното обучение.“²⁾

За послѣдствията на смѣсеното обучение за сѣмейството и брака Fletcher говори: „Ректорътъ на единъ университетъ ми каза, че той е забѣлѣзалъ, какво класнитѣ другари и другарки често впослѣдствие се женятъ и че тѣзи бракове сж били добри, понеже младитѣ като сж успѣвали въ университета да се опознаятъ и да се разбератъ добрѣ, правѣли сж сполучливи избори.“³⁾

Професоръ Т. Gregory Foster въ своя рапортъ характеризира отношенията между момичетата и момчетата въ Съед.-Щати съ слѣднитѣ думи:

„Характерното нѣщо, което забѣлѣзахъ и което вѣрвамъ забѣлѣзаха всички е, че отношенията между момчетата и момичетата въ училищата и вънъ отъ тѣхъ, както и между мжжетѣ и женитѣ, въ ежедневиия имъ животъ, изглеждаха да бждатъ много по естествени отъ колкото у насъ.“⁴⁾

Най сетнѣ много интересъ курioзъ отъ американската смѣсена школа привежда въ своя рапортъ професоръ Н. R. Keichel. „Въ педагогическия Каледжъ въ Trenton (нови Джерсей), гдѣто студенткитѣ и студентитѣ бѣха събрани въ общата аула прѣдъ комисията, между 300—400 момичета стърчаха като мухи въ млѣко главитѣ само на 28 момчета“. Защитницитѣ на еднoполовата школа трѣбва да дойдатъ въ ужасъ за умствената и морална сждба на тѣзи 28 момчета, развиващи се въ това всепоглѣщаваще феминистическо море!

¹⁾ Mosely II пр. p. 166.

²⁾ Mosely II пр. p. 143.

³⁾ Ibid p. 143.

⁴⁾ Mosely II пр. p. 113.



А. Пабетъ.

Практическо възпитание.

II.

Опитно знание.

Съ това, разбира се, не искаме да кажемъ, че днешното училище съвсѣмъ нѣма понятие за тази тайна и че не може да увежда въ нея, но че то се мжчи да увежда въ нея въ други смисълъ и работата, която се работи въ днешното училище е съвсѣмъ друга отъ онази, която си мислимъ ние. Работата, която ще има го-лѣмо значение за възпитанието и образованието въ бждещето училище, не ще работи за самата нея; ние не искаме да има до бждещето училище и работилница само да се поучатъ момчетата да дѣлатъ, да рѣжатъ съ трионъ, да пиятъ и коватъ, а момичетата да шиятъ и тжкатъ, ами главно чрѣзъ тази работа да въведеме дѣцата въ областта на знанието, въ която тѣ при днешното училище отиватъ само съ книга въ ржка. Доскоро се смѣташе, че не е добъръ онзи учителъ, който не натжпче главитѣ на дѣцата съ имена и фрази, я не ги научи да ги казватъ наустъ по изпита. Отъ извѣстно врѣме между педагозитѣ си пробива пжтъ мнѣнието, че не добиване на знания е едничката и главна задача на училищното обучение, и че добититѣ отъ книгитѣ знания иматъ съвсѣмъ нищожно значение въ сравнение съ добитото знание отъ собственъ опитъ, което най-добръ може да стане въ трудовото училище. Затова обучението, добито въ работилницата, въ училищната кухня, въ лабораторията, въ училищната градина, е такъвъ важенъ факторъ въ модерното възпитание. Такова обучение довежда дѣцата въ най-близко отношение съ прѣдметитѣ, съ дѣйствителността и е едно обучение въ самата дѣйствителность. Употрѣбата на инструменти, които културниятъ човѣкъ е изнамѣрилъ, увежда дѣцата въ културния животъ на миналото и сегашно врѣме. Като учиме дѣтето да употрѣбява инструменти, съ това му даваме възможность да стане владѣтель въ своето малко царство и да владѣе надъ прѣдметитѣ въ своята околность. Затова трѣбва и трудовото обучение, доколкото е възможно, да се занимава съ обработката на повечето прѣдмети на дѣтската околность. Въ сегашната си форма трудовото обучение се ограничава да разработва малко материали, обаче много леко може то да разшири своята областъ на дѣйствие. Това може много леко да стане, като свържимъ трудовото обучение съ естествознанието, особено съ експериментното обучение по физика и химия. И това свързване е тъй належащо и естествено, както е належащо и естествено свързването на физиката и химията съ домакинството (главно готварството) въ дѣвическитѣ училища. Ще пояснимъ съ нѣколко примѣри. Ученицитѣ се запознаватъ много добръ съ дървото и желѣзото, материалитѣ отъ които се правятъ почти всички инструменти, когато ги употрѣ-

бъгъ въ работа. Когато прѣработватъ тѣзи материали, тѣ ще наблюдаватъ голѣмитѣ физически и химически промѣни, които ставатъ съ тѣхъ. Тѣ ще забѣлжватъ, че свѣтналото въ огъня меко желѣзо е нѣщо по-друго отъ стоманата; отъ този добитъ отъ опитъ фактъ ученицитѣ ще добиятъ понятие за важнитѣ молекулярни процеси, които се извършватъ въ вжтрѣшността на тѣлата и така неуспѣтно ще достигнатъ до най-мжчнитѣ въпроси въ физиката. По този лекъ начинъ се навеждатъ ученицитѣ да разбератъ, какъ става спояването и разтапянето на стьклото, дѣйствието на маслото при мазането и множество други прости технически процеси, които иматъ значение и за природознанието. Употрѣбата на инструменти и обясняването тѣхния строежъ дава възможность да се схванатъ нагледно нѣкои учения на механиката; като се разглеждатъ нишкитѣ при обработване на дървото, научватъ се много нѣща изъ живота на растенията; като се изгорятъ останалитѣ при обработката на дървото трѣски и стърготини, се образува химически процесъ, който може да се вземе за изходенъ пунктъ въ химическото обучение. По този начинъ, като работятъ въ работилницата ученицитѣ добиватъ сами много нагледи, иматъ едно напълно нагледно обучение, което имъ дава опитно знание, което не може да се добие по никой начинъ въ днешното книжно училище. Сжщата метода може да се приспособи и при обучението на момичета; тука се събира опитно знание изъ обучението по домакинство (при готварството най-вече) и отъ обучението по ржчна работа; този добитъ опитенъ материалъ ще се използва пакъ за обучението по химия, физика, физиология и аритметика. Мнозина педагози се изказаха вече много съчувствено за такова едно свързване на практическото съ теоритическото обучение; на много мѣста изъ европейскитѣ държави сж направени вече сполучливи опити съ такова свързване; най-напълно сж прокарани тѣзи принципи въ учебно-възпитателната система на гр. Мюнхенъ подъ умѣлото ржководство на главния училищенъ инспекторъ Д-ръ Кершенщайнеръ. Мнозина може би ще помислятъ, че така да се уреди обучението ще сж необходими много срѣдства. Но това е съвсѣмъ невѣрно, защото за това обучение не сж необходими никакви скъпи инструменти и апарати. Училищнитѣ работилници и училищнитѣ кухни могатъ да бждатъ снабдени леко съ инструменти, съ които да се почнатъ най-леки експерименти и постепенно да се увеличаватъ тѣзи инструменти. Па е прѣпоржчително и необходимо много инструменти да си приготвятъ самитѣ ученици въ часа по ржчна работа.

Самодѣйность.

Сжщественото въ методата се състои въ това, да кара ученицитѣ сами да рѣшаватъ поставенитѣ имъ задачи, сами да правятъ необходимитѣ измѣрвания, прѣтегляния, сравнения, изчисления; сами да опредѣлятъ най-проститѣ качества на тѣлата и веществата; да употрѣбватъ сами свободно ирендето, триона, пилата и сждовѣтъ

за готвене. Тогава главната характерна черта на цялото училищно обучение ще бъде самодѣйността. Обучението въ училищната работилница, лабораторията, училищната кухня и училищната градина ще бъде като много естествено продължение на онѣзи дѣйности, които е упражнявало дѣтето прѣди да дойде въ училище и така ще се прѣмахне онова противоречие, което съществува днесъ между живота на дѣтето прѣди училището и въ училището.

При днешнитѣ условия, разбира се, ние сме още много далечъ отъ идеала, да почива цялото теоретическо обучение на добититѣ нагледни въ практическата работа. Тукъ-тамъ имаме само единични опити да се погоди прѣподаването само на извѣстни учебни прѣдмети по този начинъ. Много характерно е при това, че инициативата за подобно реформиране прѣподаването излиза по-малко отъ педагози, колкото отъ училищни управници, лѣкари и родители.

Въ края на краищата животътъ е „едничкиятъ пълень господаръ на училището, който винаги му поставя все по-нови и по-нови задачи за разрѣшение. Училището не е самоцѣль и не трѣбва да бъде никога такова; то трѣбва винаги да подготвя за живота. То е основано главно да изпълва тази задача, тази нужда на живота, и тя е, която опрѣдѣля неговата цѣль и оправдава неговото съществуване. Затова ние не можемъ стори нищо по-добро, освѣнъ да пустнемъ да влѣзе самиятъ животъ въ училището и да го прѣвърне въ подобие на голѣмото житейско училище“. (О. Лионъ: училището и общинското самоуправление). Но това ще бъде възможно само тогава, когато прѣвърнемъ днешното книжно училище въ трудово училище. Ако споредъ Карлейля послѣдното евангелие въ този свѣтъ е да познава всѣки човѣкъ своята работа и добръ да я извършва, то и крайната цѣль въ развитието на днешното училище трѣбва да се опрѣдѣли, че се състои въ прѣвърщането на сегашното училище въ трудово училище. Надеждата за приближаването на врѣмето, което ще ни доведе трудовото училище, става толкова по-основателна, колкото по-ясно почватъ да се забѣлѣзватъ нейнитѣ първи лъчи въ всички културни държави.

Разбира се, още много врѣме ще се мине, докато се осъществятъ тѣзи идеали на бъдещето. Затова се явява много необходимо да цѣнимъ първитѣ опити въ това направление и да работимъ за тѣхното разширение до пълно реализиране идеята за трудовото училище.

Практически дѣйности въ трудовото училище.

Разбира се само по себе, па се вижда и отъ самото име, че въ бъдещето трудово училище ще заема централно мѣсто трудовото обучение и то не само рѣчната работа въ тѣсенъ смисълъ на думата, ами и всички онѣзи занятия, които даватъ възможность на дѣтето да упражнява сѣтивата си и да дѣйствува съ органитѣ си. Заедно съ развитието на око и ухото въ трудовото училище ще се развива и пипането, сетнѣ мускулното чувство, като се пипа съ

пръстите и се работи съ ръцѣтъ и краката; заедно съ обучението по ръчна работа въ трудовото училище ще се привикватъ ученицитѣ и да наблюдаватъ, да експериментиратъ, да изслѣдватъ.

Наредъ съ тѣзи дѣйности, а по възможность повечето заедно съ тѣхъ ще вървятъ рисуването, обучението по домакинство, готварство, градинарство, земледѣлие, биология, гимнастика (свободни игри въ полето) и различнитѣ спортни упражнения, като плаване, плъзгане съ кжнки, пжтуване пѣшкомъ и пр. Всички тѣзи дѣйности допринасятъ твърдѣ много за тѣлесното, душевното и нравственото развитие на дѣцата. Тѣ могатъ да се свържатъ леко съ чисто теоретичното обучение и да помогнатъ за неговото разбиране. Разбира се, много отъ тѣзи занятия се въвеждатъ и въ днешното училище, но обикновено по съвсѣмъ други съображения.

Развой на обучението по ръчна работа.

Въ Германия се е развивало обучението по ръчна работа до сега много бавно; то е било въвеждано повечето въ частнитѣ и допълнителнитѣ училища, а въ народнитѣ училища едва напоследъкъ влиза. Въ другитѣ европейски държави ръчната работа е станала отдавна задължителенъ учебенъ прѣдметъ за основното училище. Когато у насъ, въ Германия, се говори за училищна работа не се разбира никога и ръчна работа, а само чисто умствена работа. Че и ръчната работа има голѣмо значение за възпитанието и образованието на дѣцата, това дълго врѣме не се е разбирало, па и днесъ не се разбира отъ мнозина, та дѣцата на повечето днешни заможни фамилии не сж изпитали никога благого влияние на ръчния трудъ. Но великитѣ педагози, като Коменски, Русо и Песталоци, сж отдавали винаги голѣмо значение на ръчната работа за възпитанието и сж съвѣтвали родителитѣ да даватъ винаги възможность на дѣцата си да участвуватъ съ нѣщо въ общия сѣмеенъ трудовъ животъ. Затова е необходимо и днесъ да се напомни на родителитѣ, че тѣ трѣбва да даватъ на дѣцата си това, което не имъ дава днешното училище: да изпитатъ благолатното въздѣйствиe за тѣхното тѣлесно и душевно развитие на ръчния трудъ. Отъ Коменски, Песталоци и Фребелъ почти до днешно врѣме бѣлѣжититѣ педагози постоянно изискватъ, щото възпитанието и обучението да се основаватъ на свободната дѣйность на дѣтето. Въ своето „Майчино училище“ Коменски казва: „Отъ малки дѣцата обичатъ да си правятъ кжщички отъ глина, камъчета, дъсчици; тѣ отъ малки се опитватъ въ зидарство. Прѣзъ четвъртата, петата и шестата година дѣтето постоянно дѣла, строи и това е добъръ знакъ за неговото развитие; не се радвайте, когато дѣтето е много мирно и стои все на едно мѣсто. Ние трѣбва да съчувствуваме на всички опити и игри на дѣцата, даже нѣкъждъ да имъ помагаме, защото тѣзи нѣща сж отъ голѣмо значение за тѣхното развитие“. Единъ съврѣменникъ на Коменски, професоръ при Йенския университетъ, е каралъ дѣцата да редятъ дъсчици и пръчици, да правятъ кжщички, да изрѣзватъ отъ книга

фигурки, да правят слънчеви часовници, да измърват височина и далечина и пр. Отъ тѣзи факти се вижда, че още прѣди двѣстѣ и нѣколко години е имало стремѣжъ да се осъществи това, което днесъ смѣтаме за идеалъ на бждещето трудово училище. Ние нѣма да се спираме тука на дълбоката обосновка необходимостта отъ рѣчното обучение, която срѣщаме при Русо, Песталоци и Залцманъ; ще приведемъ само мнѣнието на Залцмана, споредъ когото само о-нѣзи учители и родители се противопоставятъ на трудовото обучение, които съвсѣмъ не го познаватъ, които никога въ живота си не сж имали щастието да изпитатъ неговото живително дѣйствие. По-нататъкъ Локъ, Пиетиститѣ и Филантропиститѣ прибавятъ само нѣкои практически доводи за необходимостта на рѣчната работа като учебенъ прѣдметъ. Въ ново врѣме движението за трудово обучение се засилва все повече и повече.

Какво говори опитътъ за необходимостта на трудовото обучение?

Че като работятъ въ училищни работилници, ученицитѣ се привикватъ къмъ редъ, да употребяватъ старателно инструментитѣ, да пестятъ употребявания материалъ; че при рѣчното обучение се развиватъ сѣтивата имъ и органитѣ на тѣлото имъ — въ това не може да има никакво съмнѣние. Сжщо така и фактътъ, че рѣчната работа прѣдставлява за ученицитѣ почивка слѣдъ уморителната душевна работа и че тя винаги може да извика у тѣхъ живъ интересъ и даже увлѣчение, каквото рѣдко може да се случи съ книжнитѣ знания — не се нуждае отъ много обоснования, защото всѣки може леко да го констатира, като наблюдава съ какъвъ интересъ се отдаватъ дѣцата всѣкидневно на едниѣ и другиѣ занятия. Биха ли пожелали тѣ нѣкога да иматъ свободенъ часъ за нѣкое книжно знание?—Такова нѣщо, разбира се, ако инициативата излиза напълно свободно отъ самитѣ ученици — би било цѣло чудо. А по рѣчна работа тѣ отиватъ съ удоволствие винаги и въ извънредни часове.

Социалното значение на трудовото обучение.

Извѣстно е, че въ по-богатитѣ слоеве на обществото се гледа обикновено съ прѣнебрѣжение на рѣчния трудъ и рѣчнитѣ работници. Това е едно голѣмо зло за социалния животъ. Училището може до извѣстна степенъ да работи за прѣмахването на това зло, като привикне всички безъ разлика на положение дѣца на рѣченъ трудъ и като имъ вдѣхне любовъ къмъ него и неговитѣ прѣдставители — работниците. Много справедливо се упрѣква днешното училище, че то не прониква своитѣ ученици съ грамадното значение на производения трудъ за човѣшката култура и дѣто то въ голѣма степенъ е виновникъ за развиващето се убѣждение у ученицитѣ, че физическата работа била ничтожно нѣщо въ сравнение съ душевната. Това схващане е твърдѣ много разпространено и разбира се не само

училището е причина за това; послѣдното е за осжждане главно поради това, че не се е противопоставило още на такова опасно гледище за социалния животъ. Малцина отъ нашитѣ съврѣмненници могатъ да проникнатъ тъй дълбоко въ основитѣ на човѣшката култура и да схванатъ, че тази култура се дължи почти еднакво на работата на човѣшкитѣ рѣцѣ и на човѣшката глава. Постепенното развитие на техниката издигна човѣчеството до днешното културно стѣпало и ние спокойно можемъ да кажемъ, че при това развитие работата на рѣцѣтъ е била почти толкова необходима, колкото и умствената работа. Работата на учения изглежда само нѣкакъ по-аристократична въ сравнение съ чисто техническата работа; обаче, като се вземе една по-разумна мѣрка и се отмѣрятъ двѣтъ, едва ли би се намѣрила нѣкаква особна разлика помежду имъ: тѣ сж двѣ различни форми на човѣшката дѣйностъ. Би било голѣма печалба, ако този фактъ се схване и разбере отъ всѣки ученикъ, бѣдещъ гражданинъ; въ това отношение би принесло голѣма услуга трудовото обучение. Когато бждатъ заставени дѣцата да си направятъ нѣкой простъ прѣдметъ отъ нѣкакъвъ материалъ, тѣ ще видятъ, че това не е тъй лека работа, да се извърши направо безъ всѣко наблюдение, обмисляне и енергична дѣйностъ. Затова нѣма никакво съмнѣние, че практическото обучение е едно важно сръдство за развитието на волята и че нищо не е тъй въ състояние да накара повърхностнитѣ ученици да привикнатъ къмъ по-точно наблюдение, обмисляне и по-голѣмо напрѣжение на волята, отколкото трудовото обучение. И въ друго отношение дѣйствува трудовото обучение възпитателно върху ученицитѣ: като ги кара да работятъ дружно, да си помагатъ и показватъ въ известни случаи. Често ученикътъ е принуденъ да търси помощта на другаря си, защото не всѣка работа може човѣкъ да върши самъ; въ други случаи пъкъ той трѣбва да се явява на помощ на другаря си. При трудовото обучение се дава просторъ и за развитието на индивидуалнитѣ дарби. На надаренитѣ се дава възможностъ бързо да напрѣдватъ и да създаватъ по-свършени прѣдмети. Най-сетнѣ трудовото обучение кара ученицитѣ да работятъ общо, като образуватъ трудова задруга, въ която всѣки споредъ силитѣ и способноститѣ си внася нѣщо свое и въ която всѣки се цѣни споредъ внесеното отъ него, а не споредъ социалното му положение.

Значение на трудовото обучение за слабонадарени дѣца.

За пръвъ пътъ се позна голѣмото педагогическо значение на трудовото обучение въ училищата за слабонадарени дѣца. Въ тѣзи училища се е видѣло, че недоразвитостта въ нервната система и тѣлеснитѣ органи на слабонадаренитѣ дѣца може да се прѣмахне чрѣзъ упражненията, които дава трудовото обучение. Всички функции на мускулитѣ и нервитѣ, които при нормалнитѣ дѣца сж се развили прѣди училищния периодъ, въ играта и самонизбранитѣ за-

нятия, при недоразвититѣ дѣца сж останали неразвити. Значи, тука училището трѣбва да даде на слабонадаренитѣ това, което нормалнитѣ сж добили прѣди да дойдатъ въ училище; значи, то ще трѣбва чрѣзъ тѣлесни дѣйности да прѣдизвика развитие въ душата. За слабонадаренитѣ дѣца сж много необходими прѣдварителни упражнения на сѣтивата и мускулитѣ прѣди да почне сжщинското обучение.

Доказано е вече, че трудовото обучение има голѣмо значение и за слѣпнитѣ и глухонѣмитѣ и затова се въвежда въ специалнитѣ училища за тѣхъ.

Прѣвелъ отъ нѣмски: Г. Дочевъ.



Ив. Стояновъ.

Великитѣ педагози за новото възпитание.

Миналата година, наскоро слѣдъ появата на „Ново Училище“, се срѣснахъ въ София съ единъ приятел-педагогъ, който побърза да ми съобщи мнѣнието си за новото педагогическо списание. Между другото приятелтъ ми забѣлѣза, че не е съвсѣмъ ново туй, що списанието си е задало за цѣлъ да проповѣдва, че много отъ неговитѣ възпитателни и образователни идеи сж били изказани много отдавна отъ великитѣ учители по възпитанието, че много отъ неговитѣ дидактични и методични принципи се намиратъ въ творенията на родоначалницитѣ на новата педагогика. Отговорихъ му, какво намъ е добръ извѣстно всичко това, че ние не претендираме на съвсѣмъ голѣмо новаторство, че ние не мислимъ да откриваме Америка и че нашата задача е по-скромна: да възкресимъ покрай другото туй, що на врѣмето си е останало незабѣлѣзано и неприложимо, за да бже използувано отъ една епоха, каквато е днешната, съ условия тъкмо за тия прѣждеврѣменно изказани велики възпитателни идеи. Доладохъ още, че ако се спуснемъ въ историята на педагогиката, за да диримъ генезиса на новото възпитание и обучение, ние би трѣбвало да прѣскочимъ дори епохата на класичната педагогика и да се зарѣземъ чакъ въ епохата на прѣдисторичнитѣ врѣмена, че идеята напр., за активно възпитание, за възпитание съгласно природата, че трудовиятъ принципъ на обучение ние би намѣрили най-добръ използувани и приложени отъ първобитното човѣчество.

Да, много отъ новитѣ възпитателни идеи сж стари, — едни колкото великитѣ педагози, други — колкото самото човѣчество. Сждбата на много велики идеи е една и сжща: изказани прѣди врѣмето отъ люди надрастнали своята епоха и срѣда, тѣ сж били неразбрани и незабѣлѣзани отъ недорасли съврѣменици и неприложени и неизползувани тогава, поради липса на условия, при които тѣ би могли да вирѣятъ. И оставали сж тѣ достояние само на историята, за да чакатъ врѣме съ по-други нужди и условия, когато да бждатъ отърсени отъ праха на миналото и, подмладени, пустнати на ново

да будятъ умовѣтъ, да вълнуватъ човѣчеството, да окрилятъ енергията му и да отварятъ пѣтъ за нови придобивки. Такава е била сѣдбата и на много отъ новитѣ възпитателни идеи. Изказани прѣди два, три и повече вѣка, повтаряни слѣдъ това толкова пѣти, тѣ заглъхватъ, за да бждатъ възкресени днесъ и направени рѣководно знаме на новаторитѣ въ възпитанието.

Идеитѣ на новото възпитание обикалятъ бърже днесъ свѣта и го вълнуватъ, и го каратъ да се замисля върху единъ отъ най-тревожнитѣ педагогични въпроси — реформата на съврѣмнената школа. Подъ тѣхно влияние съврѣмнената педагогична теория и практика се мѣни и опрѣснова. Подкрѣпени отъ идеитѣ на великитѣ педагози, освѣжени съ опититѣ на модернитѣ държави, новитѣ възпитателни идеи днесъ сѣ добили по-голъма мощъ, отварятъ си все повече и повече пѣтъ въ днешното възпитание и обучение и проникватъ все по-настойчиво и по-настойчиво въ днешната остарѣла вече школа. Подъ тѣхно влияние школската обнова вече се намира въ процеса на своето осъществяване; туй, що прѣди бѣше мечта, вчера—идея, днесъ става фактъ.

Между обновителитѣ на съврѣмнената школа първо мѣсто ще заематъ пакъ великитѣ педагози и писатели, много отъ идеитѣ на които ще легнатъ въ основата на учебно-възпитателнитѣ похвати на тая школа. Монтень и Коменски, Локъ и Русо, Кантъ и Песталоци, Сосюръ, Хербартъ, Фребель, Дистервегъ, Бенеке, Спенсеръ, Летурно и редица други западноевропейски и руски философи, писатели и педагози ще красятъ залитѣ на бждещата школа, като прѣдтечи на новото свободно възпитание, като ранни апостоли на новото училище. Въ тоя послѣдовенъ хронологиченъ редъ и ние ще дадемъ откъси отъ произведенията на тия велики учители на новото възпитание, като оставимъ сами тѣ да говорятъ и като приведемъ тъкмо ония мѣста, дѣто тѣ изказватъ своето недоволство отъ съврѣмнената тѣмъ школа и чертаятъ пѣтя на новата, и откриватъ хоризонта на новото възпитание.

1.

Михаилъ Монтень за новото възпитание.

(1533 — 1592 год.).

Прѣди да захванемъ своето изложение съ първия отъ великитѣ учители, Коменски, ние ще кажемъ нѣколко думи за Монтеня, който по мисль се счита справедливо за тѣхенъ прѣдтеча. Роденъ въ епоха, когато възраждането откри на любознателнитѣ и търсещи умове нови хоризонти въ античната умствена съкровищница, той се намира тъкмо подъ влиянието на античността и възраждането. Той е ученикъ на Сократа и първи каза за гръцкия мислителъ, „че е снелъ философията отъ небето на земята“ („qu'il a fait descendre la philosophie du ciel sur la terre"). Монтень не е човѣкъ на училището, педагогъ въ сѣщински смисълъ на думата. Той е чаровенъ разказвачъ, който въ тритѣ книги на своитѣ *Essais* (Опити) говори

за хилядо и едно нѣща и, между другото, за *Педантизма* и за *Възпитанието и обучението на дѣцата* (гл. кн. I, гл. гл. XXIV и XXV). Въ първата (XXIV гл.) той опрѣдѣля цѣльта на възпитанието, въ втората чертае методата. „Добро възпитание е онуй, което дава на тѣлото и душата тъкмо онуй съвършенство, за което тѣ сж способни“. „Не създавайте всакатени души“, казва Монтень. Нека учението бжде умѣрено; философията се състои не въ всичко да се научи, а да се учи и съвършенствува непрѣкъснато, По-нататѣкъ той критикува царешитѣ методи, обявява се противъ многоглаголствуването и ратува за принципа на облагодияващото обучение (*l'enseignement éducatif*), който трѣбва да бжде едно отъ завоеванията на педагогиката на гредущитѣ столѣтия.

Главниятъ възпитателенъ похватъ за автора на *Essais* е опита, а не книжната наука (*science „livresque“*), е наблюдението на нѣщата и отношенията на хората. Нѣщата трѣбва да прѣдшествуватъ думитѣ. Конкретнитѣ идеи ни служатъ да познаемъ абстрактноститѣ, обобщенията. Всичко за практиката и употребата, ето края на възпитанието, всичко чрѣзъ практиката, ето коя трѣбва да му бжде методата. Много малко правила, много малко книги: великата книга е свѣтътъ, великото училище е обществото. По-малко дидактично и абсолютно обучение, повече обучение съотвѣтно съ износливостта (*„la portée“*) на учениковата душа. Върху тоя пунктъ Монтень е прѣдтеча на Коменски, Русо, Песталоци, Хербартъ и съврѣменнитѣ педагози. „Менъ се иска, казва той, щото учителятъ отъ самото начало, съотвѣтно способноститѣ на възпитаника, да му дава възможность да се изказва, да развива у него вкусъ къмъ нѣщата, да го застава да прави изборъ между тѣхъ, щото той понѣкога да по казва на ученика пжтя, а понѣкога да му прѣдоставя и самъ да го намира. Азъ не искамъ, щото учителятъ всѣкога самъ да намира и говори; азъ искамъ, щото и той отъ своя страна да се влушва въ думитѣ на ученика. Сократъ и слѣдъ него Архизелай изпърво заставаля ученицитѣ си да говорятъ, че послѣ вече тѣ сами говорятъ. Авторитетътъ на учещитѣ често врѣди на желаещитѣ да се учатъ“. И по-нататѣкъ: „Който върви подиръ други, той не върви подиръ нищо, той нищо не намира, защото нищо не търси. *Non sumus sub rege; sibi quisque se vindicet* (ние нѣмаме царе; нека всѣки свободно разполага съ себе). Нека той, въ краенъ случай, знае, че знае. Нека той се проникне отъ духа на людитѣ, а не да заучава тѣхнитѣ правила; нека смѣло да забрави, ако иска, отгдѣ ги е взелъ, стига само да би умѣлъ да ги усвои . . . ние правимъ ученика раболѣпенъ и страшливъ, като не му даваме свобода самостоятелно да дѣйствува“.

Въ туй отношение Монтень изхожда изъ Сократа и ученика му Платона, съ когото се съгласява и когато опрѣдѣля цѣльта на възпитанието, като хармонично развитие на тѣлото и душата.

На второ мѣсто Монтень е подъ прѣкото влияние на възраздането, като въ много нѣща се приближава до Еразма и Рабеле. Той енергично протестира противъ насилията, на които подлагала

ученицитѣ срѣднѣвѣковата схоластична школа, както и против системата на схоластиката. Той се чуди, като вижда младежта да минава врѣмето си надъ невѣроятни подробности и дреболии и надъ най-варварски проблеми. Съ Еразма той иска да се излѣзе изъ тоя лабиринтъ отъ въпроси и да се тури край на злоносната игра на софиститѣ. Еразъмъ и Монтень, въ различни страни, въ различни епохи на единъ и сѣщъ вѣкъ, сж казали едни и сѣщи нѣща върху педантизма и върху много други схоластични въпроси и затова *Le Traité de l'Education libérale des enfants* (Трактатъ за свободното възпитание на дѣцата), написанъ отъ Еразма на латински, трѣбва да се разглежда като прѣдисловие на Монтеневото *l'Instruction des enfants*.¹⁾

Ученикъ на античнитѣ писатели и възраждането, възпитаникъ на послѣдното, Монтень съединява въ себе и тритѣ тия влияния. Аскетизмътъ и авторитетътъ — ето схоластиката и цѣлитѣ срѣдни вѣкове; човѣщината и индивидуализмътъ — ето цѣлия Монтень. Неговата метода може да се резюмира въ една дума, — дѣйностъ; неговата господствуваща педагогична идея е необходимостта да се формира разсѣдка и да се направи човѣка по-добъръ чрѣзъ познанието на туй, що го заобикаля. Да се създадатъ отворени интелекти, способни всичко да прѣдприематъ, сърдца чувствителни, знаещи да обичатъ туй, което заслужава да бѣде обичано, да се създадатъ най-послѣ човѣци, които могатъ да правятъ всички нѣща и обичатъ да правятъ само добритѣ („qui puissent faire toutes choses et n'aiment à faire que les bonnes“), ето що иска тоя скромнъ и умѣренъ педагогъ. Умѣреността е основния фактъ на неговитѣ теории по възпитанието. „Прѣподаването трѣбва да се води съ сериозна кротостъ, а не тъй, както е прието: вмѣсто да развиятъ любовь къмъ науката, у дѣцата възбуждатъ само ужасъ и отвръщение. Настрана вече принуждението и насилието: споредъ мене, нищо тъй не притѣпява и не унижава добръ надарената натура . . . Между другото мене винаги не се е нравила дисциплината въ много наши училища, — би било по-малко вѣдно, ако ли въ тѣхъ клонѣха повече къмъ снисхождение“ . . . Монтень осжда строгия режимъ на училищата въ негово врѣме — „тия тъмници за затвореното юношество, което развращаватъ, като го наказватъ по-рано, прѣди то да се е развратило“ . . . и се произнася за дисциплина умѣрена и въ сѣщото врѣме добра, снисходителна и крѣпка.

Такива сж, накратко, педагогичнитѣ възгледи на Монтеня. Мимо нѣкои празноти и нѣкои неоспорими грѣшки, педагогиката на Монтеня, строго погледната, по замисълъ и умѣреностъ заслужава и днесъ, както и нѣкога нашето възхищение.

¹⁾ Гл. *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, par François Gueux. ch VIII. p. 133.



М. Д. Николовъ.

Впечатления изъ Германия и Австрия.

(по А. Хартвигъ).

Учителски екскурзии.

Това сж впечатления, добити отъ една екскурзия на руски основни учители изъ Германия и Австрия. Ние ще ги сподѣлимъ съ читателитъ за да се види, какво образователно влияние упражняватъ върху участващитъ учителскитъ екскурзии и още затова, че движението между учителството у насъ къмъ екскурзии не е тъй силно, когато при тия тъй добри условия на организация, при такава сплотеностъ около Б. У. Съюзъ и околийскитъ учителски дружества, послѣднитъ могатъ и трѣбва да развиятъ една усилена дѣйностъ въ това отношение.

Прѣзъ лѣтото на 1909 година комисията за организиране учителски екскурзии въ Русия и задъ граница е прѣдприела нѣколко маршрута, за реализирането на които екскурзиантитъ учители се раздѣлили на нѣколко групи. Четвъртата група е минала маршрута, съ който искаме да запознаемъ тукъ читателя. Цѣлата група, ведно съ ръководителя, сж били 35 учителки и 16 учители. Тръгнали отъ Москва съ прѣдварително опрѣдѣленъ планъ на въпроси, които трѣбвало да изучатъ. Да намѣрятъ отговоръ на 27 въпроса била е цѣлата на екскурзиантитъ. Ето по-важнитъ отъ тия въпроси:

1) За научване ученицитъ самостоятелно да излагатъ мислитъ си, пише ли се още отъ първо отдѣление прѣразказаното отъ ученика или се минава направо къмъ „съчинения“, напр. по-художествени картини?

2) Какво внимание се обръща на диктовката? практикува ли се прѣписванието и отъ какъвъ шрифтъ, печатенъ или ръкописъ?

3) Класното четене по читанкитъ ли се води, или по отдѣлни книжки?

4) Въведено ли е извънкласното четене на ученицитъ или то е напълно свободно, т. е. ученицитъ сами си избиратъ материалъ за четене, безъ училището да контролира това?

5) Каква е задачата на заведващия училищната библиотека: ограничава ли се той само въ раздаване книгитъ, или помага на дѣцата да си ги избератъ; нѣкакъ провѣрва ли той прочетеното, разяснява ли на дѣцата неразбраното? Съ какво иска да заинтересува той дѣцата и грижи ли се, щото извънкласното четене на ученицитъ да е системно?

6) Практикува ли се четенето съ проекционенъ апаратъ? Кинематографъ?

8) Какви мѣрки се взематъ за развиване волята и самодѣйността?

9) Прави ли се нѣщо за възпитанието на естетичното чувство?

10) Практикува ли се съвмѣстното обучение и какъ гледатъ на него?

11) Считатъ ли дѣтскитѣ градини полезни за подготовката на дѣцата въ дошколната възраст? Да ни покажатъ добръ уредена дѣтската градина.

12) Недѣлни и допълнителни училища?

13) Економическото и правно положение на учителитѣ? Заплата, възнаграждение, квартира, лѣкуване, санаториуми, участие въ застрахователни каси и пр.

Берлинъ.

1. Изложба по рисуване.

Съ излизането си отъ трена, въпрѣки че бѣхме изморени отъ дългото пътуване, ние веднага се отправихме къмъ изложбата по рисуване на берлинскитѣ градски училища. Закриването на изложбата трѣбвало да стане день по-рано, обаче, зарадъ насъ я отсрочили единъ день. Тукъ ни срѣснаха учителитѣ по рисуване начело съ градския инспекторъ по рисуване, проф. Зигертъ, който е организиралъ изложбата. Прѣди всичко той ни обясни, защо устройва такава изложба: 1) за да покаже на града, за какво се харчатъ паритѣ, 2) за да покаже на родителитѣ на дѣцата, каква грамадна роль играе рисуването въ развитието на промишлеността и занаятитѣ, и 3) колко правиленъ е новиятъ методъ по рисуване, който е въведенъ прѣди 10 години и се състои главно въ рисуване отъ паметъ и отъ натура. Въ едно грамадно свѣтло помѣщение бѣха събрани рисункитѣ и работитѣ на най-способнитѣ ученици отъ 300 градски училища. Работитѣ на момчетата и момичетата бѣха отдѣлени, отъ което можеше да се види разликата въ характера на рисункитѣ: у момичетата изпълнението е тънко; чиста изработка и особна грижливостъ въ цѣтветѣ и фантастичнитѣ рисунки; у момчетата рисункитѣ иматъ повече характеръ на смисленостъ, повече реалностъ; тѣ обичатъ да рисуватъ прѣдмети, употребявани въ производството — триони, брадви, парни котли, дирижабла на Цепелина; едно момче отъ паметъ е нарисувало дебаркера на желѣзницата. Както е извѣстно въ германскитѣ основни училища дѣцата се учатъ отъ 6—14 години, т. е. 8 години. Отъ 7-годишна възраст, т. е. отъ втората уч. година тѣ почватъ да се учатъ да рисуватъ, при което цѣлниятъ курсъ на обучението се дѣли на 3 степени: първа, срѣдня и висша. Първата степенъ, това сж дѣцата отъ втората и третата уч. година; тѣ започватъ (на сива книга) съ фантастични рисунки, иначе казано, отначало тукъ се гледа на рисуването не като на изкуство, а като на графически начинъ на изразяване мислитѣ; тѣзи фантастични рисунки показватъ, какъ се отразява околниятъ миръ въ главитѣ на малкитѣ художници, тѣ разкриватъ прѣдъ учителатѣ психичния миръ на дѣтето. Азъ видѣхъ, напр., просто изображение на кѣщи, животни, хора. Освѣнъ това, малкитѣ рисуватъ нѣкакви плоски контури: — пликове, изображение на кошница съ дрѣжка

и др., при което още отъ първата година цвѣтното рисуване се широко употрѣбява. Срѣдната степенъ — отъ четвъртата учебна година — 9 и 10 год. дѣца; а отъ 11 години настѣпва третата степенъ. Въ срѣдната степенъ прѣминаватъ въ рисуване отъ натура: рисуватъ съ сѣнки върху бѣла книга или съ бои птичи пера, листа, при което се допуща и измѣрването съ моливъ, за да се провѣри окомѣра. Въ третата степенъ изучаватъ перспективното рисуване, при което отначало взиматъ прости кутийки, които ученицитѣ носятъ съ себе си; въ края на курса рисуватъ разни по-сложни прѣдмети: гърне, чаша, чайникъ, ябълка — всичко отъ натура съ бои; отъ 11 години се практикува рисуване прѣдмети съ четка отъ паметъ безъ означаване натурата. Най-послѣ се задаватъ теми за рисуване отъ нѣкой разказъ; приблизително веднажъ въ мѣсеца се правятъ екскурзии изъ града и дѣцата прѣдаватъ въ рисунки впечатленията си. При тази изложба е билъ уреденъ и образцовъ рисувателенъ класъ, гдѣто дѣцата сж се занимавали прѣдъ публиката, но сега бѣше вече разпрѣснатъ, понеже изложбата бѣ на закриване. Дѣцата рисуватъ на прави столове, прѣдъ всѣко дѣте има моделъ, задъ който е поставенъ малкъ екранъ отъ бѣлъ картонъ; хартията, отъ разни дебелини и разни тонове се поставя малко наклонена и на прилична дистанция отъ картона, който е поставенъ на двѣ дървени поставки, задъ които е столчето, а всичко това може да се сгъне подъ цѣлия столъ. Когато влѣзохме въ този рисувателенъ класъ, хвърли ни се прѣдъ очи прѣди всичко чисто фелдфебелскитѣ обноски на инспектора къмъ единъ старъ, доста служилъ учителъ, които издаваха атмосфера на строго подчинение на властѣта.

Тукъ инспекторътъ ни показа познатия ни американски приѣмъ на рисуване съ двѣ рѣчи. Объясни ни, че на рисуването се отдѣлятъ по 2 часа (подредъ) въ седмицата, че обучението е повършено на лица съ специална подготовка и че учителитѣ по рисуване се занимаватъ съ всички прѣдмети, при което се ползватъ съ рисуването като спомагателно сръдство въ другитѣ уроци. Обърнаха ни особно вниманието разни прѣдмети, модели за рисуване, направени отъ дърво, картонъ, пластелинъ и пр. и изработени отъ дѣца недоразвити, слабонадарени, които сж дадени въ специални заведения и послѣ пакъ ще постѣпятъ въ основното училище. Съ една дума, дѣцата всичко възпроизвеждатъ по единъ или другъ начинъ и така тѣ добиватъ такива ясни прѣдстави за заобикалящото ги, което улеснява възможността да ги асоциратъ, да си изработятъ по-ясни понятия и да правятъ по-нататъшнитѣ си логични операции. А всичко това издаваше силата на динамичната, или трудовата система на възпитание и обучение, която би могла да бже използувана и отъ прогимназията.

2. Градско VIII-класно училище.

Ние се раздѣлихме на три приблизително равни групи, посѣтихме двѣ евангелски училища, едното за момичета, другото — за

момчета, и третото — католическо за момчета; тритѣ тия училища сж въ единъ дворъ на Мюлеровска улица. Зданията на градскитѣ училища въ Берлинъ иматъ еднакъвъ видъ; повечето сж четире-етажни грамадни кѣщи, боядисани отвънъ съ доста тъмна боя, а станиѣ вътрѣ високи, свѣтли и чисти, вратата, на които излизатъ въ широкъ коридоръ съ прозорци къмъ двора. Ние отидохме въ 8 часа сутринята. Ректорътъ ни любезно посрѣсна и подаде книжка, на която той бѣ забѣлѣзалъ кои класове нашата група може да посѣти.

Въ едно здание сж сконцентрирани нѣколко градски училища съ съотвѣтнитѣ имъ подразделения; и дѣйствително, въ тия три здания се наброяваха 3000 ученици.

Въ осмий класъ (най-долното отдѣление по насъ) влѣзохме най-напрѣдъ. Веднага съ появяването ни въ класа се чу командата: „станете,“ изразена съ краткото „auf,“ и когато се здрависахме съ учителя и седнахме, пакъ „setzt!“ Още тука почувствахме военната наредба, и въ командата, и въ едноврѣмното и бързо изпълнение на заповѣдта.

Послѣ насъ ни очуди механичността на прѣподаването. Зава-рихме *урока по четене*. На катедрата бѣ поставена „машината за четене,“ т. е. сандѣче, въ което бѣха наредени подвижни букви, отпечатани на отдѣлни картони, сжщо така и отдѣлни срички, на-редени по трудността на произношението имъ. Учителътъ стоеше задъ сандѣчето и издигаше ту едно, ту друго картонче и ученици-тѣ ги четѣха подредъ, започвайки отъ заднитѣ чинове, а слѣдъ то-ва всички въ хоръ. Работата вървѣше бързо и леко: всѣки ученикъ прочиташе отначало първия гласъ, послѣ втория, послѣ ги слива-ше; по таквъ начинъ се прочиташе втората сричка и най-послѣ цѣлата дума. Учителътъ тогава веднага извикваше: „alle“ (всички) и всички повтарятъ прочетеното.

Получаваха се нови комбинации, които ученицитѣ веднага и изцѣло прочитаха: *meise, reise, rose, lose, lause, mause, maus, n, lausen*; при прочитането на послѣдната дума ученикътъ се сбърка, учителътъ се разсърди и му заповѣда да чете по срички, по букви. Какъ се чете тази буква? — *l*; а какъ ще се прочетатъ двѣтѣ тия букви — *au*; заедно? — *lau*; най-послѣ ученикътъ се поправи и прочете по-нататкъ: *losen, lesen, wesen* и т. н.

Понѣкога учителътъ се обръщаше къмъ цѣлия класъ съ нѣкой въпросъ и искаше да узнае, кой може да отговори, та питаше: *Finger!* т. е. вдигнете си прѣститѣ! дѣцата си вдигаха дѣсната рѣка и посочваха съ показалеца, но ако нѣкой не знаеше или не внимава-ше, той се караше: *Nun, Lange, Schlaist du?* (Ланге, ти спишъ ли?).

Въ сжщностъ това, що видѣхме, ми напомни ония бла-женни врѣмена; когато ние, прѣди 40 години, четѣхме по буквари-тѣ си: бра, вра, гра, дра. Тукъ нѣмаше и намекъ на смисленостъ, на съзнателно четене: тукъ нѣмаше и желание да се даде душевно удовлетворение на ученика съ прѣхода къмъ малки разказчета; вси-ко вървѣше бърже, по команда и се свеждаше къмъ упражнения въ

асоциране гласовѣтъ съ графическитѣ имѣ бѣлѣзи. Сжшо такова сандѣче видѣхме въ Германия и другадѣ; явно бѣше, че този методъ е доста разпространѣнъ.

Докато така еднообразно и механично си течеше урокътъ, азъ се огледахъ наоколо и видѣхъ на таблата нарисувана шапка и написана думата Hut; освѣнъ това, нарисувани два кръга плюсъ единъ кръгъ ставатъ три кръга; двѣ елхи + една елха = три елхи; двѣ пръчки + една пръчка = три пръчки. На пода бѣха нарисувани странитѣ на свѣта съ осмовърха звѣзда: N, S, W, O и промежутъчнитѣ. Най-послѣ учителътъ заповѣда да си извадятъ букваритѣ и ученицитѣ почнаха да четатъ, като изговаряха гласовѣтъ, сливаха ги и ги повтаряха въ хоръ: du, da, der и т. н. Учителътъ ходѣше изъ класа; помогна на единъ ученикъ да си извади букваря, други удари съ прѣсти по врата. Тукъ бѣха дѣцата на бѣднитѣ и съ тѣхъ не се много церемонятъ; тѣ сж облѣчени бѣдно, но пѣкъ прилично, мнозина кашлятъ. Отъ въпроситѣ къмъ учителя узнахме, че тѣзи дѣца сж 6 годишни и вече отъ Великдень, 2 мѣсеца се обучаватъ, че обучението по писане се води едноврѣменно; обикновено половинъ година се пише на плоча и послѣ съ мастило, само въ училището на по-богатитѣ дѣца веднага се започва писане съ мастило.

Въ седмий класъ бѣхме въ втория часъ, дѣто имаше Законъ Божи, който не се прѣподава отъ специаленъ учителъ, а отъ учителя на отдѣлението. Прѣдъ насъ бѣше единъ младъ учителъ, изглеждаше нервенъ и по-малко самоувѣренъ, отколкото колегѣтъ му въ по-първото отдѣление. „За какво ви разказахъ въ миналия часъ?“ започна той; ученицитѣ вдигатъ прѣсти и единъ отговаря: „за Яковъ“. „Кой бѣше Яковъ?“ Другъ ученикъ отговаря.

Свързвайки съ нѣколко въпроси прѣдидущия материалъ съ новия, учителътъ започна да разказва за, какъ Яковъ взелъ благословията отъ баща си, намѣсто по-голѣмия си братъ. Учителътъ караше ученицитѣ да повтарятъ разказа по части, при което подѣржаше дисциплината и вниманието съ въпроси, като този напр.: ти тамъ, за какво питахъ азъ? какво отговори Шутцъ? Така, да внимаващъ!

Накрай учителътъ извади морала за добѣръ и лошъ човѣкъ. — „Er war ein schlechter Mensch“. Този моралъ се повтори отъ 2—3 ученика. Такова наблѣгане на моралнитѣ и религиозни въпроси ни се видѣ доста характерно за нѣмското училище.

Краятъ на урока бѣ ясенъ за насъ и ние станаме. Отъ запитванията узнахме, че въ този класъ сж 7—8 годишни дѣца и че приемането въ училището става два пѣти: на първи октомври и по Великдень. Въ цѣлото училище има 1000 ученика. Ваканцията се започва отъ 2 юли (новъ стилъ) и се продължава до 9 августъ; послѣ училищата се затварятъ отъ 23 декември до 3 януари и една седмица по Великдень. Прѣминаването въ по-горенъ класъ става прѣди Великдень, при което трѣбва $\frac{4}{5}$ отъ ученицитѣ да минатъ. На единъ учителъ се полагатъ 50 ученика, въ изключителни случаи 55. Слѣдъ свършването на градското училище ученицитѣ отиватъ

на занаятъ или въ професионалното училище. Слѣдъ тригодишно слѣдване въ първоначално училище по-състоятелнитѣ постѣпватъ въ реални училища или гимназии. Нѣкои ученици слѣдъ свършване основно училище отиватъ въ учителски семинарии съ 3 годишенъ курсъ, но прѣдварително трѣбва да свършатъ подготовителния за семинара три годишенъ курсъ въ особнитѣ *Preparanden-Anstalten*. Повечето градски учители сж минали по този пѣтъ. Тѣхната заплата първоначално е 2200 марки годишно; слѣдъ всѣки 5 години се повишаватъ, докато заплата дойде до 4400 марки. Селскитѣ учители получаватъ по-малко.

Слѣдующия часъ посѣтихме *шести класъ*. Тукъ заварихме урокъ по аритметика. Учителътъ задаваше подредъ задачитѣ: $25+13$, $47+12$, $130+26$, $270+530$ (вдигнаха се 10 прѣсти), $340+130$ (много прѣсти). За да затвори прозореца, отдѣто се чуваше много шумъ, учителътъ мина по чиноветѣ на ученицитѣ. Тукъ забѣлѣзахме единъ любопитенъ приемъ: вѣрно отговорилитѣ ученици се прѣмѣстваха на друго мѣсто, по реда на отговоритѣ. Слѣдъ упражненията по събиране слѣдваха такива по изваждане, които се комбинираха съ дѣлене, напр., „колко осморки има въ 70?“ отговоръ — „осемъ и 6 остатъкъ“. Послѣ умножаваха: 5×7 , 8×4 , 9×7 , 5×8 ; отговорилитѣ не се прѣмѣстиха, но учителътъ съ очи каза на единъ ученикъ да се прѣмѣсти.

Въ *петия класъ* присѣдствавахме на урокъ по география или, по-добрѣ да кажа, на родинознание. На таблата бѣше написана темата на урока: „Die Wasserstrassen Berlins“ (Воднитѣ пѣтища на Берлинъ). До голѣмия планъ на Берлинъ бѣ изправенъ единъ ученикъ, „Покажи изтокъ? направлението на улицата? гдѣ е Шпрее, на кждѣ тече тя?“ Отговоритѣ трѣбва да бждатъ пълни и да се повтарятъ 3—4 пѣти. „Какъ се нарича такъвъ воденъ пѣтъ?“ — Такъвъ воденъ пѣтъ се нарича естественъ“. „Притоцитѣ на Шпрее?“ Отговоритѣ се записватъ подредъ на таблата. Написаното на таблата се повтаря отъ ученика, като се обърне гърбомъ къмъ таблата, съ цѣли изречения. Ако забрави реда, поглежда на малката табла, дѣто отговоритѣ сж написани само съ началната дума. Ако ученика не отговори, учителътъ го упрѣква: „ти си отъ Берлинъ, пѣкъ не знаешъ воднитѣ му пѣтища!“ Изпращайки ученика на мѣстото му, учителя каза: „Weg!“ — маршъ! — и тѣй кжсо и твърдо — мирнѣше на казарма.

Разпрѣдѣлението на материала е таково: въ V кл. Берлинъ и околността му; въ IV кл. — Германия; въ III кл. — Европа; въ II кл. — Азия, Африка, въ I кл. — тѣрговска география.

Слѣдъ този урокъ имаше голѣмо междучасие отъ 20 м., когато ученицитѣ си добрѣ отпочиваха за другитѣ часове.

Въ *IV класъ* заварихме часъ по нѣмски езикъ. Учителътъ бѣ възрастичкъ и доста добродушенъ на видъ. Ученицитѣ извадиха тетрадитѣ си и почнаха подредъ да четатъ написаната си работа дома. Учеа за спрѣженията на глагола. Учителътъ караше ученицитѣ да обръщатъ дѣйствителния залогъ въ страдателенъ, по гла-

гола да образуватъ изречение и да го измѣнятъ — всичко това ставаше бързо и леко. Слѣдъ това се зададе нова домашна работа.

Ученицитѣ извадиха читанкитѣ си и четѣха подредъ едно четиво. Спираха се и правѣха граматиченъ разборъ. Четеното въ класъ служи и за материалъ за разказване; често се практикуватъ бесѣди по картинки. Отъ шестѣхъ урока по нѣмски езикъ въ седмицата единиятъ се посветява на диктовка, единъ — на разказване, а 4 учителятъ каквото иска.

Въ *III класъ* въ урока по естествознание, който ставаше въ стаята за нагледнитѣ пособия, ние заварихме слѣдната картина. На края на една дълга маса учителятъ възваряваше вода на газена лампа. Около него бѣха събрани ученицитѣ; ние седнахме задъ ученицитѣ и гледахме. Гледахме, какво правѣше учителятъ и и какъ ученицитѣ се отнасятъ къмъ обясненията му. Учителятъ обясни, че водата е била първоначално въ 12° R. Докато се нагрѣ водата до 30°, учителятъ обясни значението на тази цифра, послѣ той събра пѣри въ една чаша и я подаде на най-близкия ученикъ да се убѣди, че чашата се е стоплила; послѣ обясни, че вътрѣшността на чашата се е покрила съ малки мѣхурчета, при което не се погрижи поне всички да видятъ това явление, послѣ учителятъ обясни, че като се изстуди чашата, на дъното ѝ се получава пакъ вода. Намѣсто съ редъ въпроси да подведе ученицитѣ самостоятелно да си направятъ заключението, учителятъ прѣдпочете самъ да направи всичкитѣ заключения, при което сегизъ-тогизъ запитваше: *nicht wahr?* (не е ли така?); и безъ да дочака отговоръ, той продължаваше да разказва по-нататкъ. А когато искаше да запита за нѣщо, той така задаваше въпроса си, че отговорътъ се съдържаше въ самия него и по такъвъ начинъ въпроситѣ му не възбуждаха мисловата способностъ на ученицитѣ. Обикновено отговаряха най-близкитѣ, а заднитѣ, особено немирницитѣ, намираха случай да поиграятъ. Подобна случка стана и прѣдъ насъ.

Споредъ менъ за много ученици този урокъ мина безслѣдно. Отъ обясненията слѣдъ урока узнахме, че обясненията на физическитѣ и химическитѣ явления ставатъ по такива бесѣди и че за повторение на урока има учебници. За физика въ тритѣ горни класа сж отдѣлени 3 часа седмично.

Послѣдниятъ урокъ, който посѣтихме, бѣше урокъ по алгебра въ *I класъ*, гдѣто вече ученицитѣ свършватъ курса на задължителното образование. Отъ урока се убѣдихме, че ученицитѣ иматъ много добри геометрични прѣдстави. Темата на урока бѣше издигането въ квадратъ.

Общото ми впечатление отъ посѣщението на това училище е невесело; наистина, тукъ се употребяватъ нови методи и нагледни пособия, но прѣподаването е пропито отъ механичностъ и сухостъ. Пруското основно училище остави въ мене впечатление на грамадна фабрика, гдѣто подъ натиска на силна дисциплина се отпечатватъ бждешитѣ дѣйци на военно-промишлената страна.

Обаче ние не можехме да не съзнаемъ, че при всичкитѣ де-

фекти на нѣмската учебно-възпитателна система, при 8-годишния курсъ на обучение, при 40 недѣлната учебна година, най-послѣ, при чудната организираностъ, енергия и настойчивостъ на учителския персоналъ, подържанъ и отъ обществото въ смисълъ на добро материално възнаграждение, и отъ родителитѣ, които възпитаватъ дѣцата си въ суровата дисциплина още отъ ранно дѣтство, народната маса на съседитѣ ни добива въ резултатъ грамадно културно прѣвъзходство, което особено силно се изразява въ здравата сплотеностъ на масата, чийто всѣки членъ притежава силна воля, грамадна енергия, настойчивостъ и чувство на патриотична солидарностъ.

Pestalozzi-Fröbel-Haus.

Това е едно сложно по задачитѣ си и богато по сръдствата си учебно-възпитателно учрѣждение, основано въ 1873 г. отъ Хенриета Шрадеръ, внукова племеница на Фребеля. Днесъ то се издържа отъ берлинското общество на народното образование и се намира подъ покровителството на кронпринцесата. Годишниятъ доходъ на учрѣждението е приблизително $\frac{1}{4}$ милионъ марки. Три грамадни каменни здания по на 4 — 5 етажъ, безъ добавъчните пристройки, обхващатъ разнообразнитѣ отдѣли. Домътъ Песталоци № 1 обхваща: 6 народни дѣтски градини, спомагателенъ класъ, два основни класа за дѣца отъ 6—8 години, двѣ спални за ученицитѣ, курсове по ржкодѣлие, трапезария за дѣцата, които живѣятъ тукъ, дѣтски вани; подъ управлението на този домъ се намира и дѣтска колония за слаботѣлесни дѣца въ южни Харцъ. Учрѣждения за възрастни: женска семинария за подготвяне възпитателки въ дѣтскитѣ градини въ духа на Песталоци и Фребеля; подготвяне възпитателки за дѣтски приюти и убѣжища; специална женска школа за подготвяне за работа между бѣднитѣ, двѣ спални за учителитѣ, курсове по ржкодѣлие, школа за бавачки, майчини и родителски вечерни събрания и възпитателно учрѣждение за младитѣ дѣвици въ дѣтски колонии.

Домътъ Песталоци — Фребель № II е обширна школа по домакинство. Тукъ се подготвятъ учители по домакинство и ржкодѣлие.

Домътъ № I, който азъ прѣгледхъ по подробно, е едно грамадно, съ доста красива архитектура, 5-етажно здание, дѣто се обучаватъ 3—6 годишни дѣца. Къмъ 9 часа сутрѣнь, всѣки день, тукъ се събиратъ стотици дѣчица, за които нѣколко часа домътъ замѣня сѣмейството. Сѣмейниятъ принципъ, който е залегналъ въ основата на възпитанието, се проявява най-първо въ особното разпрѣление на дѣцата на групи, не по възраст, както по насъ, а по особни сѣмейни групи отъ 8 — 10 дѣца, отъ различни възрасти, тъй често пжти братчета и сестричета се падатъ наедно. Тия групички се разпрѣдѣлятъ по особни малки стаички, които сж наредени отъ двѣтѣ страни на коридора. Влизате въ една отъ тия стаички. Васъ ви поразява необикновената чистота, привѣтливостъ и красота на помѣщението. По прозорцитѣ — цвѣтя, въ кафези — птици, по

стѣнитѣ — картини изъ дѣтския животъ, или изъ живота на животнитѣ, тукъ има и малки шкафове за пазене играчкитѣ и дѣтскитѣ работи, двѣ ниски маси и за всѣко дѣте по едно малко столче. Съ всѣка група се занимаватъ двѣ семинаристски, помага имъ една бавачка.

Прѣдъ васъ се разкриватъ цѣлъ редъ картини изъ дѣтския животъ и вамъ става ясна дълбоката разлика между възпитанието въ този Песталоциевъ домъ и у насъ. Бихме отишли твърдѣ далечъ, ако се впуснемъ да изясняваме причинитѣ, които сж заставили педагогията да се обърне къмъ новитѣ приеми на възпитание и обучение.

Ще кажа само, че откъснатостта на дѣцата отъ природата и участието имъ въ домашното стопанство, прѣдизвикана отъ развитието на едритѣ капиталистични прѣдприятия и нарастването на градоветѣ, е призната днесъ за зло, съ което трѣбва да се боримъ. Тукъ пъкъ се прибавя и искането на дѣтската психология, да не се забравятъ при възпитаването душевнитѣ сили на дѣтето двигателнитѣ усѣщания, мускулната паметъ и развиването творческитѣ сили на дѣтето. Всичко това води къмъ необходимостта да се поставятъ дѣцата по-близо до природата и имъ се даде възможность активно да възпроизведатъ всичко възприето (динамическа система на обучение и възпитание). Дѣцата трѣбва отново да прѣминатъ пжтя, по който е минало човѣчеството въ своето културно развитие.

Тази система на „активно участие на дѣтето“ е въведена въ дѣтскитѣ градини въ Песталоциевия домъ. Ето тѣ отиватъ да видятъ какъ се доятъ кравитѣ; послѣ ще ги видите при произвеждането на маслото и сиренето; това доставя голѣмо удоволствие на дѣцата, освѣнъ това, тѣ нагледно ще се запознаятъ съ процеса на производството и разпостранението на хранителнитѣ продукти. Тамъ друга група се занимава съ общо чистене на стайтѣ; дѣцата взиматъ най-дѣятелно, но споредъ силитѣ имъ участие: тѣ изнасятъ малкитѣ мебели, цвѣтята; измиватъ листата; полиратъ съ теченъ воскъ масичкитѣ си, като се запознаватъ съ миризмата на восъка, като видятъ какво става отъ него при висока температура, спомватъ си за пчелитѣ и меда. Тамъ третя група изнася креватчетата, на които спатъ дѣцата, чисти ги съ четки, изтупва праха съ камъшеви прѣчки. Ето една група, къмъ която се присѣдинихъ и азъ, отива въ кухнята да приготвяла нѣкакви корабенца подъ ръководството на семинаристкитѣ и бавачката си; едни чистятъ бадъми, други чукатъ нѣкаква коричка, трети носятъ брашно или вода, разбиватъ яйца, поставятъ масло, солъ, помагаатъ на семинаристката да мѣси, питатъ какво е то; тя имъ обяснява, дава имъ да опитатъ, питатъ, което не разбиратъ; всички приказватъ, на всички се иска непрѣменно сами да си приготвятъ корабенца, всички сж пълни съ оживление, нѣкои скачатъ отъ радостъ и, най-послѣ, сѣдатъ да ядатъ корабенцата си, а едно момиченце ни носи на чинийка корабенце, посипано съ захаръ. Ето тукъ се вижда връзката между производството и упогрѣблението, и всичко това отъ сега поставя здрави основи за изработването на правилни прѣдстави за околния животъ.

Ето тамъ друга група дѣца съ грабли и лопати, почистватъ

градината и поливатъ цвѣтята, татъкъ друга група отъ 4 дѣца вози сѣно съ малка количка и го трупя въ жгълчето до кжщичката на зайчетата и птицитѣ, които тѣ сами хранятъ. Дѣцата сами почистватъ кафезчетатата изъ стаитѣ си, турятъ вода и храна; правятъ си отъ дъсчици кжщички, боядисватъ ги, рисуватъ, пѣятъ, играятъ въ голѣмата зала или въ двора; изрѣзватъ си отъ книжки всичко, що видятъ: растения и животни, налѣпватъ ги на тетрадки; правятъ си отъ цвѣтна хартия кжщички и куклички. По такъвъ начинъ у тѣхъ се изработва умѣнието съ малкитѣ житейски трудности, расте чувството на любовъ къмъ природата и цѣлия животъ, развива се ловкостта на прѣститѣ, наблюдателността, окомѣра, външнитѣ органи на чувствата и се заякчаватъ конкретнитѣ прѣдстави. Както виждате, тъкмо тѣй, както у насъ, нали?...

Берлински учителски домъ.

Тукъ ни срѣщна г. Репухинъ, секретарьтъ на съюза на учителитѣ отъ градскитѣ училища.

Великолѣпното здание на съюза е коствувало $3\frac{1}{2}$ милиона марки, при което само земята струва $1\frac{1}{2}$ милиона. Членоветѣ на Берлинския съюзъ сж 3600, а на цѣлия Германски учителски съюзъ сж 120,000 народни учители. Цѣлътъ на съюза (§ 1) е чрѣзъ подобряване положението на учителитѣ да подигнатъ народното училище; вноската е 20 марки годишно (4 м. за управлението, 8 м. за касата на вдовицитѣ¹⁾ и 8 м. за пенсионната каса). Съюзътъ сключва договори съ търговцитѣ относително поупкитѣ, които правятъ членоветѣ му и отстжпката е за вдовицитѣ; евтинитѣ квартири се осигуряватъ отъ участието въ съюза и чиновницитѣ и служащитѣ. На въпроса ни за прилагането динамичната система на обучение, Репухинъ отговори, че въ Германия е създадено движение за въ полза на обучението *durch Arbeit* (чрѣзъ работа т. е. възпроизвеждане прѣдметитѣ въ модели), но че за прокарването на тази система не стига врѣмето.

На въпроса ни за дѣйността на Шарелмана той отговори, че тя не е ясна и че въ всѣки случай учителътъ е длъженъ да се подчинява на законното ржководство. Главната особеностъ на Шарелмана той счита не художествената му форма, съ която си служи при обучението, а стремежа му да индивидуализира прѣподаването къмъ всѣки ученикъ, желанието му, щото всѣки ученикъ да е свободенъ и учението да се води безъ отпорано опрѣдѣленъ планъ. За нежела нието му да въведе общата дисциплина въ училището и за неподчинението му той е отстраненъ отъ училището и глобенъ 1000 м.; той сега е въ частно училище въ Баденъ. Сжщо така трѣбва да се отстрани и Гурлитъ, който се стреми да буди самодѣйность у ученицитѣ.

¹⁾ Въ 1908 г. 300 вдовици сж получили по 120 марки, освѣтъ пенсията си отъ града.

Land-Erziehungs-Heim на Д-ръ Литцъ.

20 минути отъ станцията ние намѣрихме имението, въ което се помѣщава Unterstufe, т. е. първитѣ три класа отъ учебно възпитателното заведение на Литца.¹⁾

Тукъ, между природата, на пълна свобода дѣцата свободно се развиватъ и прѣминаватъ общеобразователния курсъ на срѣдното училище, но само малко другояче (напр. намѣсто Законъ Божи — история на религията), като се започне отъ библейскитѣ разкази и до философия на религията, при което християнството се изучава отъ историческо гледище; основно се минава английски езикъ (31 часъ), латински (6 ч.) и гръцки (2 ч.) само за желасицитѣ; всѣка година се чете кратъкъ курсъ по учение за здравето.

Първиятъ, който ни срѣщна, бѣше учителтъ по рисуване, здравъ, загорѣлъ субектъ, лицето и шията на когото бѣха тъй румѣни, че въ града е немислимо да се срѣщне такъвъ човѣкъ. Скоро се събраха и другитѣ; французи, съ кѣси до колѣнитѣ панталони, учителтъ по музика, мършавъ, черенъ субектъ, съ пуританска фигура, учителтъ по математика, младъ, току що свършилъ университета, и най-послѣ самиятъ директоръ Franz Winternech, помощникъ на Литца.²⁾

Всички носѣха особна, широка и свободна форма. Зданието е дървена постройка, съ широки и свѣтли прозорци. Стан за ученицитѣ, наредени по свой вкусъ, а до тѣхъ ония на учителитѣ. Въ 6 часа сутринъ всички ставатъ, въ $3\frac{3}{4}$ — $7\frac{1}{2}$ и отъ $7\frac{3}{4}$ — $8\frac{1}{2}$ се заемаватъ; послѣ закусватъ; тукъ се казва нѣкое интересно изречение, съобщава се нѣкоя мисль на нѣкой философъ или поетъ. Отъ $9\frac{1}{2}$ до 12 пакъ занятия; въ 12 ч. обѣдъ. Тукъ се събиратъ всички наедно и директорътъ не изпуска случая да не побесѣдва по нѣщо. До 2 ч. всички сж свободни. Ако нѣкой ученикъ нѣщо сгрѣши, се отстранява отъ дружба и намѣсти *ти* му се казва *вис*. Отъ 2—4 часа работа, занаятъ, градинарство и по изкуствата.

Една отъ екскурзиантскитѣ поиска да се запознае съ метода на аритметика. Намѣрихме учители съ ученицитѣ на рѣката. Съ запрѣтнати крака, нагазилъ въ водата, вади камъне, той оживено разказваше за десетичнитѣ и прости дробни.

При учителя по рисуване не бѣха всички ученици — не пожелаха. И думамъ си азъ, ако менъ се падне да обучавамъ въ подобно училище, никога не бихъ позволилъ такова небрѣжно отношение и невнимателность къмъ прѣподавателя, който прѣдлага знания и труда си. Нека дѣцата свободно избиратъ занятията си, но щомъ веднажъ се ангажиратъ съ едни, трѣбва съ постоянство да ги слѣдватъ. Въ всѣки случай трѣбва всички дѣца да се приучатъ от-

¹⁾ Mittelstufe, т. е. срѣднитѣ класове се намиратъ въ Haubinda въ Тюрингия; Oberstufe, т. е. тритѣ горни класа — въ Bieberstein близо до Фулдъ на Рейнъ.

²⁾ Д-ръ Литцъ постоянно се движи отъ едно отдѣление въ друго, той прѣподава история.

рано на суровъ трудъ. Азъ мисля, че терминътъ „свободно възпитание,“ което на практика се свежда къмъ свобода на задълженията ни къмъ обществото и народа, трѣбва да се замѣни съ термина „трудова възпитание,“ защото рано е още за насъ да се веселимъ и празнуваме, а трѣбва много още да страдаме и се трудимъ. Обаче „трудова възпитание“ не трѣбва да се свързва съ прѣдставата за скорпиони и тръне. Многогодишниятъ ми опитъ ме убѣди, че даже въ учебни заведения съ много ученици, при строго отнасяне на учителския персоналъ къмъ задълженията си, не се чувствува никаква нужда отъ наказания, защото ученицитѣ доброволно се подчиняватъ на установения разуменъ и справедливъ редъ.

Ние се отказваме да слѣдваме по-нататкъ екскурзиантитѣ, по-неже и така стана дълга статията ни. Нашата цѣль е да се възбуди интересъ и желание и у българс. учителство, особно у онова, което е организирано въ Б. У. Сюзъ, по-настоятелно да се залови за организацията на такива екскурзии вънъ и вътрѣ въ страната.

Пжтуването на учителя е една необходимостъ. Запознаването му съ българската фауна и флора, запознаването му съ орографията и социалното и економическо положение на страната ще допринесе много повече за обогатяване на неговия умственъ багажъ, отколкото четенето дори на най-художествени пжтешествия. Учителъ, който е пжтувалъ, ще може послѣ своитѣ живи впечатления да сподѣли въ истинска художна форма съ дѣцата. Па най-послѣ посѣщението на училища и музеи ще опрѣсни неговитѣ знания.

Да, учителството има, що да види и научи отъ подобни екскурзии и има защо да се замисли за тѣхното създаване.



Ц. К.

Л. Н. Толстой като педагогъ-теоретикъ и педагогъ-практикъ.

Обучение по четене и писане.

Извадки изъ педагогическитѣ статии на Л. Н. Толстой.

Критика на първитѣ уроци по четене въ връзка съ нагледното обучение.

Той отваря книгата и показва риба. „Какво е това, мили дѣца?“ . . . тѣ ще кажатъ „риба“. „Не“ отговаря учителътъ, „какво виждате?“ Дѣцата мълчатъ. Не забравяйте, че тѣ трѣбва да стоятъ чинно, всѣко на своето мѣсто и да не се мърдатъ — Ruhe und gehorlsam „Е какво виждате?“ — „книга“, отговоря най-глулавото. . . . „Да, да говори радостно учителя, много добръ „книга“. Въ това врѣме умнитѣ ставатъ по-смѣли, а глупавиятъ самъ не знае, защо го хвалятъ

„А въ книгата какво има, пита учителътъ. Най-смѣлиятъ и умниятъ се догажда и съ гордостъ казва „букви“. „Не, не, съвсѣмъ не!“ печално отговаря учителътъ:—трѣбва да мислите какво говорите“. Пакъ всички умни печално мълчатъ и даже не търсятъ вече, а мислятъ, какви сж очилата на учителя, защо той не ги снесе, а гледа прѣзъ тѣхъ и пр. „Е, какво има въ книгата“, всички мълчатъ; „че какво е ейтука“ — „Риба“ казва единъ смѣлъ. „Да риба, но нели не е жива риба?“ — „не, не е жива“. „Много добръ. Ами мъртва ли е?“, — „Не“, прѣкрасно. Е каква е тогава?“. — „Картина“. „Тѣй, прѣкрасно“ Всички повтарятъ: че това е картина и мислятъ, че е свършено. Не, трѣбвало да се каже, че то е картина, която изобразява риба.

Азъ самъ виждахъ, какъ той (учителътъ) ги караше да кажатъ, че това не е риба, а *нѣщо* и че това нѣщо е риба. Това, както виждате, е нагледно обучение въ връзка съ грамотността — изкуство да карашъ дѣцата да мислятъ. Свършва се нагледното обучение и се почва разлаганието на думата. Показва се думата Fisch (риба), съставена отъ мукавени букви . . . „каково има рибата отъ прѣдъ си?“ единъ смѣлъ отговаря „глава“ „Добръ, много добръ . . . А слѣдъ главата какво слѣдва?“ „риба“. „Не, мислете!“ Тѣ трѣба да кажатъ „тѣло“. И това се казва, но ученицитѣ вече губятъ всѣка надежда и увѣреностъ въ себе си и всичкитѣ имъ умствени сили се напргатъ да разбератъ онова, което е нужно на учителя. Глава, тѣло и край на рибата—опашка. И слѣдъ това всички повтарятъ наедно: рибата има тѣло и опашка. „Ето ви риба, съставена отъ букви, а ето ви нарисована риба. Написаната риба тозъ частъ се раздѣля на три части: F, i и sch. Учителътъ съ самодолството на фокусникъ мръдва F, показва го и говори „това е главата, i — пѣкъ е тѣлото, и sch опашката и слѣдъ това казва — „fisch, ф ф ф ф і і і і ш ш ш ш . . . И нещастнитѣ се мжчатъ, шипятъ, фикатъ, като произнасятъ съгласната безъ гласна, което физически е невъзможно¹⁾...

Механическото четене е удобно за учителя, но не дава добри четци.

Всички сж заети, учителътъ слуша, всѣка дума се произнася вѣрно и тѣ четатъ доста свободно. Като че върви, а между това вникнете добръ: онзи, който чете, чете едно и сжщо вече трийсети или четиресети пжтъ . . . Читаещиятъ се бои, като слуша своя еднообразенъ гласъ въ тишината на стаята, всичкитѣ му сили сж устремени за запазване знаковетѣ на ударенията, и той си усвоява навикъ да чете, безъ да се старае да разбира смисъла, понеже е прѣтваренъ съ други изисквания. Слушащитѣ вършатъ сжщото и и надявайки се винаги да налучкатъ сжщинското мѣсто, когато ги питатъ, равномерно си мърдатъ прѣститѣ по редоветѣ, скучаятъ и се увличатъ отъ странични развлѣчения. Смисълътъ на прочетеното, като странична работа, противъ тѣхната воля, се нарежда, а по нѣ-

¹⁾ Сочиненія Л. Н. Толстого т. IV стр. 48, 49.

кога и не се нарежда въ тѣхната глава. А главната врѣда се състои въ тая вѣчна училищна борба на хитростъ и похватъ между ученицитѣ и учителя, която се развива при такъвъ редъ и която прѣди това липсваше въ нашето училище; а единичкото добро въ тоя начинъ на четене, което се състоеше въ правилното изговарване на думитѣ, нѣмаше за нашитѣ ученици никакво значение. Нашитѣ ученици почнаха да четатъ по стѣнитѣ написанитѣ и произнесенитѣ отъ тѣхъ самитѣ изрѣчения и всички знаяха, че се пише *кого*, а се произнася *каво*; а да се изучаватъ спиранията на гласа по знаковетѣ на прѣпинанието азъ смѣтамъ за безполезно, понеже всѣко петгодишно дѣте вѣрно употребява знаковетѣ на прѣпинанието съ своя гласъ, когато разбира какво говори. Слѣдов. по-лесно е да го научишъ да разбира това, което се изговарва по книгата, отколкото да го учишъ по знаковетѣ на прѣпинанието да пѣе като по ноти.

Учителитъ винаги се стреми неволно къмъ това, щото да избере най-удобния за себе си способъ на прѣподаване. Колкото способътъ на прѣподаването е по-удобенъ за учителя, толкова той е по-неудобенъ за ученицитѣ. Само тоя начинъ на прѣподаване е вѣренъ, отъ който сж доволни ученицитѣ).*

Обясняването на непознати думи въ четивото както и на самото четиво.

Азъ се убѣдихъ само въ това, че обясняванията смисъла на думата и на рѣчта сж съвсѣмъ невъзможни даже за талантивия учителъ, безъ да говоримъ за толкова любимитѣ бездарни учителски обяснения, че сомнището е нѣкакъвъ си малтъкъ синедрионъ и и пр. Като обяснявате нѣкоя си дума, като напр. думата „впечатление“, вие или туряте намѣсто обясняваната дума друга сжщо толкози непонятна или цѣлъ редъ думи, чиято връзка е толкова непонятна, както и самата дума.

Почти винаги е непонятна не самата дума, а просто у ученика липсва онова понятие, което изразява думата. Думата е почти винаги готова, щомъ е готово понятието. При това отношението на думата къмъ мисълта и образуването на новитѣ понятия е такъвъ сложенъ, таинственъ и нѣженъ процесъ на душата, щото всѣко намѣсване се явява като груба и нескладна сила, която задържа процеса на развитието. Лесно е да кажешъ — разбирамъ; но нима не е ясно всѣкому, колко различни нѣща можемъ да разбираме въ едно и сжщо врѣме, когато четемъ една и сжща книга? Ученикътъ, безъ да разбира двѣ три думи въ изречението, може да разбира тѣхния отгнѣкъ на мисълта или нейното отношение къмъ прѣдидещето. *Вис, учителие, налѣгае на една страна на разбиране, а на ученика съвсѣмъ не е нуждно онова, което искаме да му обясните (к. н.).* По нѣкога той е разбралъ и само не умѣе да ви докаже, че ви е разбралъ и въ сжщото врѣме смѣтно се догаж-

да и възприема съвсѣмъ друго и твърдѣ полезно и важно за него. Вие настоявате прѣдъ него да ви обясни, но той трѣбва да обясни съ думи онова впечатление, което сж произвели на него думитѣ и той мълчи, или почва да говори безмислици, лъже, измамва и се мжн да памѣри онова, което е вамъ нужно, да се пригажда къмъ вашитѣ желанія, или да измисля несществуваща мжчнотия и да се бие надъ нея; а общото чувство, произведено отъ думата — поетическото чувство, което му помага да угажда смисъла, е задушено и се е скрило.¹⁾

Новитѣ понятия и думи се усвояватъ безсѣзнателно по общия смисълъ на доброто четиво.

Трѣбва да даваме на ученика случаи да придобива нови понятия и думи отъ общия смисълъ на рѣчта (н. к.). Веднажъ той ще чуе или прочете непонятна дума въ понятнo изречение, другъ пжтъ въ друго изречение и нему смжтно ще почне да се прѣдставлява новото понятие, той ще почувствува най-сетнѣ случайно нуждата да употреби тая дума — да я употреби веднажъ, и думата и понятието ставатъ негова собственостъ. Има хиляди други пжтища. Но да даваме съзнателно на ученицитѣ нови понятия и форми на думитѣ, споредъ моето убѣждение, е сжщо тѣй невъзможно и напусто, като да учимъ дѣтето да ходи по законитѣ на равновѣсието.

Всѣки подобенъ опитъ не тика напрѣдъ, а отдалечава ученика отъ прѣдположената цѣль, както грубата ржка на човѣка, която желайки да помогне на цѣлѣто да се разтвори, би измачкала всичкo наоколо и би почнала да разтваря цвѣтелистенцата.

Вие искате да обърните вниманието на ученика върху нѣкоя дума напр. *ме*. Вие ловите неговото изречение „Микишка *ме* блѣсна отъ стълбата,“ каза той. „Кой блѣсна?“ му казвате вие, като го молите да повтори изречението, надявайки се да намѣрите *ме*. А той отговаря „насъ“; „не, какъ каза ти?“ питате вие и пр. . . И търсите вие нейния винителенъ падежъ въ единствено число и неговото окончание. А той не може да разбере, че има нѣкаква разлика между казанитѣ му думи. А ако вземете книгата и почнете да повтаряте неговото изречение, той ще анализира съ васъ не жива дума, а нѣщо съвсѣмъ друго.²⁾

Граматиката или живия езикъ?

Правилното писание и поправянето грѣшкитѣ на другитѣ съставлява за тѣхъ голѣмо удоволствие. По-възрастнитѣ се улавятъ за всѣко паднало въ ржцѣтѣ имъ писмо, упражняватъ се въ поправяне грѣшкитѣ, стараятъ се отъ всички сили да пишатъ добрѣ, но граматиката и анализа на езика не могатъ да търпятъ, и въпрѣки нашето бивше пристрастие къмъ анализа, допусчатъ го въ малки размѣри; заспиватъ или бѣгатъ отъ уроцитѣ.

¹⁾ Стр. 283, 284.

²⁾ Стр. 286, 287

Ние правихме разни опити за прѣподаване на граматиката и трѣбва да се признаемъ, че ни единъ отъ тѣхъ не достигна цѣльта да направимъ това прѣподаване занимателно.

Безъ да назовавамъ частъта на рѣчъта, азъ ги карахъ (въ II класъ) да пишатъ нѣщо, давайки по нѣкога самия прѣдметъ т. е. подлога и съ въпроси ги карахъ да разширяватъ прѣдложението чрезъ прибавяне казуемо, опрѣдѣление, допълнение и обстоятелствени думи. Напр. „Вълцитѣ бѣгатъ“ — кога, гдѣ, какъ, кои вълци, кой още бѣга? Струваше ми се, че привиквайки къмъ отговоритѣ на въпроситѣ, които изтъкваха една или друга частъ на рѣчъта, тѣ ще си усвоятъ разликата въ частитѣ на прѣдложението и на рѣчъта. Дѣйствително тѣ ги усвояваха, но тѣ скучаяха и вътрѣшно се запитваха: защо е това? — И азъ си поставяхъ тоя въпросъ и не намѣрвахъ отговоръ. *Човѣкътъ и дѣтето не даватъ безъ борба своята жива рѣчь. И ако то трѣбва да се развива, то се стреми къмъ това самостоятелно и съобразно съ всички житейски условия. Едвамъ искате да уловите дадена дума, за да я стегните въ тезгяха, да я срецнете и да ѝ дадете нужнитѣ споредъ васъ укрѣпления и ето ти, че тая жива дума съ жива мисль и съдържание се свива, скрива се и въ вашитѣ ръцѣ остава една луска, надъ която вие можете да вършите своитѣ хитрости, безъ да върдите или принасяте полза на оная рѣчь, която искате да усъвършенствувате (н. к.)¹⁾*

Най-странно и забѣлжително е това, че граматиката е скучна, въпрѣки това, че нѣма нищо по лесно отъ нея. Достатъчно е да я прѣподавате не по книга и шестогодишното дѣте слѣдъ половинъ часъ почва да скланя и спрѣга, да познава родоветѣ, числата, врѣмената, подложитѣ, казуемитѣ и вие чувствувате, че то знае всичко така добръ както и вие . . . На какво ги уча тогава, питамъ се, когато тѣ знаятъ всичко като мене? Попитамъ ли ги, какъ ще бже родителенъ падежъ *ед. число отъ „голѣмъ“*, женски родъ множ. число отъ *голѣмъ*? Попитамъ ли, гдѣ е казуемото или допълнителното, попитамъ ли ги, отъ коя дума произлиза „*разколчалъ се*“, въ всичко това за него е мжчна номенклатурата, а прилагателното въ който искатъ падежъ и число то ще *употрѣби* винаги безъ грѣшка. Слѣдователно то знае склонението. Изрѣчението то нѣма да каже безъ казуемо и нѣма да го забърка съ допълнението. Защо е тогава тая номенклатура и изисвания на философски опрѣдѣления, които не сж по силитѣ имъ? Единствено обяснение за нуждата отъ граматиката, освѣнъ изискванията на изпита, може да се намѣри въ прилагането ѝ къмъ правилното излагание на мислитѣ. Обаче въ личния си опитъ азъ не съмъ намѣрилъ това приложение, не го намѣрвамъ и въ примѣритѣ на другитѣ хора, които не знаятъ граматиката и пишатъ правилно, и у кандидатитѣ по философия, които пишатъ неправилно; не намѣрвамъ сжщо никакъвъ намекъ на това, шото знанието на граматиката на Я. П. ученици да се пралага отъ тѣхъ

¹⁾ Стр. 289, 290.

за нѣщо. Менѣ ми се струва, че граматиката върви сама по себе си, като умствено, не безполезно граматич. упражнение, а езикътъ — умѣнieto да се пише, чете и разбира — сѣщо си върви самъ по себе (н. к.). Геометрията и изобщо математиката прѣдставляватъ отъ началото сѣщо умствена гимнастика, но разликата тука е тая, че всѣко геометрическо положение и всѣко математическо опрѣдѣление влѣче слѣдъ себе си и безконечни изводи и приложения, а граматиката, даже ако се съгласимъ съ онѣзи, които виждатъ въ нея прилагане на логиката на езика, прѣдставя твърдѣ тѣсна граница за такива изводи и приложения. Щомъ ученикътъ овладѣе езика по единъ или другъ начинъ, всички граматически приложения се откъсватъ, отпадатъ, като нѣщо мъртво и отживѣло.¹⁾

На калиграфията помага съзнателната инициатива на ученицитѣ.

Съ калиграфията се случи това лѣто сѣщото, както и съ механическото четене. Ученицитѣ пишаха много лошо и новиятъ учитель въведе писанието по прописи (сѣщо твърдѣ степенни и спокойни за учителя упражнения). Ученицитѣ почнаха да скучайтъ; ние бѣхме принудени да захвърлимъ калиграфията и не можахме да измислимъ срѣдство за поправяне на почерка. Най-стариятъ класъ самъ намѣри това срѣдство, като свършиха да пишатъ свещената история, най-възрастнитѣ ученици почнаха да искатъ за въ кѣщи своитѣ тетрадки. Тетрадкитѣ бѣха измазани, разкъсани и безобразно написани. Акуратниятъ математикъ Р. поиска книгата и почна да прѣписва своята история. На всички това се хареса, и „менѣ книгата, и менѣ тетрадката!“ И трѣгна мода на краснописъ, която се продължава до сега въ най-горния класъ. Тѣ зематъ тетрадката, турятъ прѣдъ себе си прописитѣ съ азбуката, прѣписватъ всѣка буква, хвалятъ се единъ прѣдъ други и за двѣ недѣли направиха голѣми успѣхи. Почти всѣкиго отъ насъ като малтъкъ караха на масата непременно да яде съ хлѣбъ и н'амъ защо тогава не ни се искаше, а сега ни се иска да ядемъ съ хлѣбъ. Почти всѣкиго отъ насъ караха да държи перото съ обтѣгнати прѣсти и ние всички го държахме съ сгнати прѣсти, понеже тѣ бѣха кѣси, а сега обтѣгаме прѣститѣ. Пита се: защо ни така мѣчеха, когато това си дойде отъ само себе си, щомъ потрѣба? Нѣма ли да дойде сѣщо така и потрѣбността къмъ знанието?²⁾

Изучване на правописа въ свръзка съ калиграфията и граматиката.

Тѣ се изправяха прѣдъ дѣската, раздѣляха я съ тебешира на отдѣли³⁾ и единъ отъ тѣхъ диктуваше онова, което му дохождаше въ главата, а другитѣ пишаха. Ако биваха много, тѣ се раздѣляха на нѣколко групи. Слѣдъ това подъ редъ диктуваха другитѣ и всички

¹⁾ Стр. 293, 294.

²⁾ Стр. 288, 289.

³⁾ Яснополянская школа има голѣми дѣски, подобно на американската.

провѣряваха единъ другото. Тоя класъ се образува самъ по себе си. Всѣки ученикъ, който се бѣ научилъ да пише буквитѣ, биваше заразенъ отъ страстта да пише, и изъ първо врѣме — вратитѣ, въшнитѣ стѣни на школата и на кѣшитѣ, въ които живѣятъ ученицитѣ, биваха изписани съ букви и думи. А да напише цѣло изречение (като напр. днесъ Марфутка се сбила съ Ольгуша) му доставяше голѣмо удоволствие. Да организира тоя класъ, на учителя стигаше да научи дѣцата, какъ да водятъ работата наедно, сѣщо тѣй както възрастниятъ учи дѣцата на нѣкоя дѣтска игра. И наистина тоя класъ се кара безъ промѣна двѣ години и всѣки пѣтъ тѣй весело и живо, както и добрата игра.¹⁾



Д. Георчевъ.

Прѣдварителни упражнения по история.

За да могатъ нашитѣ възпитаници исторически вѣрно да схванатъ своята дѣйность и прѣдназначение въ обществото, за да могатъ ясно да цѣнятъ съврѣменнитѣ обществени явления и опознаватъ умственитѣ и нравственитѣ качества на нацията, къмъ която принадлежатъ, трѣбва да изучатъ живота, бита и нравствения обликъ на нашитѣ прадѣди прѣзъ разни исторически епохи. Изучването на историческия материалъ въ нашитѣ основни училища, прѣзъ прага на които минаватъ всички почти бѣдещи български граждани, се налага и отъ обстоятелството, че ние като народъ имаме амбицията да се издигнемъ до високо положение, за да ни хвалятъ, да ни се удивляватъ, да ни се покланятъ дори. Това е единъ видъ егоистиченъ идеалъ, къмъ който се стреми голѣма частъ отъ нашия народъ. Но егоистътъ мисли само за себе и живѣе за себе. Дребнавоститѣ го завѣватъ далечъ отъ свѣтовния животъ; той става чуждъ не само за обществото, на което той принадлежи, но даже и за най-близкитѣ членове отъ собственото си сѣмейство. Такъвъ човѣкъ губи своето прѣдназначение. Той е нищо за обществото, прѣдъ неговитѣ прѣминали скѣрби и радости и неизвѣстно бѣдеще. Обществениятъ човѣкъ не може да живѣе само за себе, а за бѣдещето на обществото. Той знае, че не само органическиятъ животъ еволюира, но и социалниятъ, че нито етическитѣ норми на едно общество, нито религиознитѣ му догми, нито правовитѣ му положения и социалнитѣ му наредби не сж нѣщо постоянно—че всичко това се движи къмъ нѣщо по-ново и по-добро, че то е една фаза, която отстъпва мѣстото си на друга, която изхвърля неспособнитѣ и въ противоречие съ новия животъ елементи. Единчѣкъ е само историческиятъ материалъ, който е въ състояние да възпита въ душата на дѣтето цѣлѣсообразно настроение, което събужда въ него заспалитѣ

¹⁾ Стр. 286.

и неразвити още чувства на общественостъ, солидарностъ и пр., а съ това изважда дѣтето отъ егистичния миръ и го вкарва въ обществения.

Бойтъ, съ които основниятъ учителъ при прѣподаването на тоя доста важенъ прѣдметъ е рисувалъ разнитѣ културни епохи, сж били винаги блѣди. Съ изминаване часа по история тѣ сж съвършено поблѣднявали и въ дѣтското съзнание не е оставала никаква слѣда отъ прѣподаденитѣ исторически прѣдстави. Мжчейки се да изобразява историческитѣ картини на простъ, непринуденъ и най-достъпенъ слогъ, основниятъ учителъ накрай винаги е билъ неразбиранъ и слушанъ съ досада. Нѣма основенъ учителъ, който да е прѣподавалъ тоя прѣдметъ и да не е констатиралъ това. На западъ, въпрѣки че училищата разполагатъ и съ редъ нагледни срѣдства (музеи, исторически картини, статуи на велики хора, портети и пр.), чрѣзъ които възпитателтъ нагледно може да прѣдстави и най-малкитѣ подробности на отдавна прѣминалитѣ вѣкове, обаче и тамъ успѣхътъ и интересътъ не е билъ по-добъръ отъ нашия.

А причината на това е пълното незнание методиката на тоя прѣдметъ. Виновати сж и самитѣ методици, които никаква данъ не сж отдали за разработка методиката на историята. Ако по методиката на други прѣдмети има написани цѣли томове, то по методиката на историята е тѣй малко писано не само въ нашата педагогическа литература, но даже и въ западнитѣ. Това схващаха нѣкои наши редактори на педагогически списания и за да задоволятъ своя спекулативенъ инстинктъ, не веднажъ заявяваха изъ страницитѣ на своитѣ списания: „премия на прѣдплатилитѣ абонати ще дадемъ методика на историята“. Разбира се, любознателната учителска душа задоволяваше и тоя алченъ апетитъ.

Нищо не е въ състояние отведнажъ и направо да даде на младия умъ пълна и ясна картина за извѣстно историческо събитие, даже близко до нашата епоха, нежели за живота, раздѣленъ отъ насъ съ вѣкове, на хора съ чужди за насъ битъ, чувства и идеали, доклѣ малкитѣ възпитаници нѣматъ *прѣдстави за вѣме и историческо развитие*. Безъ тия прѣдстави е невъзможно правилно асимилиране на историческия материалъ.

Да се образуватъ въ дѣтското съзнание прѣдстави за вѣме и историческо развитие, това е работа на прѣдварителнитѣ упражнения по история. Колко много прѣдварителна работа слагаме по другитѣ прѣдмети, доклѣ да почнемъ съ прѣподаването сжщността на самия прѣдметъ. И какъ отъ умѣлото или небрѣжно водене на прѣдварителнитѣ упражнения по тия прѣдмети зависи отпослѣ добриятъ или лошиятъ имъ успѣхъ. Кой е този, дѣто ще се съгласи, че безъ прѣдварително писане елементитѣ на буквитѣ е възможно хубаво и чисто писане, че безъ усвояване на анализата и синтезата е възможно правилно четене, че безъ прѣдварителна работа за образуване понятието за числата е възможно смѣтане и пр. Сжщо е и съ прѣдварителнитѣ упражнения по история.

Дѣтето прѣзъ първата училищна възраст живѣе само съ на-

стоящото. То нѣма понятие за миналото и даже за собственото си минало. Съдържанieto на понятията вчера, миналата година, прѣди три години то не разбира. Съ течение на врѣмето способността у него да запазва прѣдставленията за миналото и ги сравнява съ настоящето постепенно заяква. Слѣдъ това дълго врѣме още миналото се схваща като вчера и думитѣ: азъ съмъ на 10 години, или 160 години слѣдъ падането подъ гърцитѣ българитѣ се освободили — сж думи, които дѣцата напaгализиратъ, безъ да могатъ съдържанieto имъ да разбиратъ. Както при смѣтането понятието за число, тъй и при историята понятието за врѣме сж нѣща за тѣхъ абстрактни. Слѣдователно, ние не можемъ безъ прѣдварителна подготовка отведнажъ систематически да съобщаваме историческитѣ свѣдѣния, тъй както правимъ съ нѣкои други дисциплини. Необходима е подготовка, която да подведе дѣтето до положение да разбира историческия материалъ. „Началото на историята, казва Коменски, трѣбва да почне съ материалъ, който дѣтето е въ състояние да припомни и разкаже“. А такъвъ материалъ сж неговитѣ или други нѣкои нѣкакви неотдавнашни случки. Този материалъ трѣбва да се взема още прѣзъ първата училищна година въ часоветѣ по прѣдметно обучение. Слѣдъ свободното разказване на явления отъ собствения животъ на дѣтето, трѣбва да се почне разказване и припомнюване на случки изъ живота на семейството му (напр.: градене кжца, пжтуване до нѣкое село или градъ, смъртъ, раждане и пр.). По-късно трѣбва да пристъпимъ къмъ разказване и припомнюване на неотдавна изминали събития въ селото или града (пожаръ, наводнение, убийство, бой и пр.). По-нататкъ може да навеждаме ученицитѣ въ материалъ поотдавна миналъ, чрѣзъ случайно попаднали картини въ нѣкой илюстриранъ журналъ, старъ прѣдметъ (монета и пр.), портретъ и т. н. Понятието за врѣме, което се добива по такъвъ начинъ, е твърдѣ още *общо*. Както при зрителнитѣ осѣщания дѣтето схваща първоначално само свѣтло и тъмно, прѣди да почне да различава цвѣтоветѣ, тъй и тукъ миналото то схваща още като нѣщо цѣло, безъ да може да различава отдѣлнитѣ части отъ врѣмето, както и при зрителнитѣ осѣщания не може да различава разнитѣ нюанси. Но съ течение на врѣмето, съ постепенно натрупване по такъвъ начинъ исторически материалъ, историческитѣ събития ще се наредятъ въ дѣтското съзнание едно слѣдъ друго въ отношение на причина къмъ слѣдствие. Безъ този процесъ е немислимо схващане понятието за врѣме.

По-сетнѣ ще трѣбва да прѣминемъ къмъ народнитѣ исторически пѣсни, легенди или исторически разкази, които по своята форма и богатъ исторически запасъ, като че ли изъ устата на разказвачъ ни говорятъ за цѣлата българска история. Дѣцата лесно разбиратъ и четатъ исторически пѣсни или легенди, въ които нашиятъ народъ е намиралъ едничка утѣха прѣзъ тежкитѣ врѣмена; тѣ жадно поглѣщатъ всѣка нова думица на разказвача и сладко-сладко се унисатъ въ далечнитѣ минали врѣмена, защото тѣзи народни творения сж образецъ на истинска непринудена поезия, прости по сюжетъ и

изпълнение — качества достъпни и за необразования, и за най-неграмотния. Тѣ притежаватъ и едно друго качество, съ което се тѣй харесватъ: това е разговорната, драматична форма, въ която се облича извѣстенъ епизодъ — нѣщо, което никога не омръзва и сковава вниманието на ученицитѣ по цѣли часове. Учителътъ не трѣбва да забравя тая форма: съ нея той трѣбва да си служи, когато почне систематично да прѣподава историческия материалъ.

Да се образува въ дѣтското съзнание понятие за историческо развитие, ще рече: да може да се схване, че животътъ е движение, че той е вѣчна борба за постигане нѣщо по-ново и по-добро, че настоящето е рожба на миналото и майка на бъдещето. И тоя процесъ не е тѣй лесенъ и иска строго подбранъ материалъ и систематични упражнения.

Въ селата, както и въ много градове, липсватъ музеи, гдѣто ученицитѣ могатъ да видятъ старини. Но има безброй стари прѣдмети, които ние постоянно виждаме. Чрѣзъ умѣло съпоставяне на такива стари прѣдмети съ подобни нови и по-свършени се само схваща понятието за историческо развитие. Вънъ отъ това, при такова сравнение се възбужда у дѣцата и любовъ къмъ старитѣ паметници на историческото ни развитие. Нѣкоя стара черковна, или книга съ особенъ шрифтъ, съ груба хартия и подвързия; рѣждясала пушка кремъклия, захвърлена на тавана; продънено газениче; случайно попаднала стара монета; полусрутена и ниска, безъ прозорци стара кжша и пр., сравнена съ тѣхнитѣ съперници отъ днешно врѣме, нагледно могатъ ни прѣдстави нѣкои моменти отъ историческото развитие. Biedenkapp, Scharrelmann, Гансбергъ и пр. сж написали на нѣмски езикъ много разкази,¹⁾ които подъ форма на приказка на свършено простъ и популяренъ езикъ излагатъ историческото развитие на редъ производства. Тоя лекъ материалъ за разбиране на човѣшкото минало възбужда у дѣтето неописуемъ интересъ и влѣчение, тѣй необходимо при систематическото изучаване на историческитѣ факти.

И тѣй, по таквъ начинъ въ дѣтското съзнание ще бждатъ безброй историческитѣ дани, но ведно съ това ще се услѣжни и неговата психика, и неговитѣ обществени инстинкти. Училището не може да остава тѣй разхвърленъ въ дѣтското съзнание тоя набранъ съ най-голѣмъ дѣтски интересъ и влѣчение исторически материалъ. То трѣбва да го нареди, да го систематизира. Кога? На това ще отговори самиятъ експериментъ надъ дѣтето: щомъ то се здобие съ понятията за врѣме и историческо развитие.

Само така сухиятъ и постиниятъ исторически материалъ ще стане конкретенъ и интересенъ.

¹⁾ Нѣкои отъ тѣзи разкази сж помѣстени въ „Практиката ми прѣзъ втората училнишна година“ отъ Д-ръ В. Мановъ. Изд. Хр. Г. Дановъ 1910.



Д. Ив. Куюмджиевъ

Обучението по смѣтане.

Силниятъ стремежъ въ послѣдне врѣме за обнова на училищната ни практика не е дѣло на болна амбиция, на суето желание да се новаторствува. Той е резултатъ отъ оня прѣвратъ, що направи дѣтската психология въ областта на педагогическата наука. Новитѣ понятия за дѣтското разбиране, въображение и самостоятелностъ изъ дѣно разклатиха основитѣ на методиката. Но наредъ съ науката и животътъ налага срѣдства за успѣшно водене на тъй модеризираното обучение.

Най-повърхностниятъ огледъ на съществуващата практика въ основното училище ни убѣждава, че теорията и практиката на обучението по смѣтане взаимно се изключватъ. Мѣрете съ който искате дидактически принципъ практиката на обучението по смѣтане, всѣкога ще получите недостигъ, който може да се окачестви само като отживѣлость. Дѣйстващата официална програма за основнитѣ училища изисква, щото смѣтането да даде на ученицитѣ необходимото за въ живота. А между това изпълнителитѣ на това повеление, придържайки се у учебницитѣ и ръководствата, удобрени отъ М. Н. П., съ спокойна съвѣсть разкъсватъ живота, като взематъ отдѣлни моменти отъ непрививната верига на процеси, които само въ цѣлостта си образуватъ тоя животъ.

Да знаешъ и владѣешъ нуждното за въ живота значи, да разберешъ силата и влиянието на всевъзможнитѣ агенти въ разнитѣ сфери, които прѣдизвикватъ общественитѣ отношения съ тѣхнитѣ причини и послѣдствия. „Нуждното за въ живота“ ще има само тоя, който го разбира, а не тоя, който знае откъснати факти отъ него. Впрочемъ, ето нашата практика: „Търговецъ отъ продажбата на стоката си спечелилъ 850 лв. . . .“ Това се съобщава на ученицитѣ за да го запомнятъ, но не и да го разбератъ. Подобни и други факти ученицитѣ могатъ да заучатъ, но то още не значи, че слѣдъ това сж ги разбрали. Ако цѣльта на основното училище е да се механизира всичко, т. е. да се доведе учениковата паметъ до съвършенство, за да може да задържа все повече и повече факти, то излишно е да измѣчваме ученицитѣ съ въпроситѣ: „защо и какъ“. Самото обстоятелство, че ние винаги задаваме въпроситѣ „защо и какъ“ съ цѣль да контролираме мислителната способностъ — респективно — разбирането, говори въ полза не на безбройното натрупване на факти въ съзнанието, а на оня процесъ, който трѣбва да се прѣдизвика, макаръ и отъ малко факти, за да тури въ ходъ психическата енергия у ученика за анализъ, сравнения и сложна дедукция. Натрупанитѣ факти въ съзнанието оставатъ мъртви и сж безъ значение за душевния ни животъ, безъ дѣйствието на мисльта и разбирането.

За успѣшното и резултатно обучение необходимо е да се снабдятъ ученицитѣ съ пълни и ясни понятия за обектитѣ, съ които има по-нататкъ да оперира обучението. Днешното училище не дър-

жи смѣтка за основнитѣ математически понятия на ученицитѣ и гради обучението по смѣтане върху съвсѣмъ мжглява почва. Аритметическитѣ понятия, които констатираме у неграмотнитѣ, и у съвременния дивакъ, не сж се образували за такъвъ кратъкъ периодъ време, какъвто сж прѣкарвали нашитѣ ученици. Аритметическитѣ понятия на днешния некултуренъ човѣкъ сж се образували при продължително му стълкновение съ нѣщата и явленията.

Когато човѣкътъ е казалъ това е мое, почналъ е да дѣли и да брои; когато е хвърлялъ погледъ върху трофеитѣ, прибрани отъ неприятеля и въ сжщото време е констатирвалъ липсата на близкитѣ му хора слѣдъ сражението, той е събиралъ и изваждалъ. По такъвъ начинъ математическитѣ понятия почнали да изразяватъ въ цифри явления, които по нататъкъ прѣдизвикватъ аритметическитѣ операции. При днешното капиталистическо общество, при ясно очертанитѣ производствени отношения, манкирането на всѣки производителъ съ тънкоститѣ на аритметиката и счетоводството е равносилно съ неговото пропадание. Разкритието послѣдствията и причинитѣ на явленията, изразени въ числови отношения, е цѣлта на смѣтането въ основното училище, която програмосъставителтъ е изразилъ съ думитѣ: „да се подготвятъ (ученицитѣ) за най-необходимитѣ прѣсмѣтания, нуждни въ живота“.

За да могатъ да станатъ достъпни за дѣтското разбиране съставнитѣ елементи на практическитѣ задачи по смѣтане като: стока, размѣна, печалба, загуба, капиталъ, лихва, държавни порядки, глоби, цѣло, частъ, време, количество на работни сили, стопански блага и пр., е нуженъ извѣстенъ периодъ отъ време, прѣзъ който дѣтето да възприема горнитѣ понятия въ тѣхното жизнено проявяване. Училището не си прави и трудъ да проучи, съ каква слаба закржленостъ на горнитѣ понятия идватъ дѣцата въ него. Ние вѣрваме, че всичко онова, което е дѣлнично, което ежеминутно става прѣдъ насъ, е напълно извѣстно и понятно за ученицитѣ. Но това е горчива измама, която влѣче слѣдъ себе си ония викове отъ страна на учителя въ урока по смѣтане и онова недоволство отъ ученицитѣ, че тѣ не сж способни да разбиратъ най-лекитѣ работи. Въ случая се забравя и неуравновѣсеността и неустойчивостта на дѣтското внимание и неразвитостта на стопанската ни култура.

Не вѣрваме, че може да се намѣри учителъ, който да отрече необходимостта отъ проучване мисловия кръгъ у дѣцата, обаче това проучване трѣбва да става системно. Господстващата практика, да прѣдизвикваме у дѣтето съзнанието на срѣднитѣ прѣдстави само въ часа, когато ще се прѣподава нова материя, е недостатъчна. Още повече това не може да бжде прѣпоръчвано при смѣтането. Онази материя, съ която се оперира при рѣшаване практически задачи по смѣтане, е съвършено малко извѣстна на ученицитѣ. Това се обяснява съ тѣхната възраст и съ нашитѣ неразвити стопански отношения. Отъ друга страна сегашнитѣ наши ученици се намиратъ прѣдъ прага на единъ животъ много различенъ отъ този, що прѣкарватъ родителитѣ имъ, а за този новъ животъ тѣ могатъ

да получатъ подготовка само въ училището. Това е желанието и на програмосъставителя, което е той изразилъ въ процитираната цѣль. Понеже въ програмата не сж указани срѣдствата за постигането на тая цѣль, то вратата за учителя сж отворени прѣдъ въпроса, какви знания и какви понятия да даде на ученицитѣ си за подготвянието имъ къмъ живота.

Дидактиката изисква, щото практическитѣ задачи по смѣтане отъ основното училище да бждатъ: *кратки, ясни по съдържание и прости*. Краткостта е необходимата, когато чрѣзъ нея трѣбва да се изрази прѣдъ ученицитѣ нѣкой тѣмъ познатъ елементъ. При всички други случаи, когато материята, която влиза като елементъ въ практическитѣ задачи е неизвѣстна, или най-малко неясна, а това е фактъ при ученицитѣ отъ нашитѣ основни училища, горниятъ принципъ е едно зло. Неговото съблюдаване е една прѣчка при обучението.

Яснотата на съдържанието не винаги зависи отъ краткостта. Яснотата прѣдполага закржглено понятие за ония елементи, които се явяватъ като срѣдище въ практическитѣ задачи: печалба, лихва, номинална стойностъ и пр.

Простотата на задачитѣ е много важно условие за успѣшното обучение, особено тамъ, дѣто не могатъ да се раздѣлятъ отношенията, отъ които зависи извѣстенъ изходъ. Но когато ученицитѣ иматъ всичко ясно прѣдъ себе си, нѣма опасностъ и отъ сложни задачи, каквито не се допускатъ при сегашната практика.

Да видимъ сега приложението на поменатото дидактическо изискване въ практиката.

„Ако 1 хл. ечимикъ струва 10 лв., колко хл. ще се купятъ за 1,000 лв.“ (стр. 51, зад. 18 отъ смѣтанката на Дончевъ за IV отд.).

Отъ I до IV отдѣление задачи отъ този типъ се даватъ на ученицитѣ, безъ да се измѣня нѣкъдѣ формата имъ. Тѣзи задачи не се придружаватъ съ никакви обяснения, понеже „теорията“ въ основното училище е забранена. Ученицитѣ нѣматъ пълна прѣдстава за купуването; за тѣхъ то е една размѣна между стоката и паритѣ. Понятията *стойностъ, пазарна цѣна, повишаване цѣната, печалба* и пр.—тѣ не могатъ да свържатъ съ стопанския процесъ на дадена стока. Това нѣщо тѣ всѣкога засвидѣтелствуватъ съ изразитѣ: „Дай ми за 20 пари газъ“, „дай ми за 30 пари оризъ“ и пр. Можемъ да се запитае: какво влияние е оказало върху ученицитѣ рѣшаването практически задачи като горната, когато тѣ наравно съ този, който не е стѣпвалъ въ училището, опериратъ съ едни и сѣщи понятия въ размѣнния процесъ? Отговорътъ е много ясенъ. Той показва, че нищо не е направено, за да трѣгнемъ по пѣтя, начертанъ отъ програмосъставителя.

Но практиката ни при рѣшаването практически задачи страда и отъ безсистемностъ. Влизаме въ часъ по смѣтане и почваме да диктуваме задача отъ 2 изречения изъ областта на купуването. При втората задача веднага се прѣхвърляме въ друга областъ и почваме за въртението на колелетата или за шуртението на чучуритѣ. Тази раз-

хвърленост прѣчи на аритметическата ориентировка на ученицитѣ. Както при откриването на аритметическитѣ дѣйствия спазваме една послѣдователностъ, тъй и при рѣшаването на практически задачи е необходима послѣдователността, която ще закрѣпи у ученицитѣ новооткритата област на житейскитѣ явления. Това ще рече, че за единъ часъ по смѣтане е достатъчна само една задача, която ще трѣбва да прѣдстави на ученицитѣ разнитѣ нюанси на живота, въ които се измѣняватъ нѣкои отъ причинитѣ и условията, а споредъ това и числата. Важното за въ случая — разсжжденията и аритметическитѣ операции си оставатъ пакъ сжщитѣ. Този е редътъ, отъ който ученицитѣ ще усвоятъ разумната практика да се ползуватъ отъ знанията си, добити въ училището, за въ живота. Но сжщиятъ редъ се диктува и отъ законитѣ на дѣтската психология.

Сега да поговоримъ за *краткостта* на практическитѣ задачи. Дидактическото повеление за краткостта на задачитѣ е всѣло страхъ „юдейски“ у учителството. Ние забравяме, че не всичко, което е кратко, е ясно. Ако кажете на ученицитѣ си: „кредиторътъ осждилъ длъжника си да му заплати сумата . . . и пр.“ — вие нѣмате никаква сигурностъ, че сж ви разбрали. Записъ, заявление до сждията, осжждане, изпълнителенъ листъ, сждебенъ приставъ и пр. — това сж работи, които ученицитѣ не могатъ разбра само отъ думата *осжди.з.* По тая дума тѣ ще схванатъ едно мнѣние на сждията да се заплатятъ паритѣ, безъ да чувствуватъ строгостта на закона и се запознаватъ съ сжществувашитѣ наредби. За да разбератъ онава, което ученицитѣ чуватъ въ подобни случаи, и да могатъ разумно да го използватъ въ живота, необходимо е обстойно разяснение на материята, съдържаща се въ задачата, която трѣбва да прѣдставлява една кжса приказница. Приказката, която въ послѣдне врѣме намѣри широко приложение въ методиката на разни прѣдмети въ основното училище, сжщо може да се приспособи и при смѣтането. Като употребяваме думата „приказка“ ние изключваме фантазийнитѣ разкази.

Понеже практическитѣ задачи иматъ за цѣлъ не само да дадатъ възможностъ на ученицитѣ да упражняватъ аритметическитѣ операции и прѣдсилки за правилни умозаключения, но и да дадатъ „необходимото за въ живота“, тѣ трѣбва да се изказватъ въ разяснителна форма. За обектъ на практическитѣ задачи по смѣтане трѣбва да се взема дѣйствителния животъ, а не неговия сурогатъ, както до сега се прѣпоръчва отъ всички смѣтанки и ржководства по смѣтане. Понеже въ живота нищо не става безъ причина и безъ да има своитѣ послѣдствия, то и задачитѣ трѣбва да бждатъ непривна верига отъ причини и послѣдствия. Материалътъ на тия задачи трѣбва да се черпе отъ частния и общественъ животъ, въ който непосредствено дѣтето се движи; отъ правовитѣ порядки въ страната ни, които турятъ законностъ въ отношенията ни; отъ научнитѣ данни, които нашиятъ школьникъ вѣнъ отъ училището може да използва.

Изложенитѣ дотукъ мисли ще илюстрираме съ долнитѣ примѣри:

I.

Чичо . . . ще си строи нова къща. Поискава отъ кмета на общината ни строителна линия, понеже селото ни още нѣма регулационенъ планъ. Посочената отъ кмета строителна линия не задоволи чича . . . , сжщо негодуватъ и комшиитѣ. Заради това чичо . . . писа на инжинера да дойде да опрѣдѣли строителната линия. За идването на инжинера чичо . . . споредъ наредбитѣ на закона ще плаща: (чл. 33 и 39 отъ закона за чиновниците и чл. 41 и 53 отъ правилника).

- 1) На инжинера за . . . дни сума равна . . . дневната му заплата;
- 2) Пѣтни разноски за дохождане и отиване по 0.40 лв. на километръ. Колко лева ще му плати чичо . . . ако мѣсечната заплата на инжинера е . . . лева, а селото ни отстои отъ града на . . . километра?

II.

Чичо Стоянъ има нива въ мѣстността . . . , която отъ къмъ сѣверната си страна граничи съ гората. Поискало се на чичо Стояна да си разшири нивата, за която цѣль изсѣкалъ и изкоренилъ единъ декаръ отъ гората. Горскиятъ стражаръ забѣлѣзва това и съставя на чичо Стояна актъ (чл. 50 закона за горитѣ) за нарушение закона за горитѣ. (Тукъ могатъ да се запознаятъ ученицитѣ съ видоветѣ актове и назначението имъ, като имъ се покажатъ и самитѣ формуляри). Съставения актъ, подписанъ отъ чичо Стояна, горскиятъ стражаръ изпратилъ на лѣсничея, който възъ основа на акта издава слѣдното постановление:

Т Ъ Р Н О В С К О Л Ъ С Н И Ч Е Й С Т В О .

П о с т а н о в л е н и е

№ 649

„Днесъ на 15 XII 1910 год., подписаний търновски лѣсничей, като разгледахъ акта № 93, съставенъ на 1/XII 1910 г. въ с. Асѣново, Гор. Орѣховско, отъ общинския горски стражаръ Иосю Сжбева, съгласно чл. 50 отъ закона за горитѣ, намѣрихъ че Стоянъ Ганевъ отъ с. Асѣново е изсѣкалъ и изкоренилъ 1 декаръ гора въ мѣстността „старото сѣчище“ незаконно, безъ позволение. Това дѣяние съставлява нарушение, прѣдвидено и наказуемо по чл. 66 отъ споменатия законъ, затова съгласно чл. 66 отъ сжщия законъ

П о с т а н о в я в а м ъ

„Стоянъ Ганевъ отъ с. Асѣново да заплати за въ полза на държавното съкровище глоба 50 лв., и въ полза на Асѣновската общинска каса 25 лв., стойността на причинената чрѣзъ нарушението поврѣда отъ 130 лева., и за ново залѣсяване сжщото мѣсто 60 лева.

„Въ случай, че нарушителтъ, Стоянъ Ганевъ, се окаже несъстоятеленъ да заплати глобата отъ 50 лв., послѣдната да се замѣни съ запиране на сжщия въ продължение на 10 дни, съгласно чл. 28 отъ наказателния законъ.

„Настоящото постановление подлежи на обжалване, чрезъ повѣреното ми лѣсническо прѣдъ надлежни мирови сѣдия, въ продължение на двѣ недѣли отъ денѣтъ на съобщението му по принадлежностъ, а въ противенъ случай — ако въ тоя срокъ не бѣде обжалвано, сѣщото постановление влиза въ законна сила и по него се издава изпълнителенъ листъ, съгласно четвърта алинея на чл. 51 отъ закона за горитѣ“.

Лѣсничей: Д. Дончевъ

Сѣщо такава задача трѣбва да се състави за контрабардиране дърва, (нарушение чл. 60 отъ закона за горитѣ), за да се повтори материята и се усвои по-добрѣ отъ ученицитѣ.

Случаитѣ за нарушение закона за лова сѣ сѣщо подходяща материя за практически задачи по смѣтане.

III.

Асѣнь, Георги и Косю играли на *кама* (челикъ) при слѣднитѣ условия: 1) Комуто е редъ да играе, ще удря *челика* до 3 пжти. 2) Слѣдъ изреждането въ играта, камитѣ ще тегли този, който е отхвърлилъ най-малко крачки. 3) Побѣдителъ въ играта ще се счита този, който прѣброи най-много крачки.

Почнали да играятъ. Пръвъ играчъ Асѣнь, слѣдъ него Георги, а трети — Косю.

За измѣренитѣ крачки отбѣлѣзвали на слѣдната таблица:

№ на удара	Асѣнь	Георги	Косю
I	60	38	53
II	79	26	29
III	24	54	17

Кой е побѣдителъ? Кой ще тегли *камата*?

IV.

Обущартъ . . . за настѣпващитѣ празници има много поржчи. За да успѣе на врѣме да задоволи клиентитѣ си, пазари си 2 работника, на които да плаща на всѣки 3 чифта чепици, изработени отъ тѣхъ, 21·50 лв. Материала ще бѣде отъ обущаря. Работниците ще получаватъ 21·50 лева само за работата си. Материалътъ за 1 чифтъ чепици коштува на обущаря 7·65 лв. Каква чиста печалба ще получава обущаря отъ всѣки 3 чифта чепици, безъ да ги е той работилъ, ако всѣки чифтъ продава по 18·50 лв.?

V.

Освѣнь данѣка, който държавата прѣбира отъ населението чрезъ бирницитѣ, тя прѣбира и другъ данѣкъ — косвенъ, отъ всѣ-

ки потребител на тютюнъ, кибритъ, цигарени книжки, соль. Най-много данъкъ плаща този, който най-много употребява горнитѣ нѣща.

а) Намѣрете, колко косвенъ данъкъ плаща баща ви годишно, като изпушва на всѣки 3 дни 2 пакета тютюнъ, а отъ всѣки пакетъ държавата взема по 0.12 лв. косвенъ данъкъ.

б) Намѣрете, колко косвенъ данъкъ плаща селото ни, ако годишно консумира по кгр. соль, а на всѣки 100 кгр. соль, която струва . . . лв., държавата взема по . . . лв.

VI.

Обиленъ материалъ за практически задачи сжщо даватъ селския кокошаринъ и яйчаринъ. Още много други такива области даватъ подходяща материя за обучението чрѣзъ смѣтане, но тя трѣбва да се подбере, за да дадемъ на ученицитѣ си нужното за въ живота.

Слѣдъ казаното е ясно, че можемъ да оставимъ гаргитѣ да си хвъркатъ, чучуритѣ да си текатъ и колелетата да се въртятъ!



Училищна практика.

Г. Дочевъ.

I.

Два урока по естествознание.¹⁾

Най-цѣлното, което можемъ да дадемъ на ученицитѣ си, не е знанието, а здравия навикъ сами да си добиватъ и жднитѣ знания и да дѣйствуватъ самостоятелно.

Кершенщайперъ.

Горнитѣ думи на извѣстния Мюнхенски училищенъ реформаторъ иматъ особно голѣмо значение за прѣподаването на естествознанието въ основното училище. Не системно наредени знания за природата и нейнитѣ твари трѣбва да *сгобщаваме* на нашитѣ ученици, споредъ както сж учили старитѣ методики. Макаръ и най-положителни, макаръ и най-логично наредени, *сгобщениитѣ* на ученицитѣ отъ учителя знания за природата и нейнитѣ твари ще бждатъ мъртавъ баластъ за послѣднитѣ, ще се закрѣпятъ съ мжка само о тѣхната паметъ и слѣдъ изпититѣ, слѣдъ свършване училището, тѣ ще изчезнатъ и нѣма да има никаква слѣда отъ тѣхъ. Зашото тѣ сж били нѣщо изкуствено притурено, не сж се срастнали съ учениковия душевенъ животъ. Не *чрѣзъ приказки*, па били тѣ и най-ходожевствени, трѣбва да запознаваме ученицитѣ съ природата и нейнитѣ твари, както ни проповѣдватъ изпослѣдъкъ педагогическитѣ

¹⁾ Вижъ и уроцитѣ въ кн. V: „Пролѣтъ въ нашата цѣтна градина“.

романтици, или както тѣ се наричатъ— „дидактическитѣ художници“. Съ приказки можемъ да забавяваме ученицитѣ, но не и да ги учимъ. Обучението не е и никога не трѣбва да бѣде само забава, а прѣимуществено трѣбва да бѣде сериозна работа. Въ приказката се прѣиначава дѣйствителността, а съ обучението по естествознание ние искаме да дадемъ възможностъ на ученицитѣ да проникнатъ въ самата дѣйствителностъ.

Въ първитѣ стадии на своето развитие човѣчеството е било много чуждо на природата, то е гледало на нея, като на нѣщо враждебно, опасно. Днесъ човѣчеството се смѣта за частъ отъ природата и е съ убѣждение, че то безъ нея не би могло по никакъвъ начинъ да достигне сегашното си развитие. Човѣшкиятъ умъ се е развилъ въ борбата съ природата. Човѣшката култура е продуктъ на тази борба. Било е врѣме, когато човѣчеството е било държано далечъ отъ природата — врѣмето на схоластиката, срѣднитѣ вѣкове. Тогава и човѣшката култура е проявила незначителенъ прогресъ. Въ ново врѣме, когато човѣчеството отново се повърна въ лоното на природата и почна отново да се бори съ нея и да я проучва, човѣшката култура направи гигантски крачки . . .

Трудовото училище се стреми да заведе дѣцата въ самата природа, да ги научи да я наблюдаватъ, изучаватъ и обичатъ. То не дава наготово на ученицитѣ знания за природата и нейнитѣ обекти, а ги завежда въ самата нея, обръща имъ вниманието върху нейнитѣ явления и ги напътва самостоятелно да ги проучатъ и да си добиятъ самостоятелно знания за тѣхъ. За изучаване природата и нейнитѣ твари трудовото училище, разбира се, въ границитѣ на възможното, си служи съ сжититѣ срѣдства, съ които си служи и модерното естествознание — *непосрѣдственото наблюдение и опита*. Кждѣто е възможно, ученицитѣ наблюдаватъ самитѣ природни обекти и явления и ги изучаватъ. Кждѣто това е невъзможно, природнитѣ обекти се направятъ отъ вещество и изучаватъ, а природнитѣ явления се възпроизвеждатъ изкуствено, чрѣзъ експериментъ, и се изучаватъ. Но никога не трѣбва да се изучава природата по учебника или само по картини. По-добрѣ да се не учи това, което ученицитѣ не могатъ да наблюдаватъ непосредствено или пъкъ чрѣзъ опитъ.

Долнитѣ лекции, стѣкмени по скицитѣ на Н. Plecher, народенъ учителъ въ Мюнхенъ, ученикъ на Кершенщайнера, илюстриратъ тѣзи набързо изказани мисли.

1. Магнитъ.

Какво знаятъ дѣцата за него?

„Магнитътъ привлича различни нѣща“. — „Ако приближимъ малко едно перо до магнита, той веднага го дръпва“. — „Кога ходихъ при часовникаря да взема татювия часовникъ, видѣхъ какъ съ единъ магнитъ часовникарътъ вземаше нѣкои малки частички отъ часовницитѣ“. — „Азъ видѣхъ единъ магнитъ воднѣжъ, подкривенъ като подкова; краищата му бѣха лъснати, а въ срѣдата бѣше червенъ. Като турихъ гвоздейче по краищата, хвана го; като турихъ

по срѣдата, дѣто е червено боядисанъ, не хваща“. — Като има човѣкъ магнитъ, може да си направи ножчето магнитно“. — Азъ пъкъ четохъ веднажъ една приказка за магнита. Едни хора сж пхтували съ параходъ. Въ срѣдата на морето сж дошли до една магнитна планина. Въ кораба имало много желѣзни нѣща. Магнитната планина изтеглила всичкото желѣзо изъ кораба“.

Показва се и разглежда единъ магнитъ.

Опити: какви нѣща привлича магнита. Ученицитѣ донасятъ и изпитватъ дали се привличатъ: игли, гвоздеи, пера, ключове, ножчета, олово, желѣзо и пр. Слѣдъ това се правятъ опити да се види, дали магнитътъ привлича никелови, бакърени, сребърни, стъкленни и книжни прѣдмети.

Резултатъ: кои прѣдмети привлича магнитътъ и кои не привлича. Записватъ се на дѣската отъ едната страна еднитѣ, отъ другата — другитѣ.

Новъ опитъ: Колко дълго задържа магнитътъ привлеченитѣ прѣдмети!

Новъ опитъ: Поставете едно перо далечъ отъ магнита и постепенно го приближавайте къмъ него! Какво забѣлѣзвате?

Новъ опитъ: Поставете перото върху книга, върху стъкло, върху порцеланова чинийка и турете отдолу магнита! Какво забѣлѣзвате?

Поставете сега перото върху парче ламарина, а магнита отдолу! Какво забѣлѣзвате?

Резултатъ: привлѣкателната сила на магнита.

Всѣки ученикъ има по една шевна игла. — Дръжте иглата надъ едно стоманено перо! Какво забѣлѣзвате? — Не се привличатъ. Натрийте иглата о магнита! (Начина на намагнитването се показва).

Дръжте сега иглата пакъ надъ перото! Какво забѣлѣзвате? — Има въ иглата магнитна сила.

Кажете сега, какъ си добиваме магнитъ чрѣзъ натриване.

Добиване изкуствени магнити.

Дръжте иглата надъ едно перо, това пъкъ надъ друго! Махнете иглата и дръжте първото перо надъ второто!

Разпрѣдѣляне на магнитната сила.

Посипете магнита съ желѣзни стѣрготини! Кждѣ се полѣпять най-много? Притегателна сила въ срѣдата и въ краищата.

Резултатъ: Привличане отъ магнита. Привличане отъ далечъ. Разпрѣдѣлка на магнитната сила. Приготвяне изкуствени магнити.

Опити съ магнитната стрѣлица.

Какво направление иматъ краищата? Подвижете ги! Какво забѣлѣзваме? — *Сѣверенъ полюсъ и юженъ полюсъ.* (Сѣверния полюсъ си отбѣлѣзваме съ жсче книга).

Вземете голѣмия магнитъ и доближете сѣверния му полюсъ до сѣверния полюсъ на магнитната стрѣлица! Какво забѣлѣзвате? — Сега приближете южнитѣ имъ полюси! Какво забѣлѣзвате? — Сега пъкъ сѣверния полюсъ на магнита съ южния полюсъ на стрѣлката и обратно! Какво забѣлѣзвате?

Резултатът се забѣлѣзва въ слѣдната скица:

Полюси	Привличане	Отблъскване
С и С	не!	да!
С и Ю	да!	не!
Ю и Ю	не!	да!
Ю и С	да!	не!

Отъ тази таблица ученицитѣ много леко си извличатъ сами закона за привличането на разноименитѣ и за отблъскването на едноименитѣ полюси.

Общо схващане: Двѣтѣ главни нѣща въ магнита: привлѣкателна сила и полюси.

Приспособление.

Значение на магнитната сила за опрѣдѣляне точкитѣ на хоризонта.

Когато сме въ непознато мѣсто, ние питаме за пѣтя или търсиме пѣтьпоказателя да се оправимъ. — Кждѣ сж поставени обикновено пѣтьпоказателитѣ? Какво има писано на тѣхъ?

Но прѣди много и много години не е имало никакви пѣтьпоказатели. — „Тогава хората сж се оправяли по слънцето“. — „И днесъ нѣкои хора, особно въ селата, казватъ: „Ще вървишъ къмъ изгрѣвъ-слънце, или: „Ще вървишъ къмъ залѣзъ-слънце“.

Но има мѣста, кждѣто нѣма никакви пѣтьпоказатели! — „Въ моретата и океанитѣ, въ пустинитѣ и въ американскитѣ непроходни гори нѣма никакви пѣтьпоказатели. Но тамъ се случва много често да пѣтуватъ хора. Тѣ не биха могли да пѣтуватъ, ако нѣмаха върень пѣтьпоказателъ. За такъвъ имъ служи *магнитната стрѣлка*“. — Какъ така? — Какъ могатъ да опрѣдѣлятъ хората съ нея, дѣ е Изтокъ и кждѣ Западъ?

Компасъ.

Какъ сж измислили хората компаса. Пѣтуването по море въ старо врѣме. Обикалене само край брѣговетѣ. Щомъ изгубятъ брѣга, изчезватъ или случайно се спасяватъ. Измами отъ слънцето и звѣздитѣ. Използуване на магнитната срѣлка. Отъ що е неправиленъ компасътъ. Какъ е устроенъ компасътъ.

Показва се и наблюдава компасъ. Рисува се на дъската.

Ние ще си направиме сами едно компасче!

Отрѣзваме си дъсчено колело. Означаваме по него странитѣ на хоризонта. Поставиме това колело въ една кръгла кутийка. Въ срѣдата на кутийката поставяме една дървена игличка. Вземаме си една магнитна игличка и я пробождаме прѣзъ малка тапичка (запушалка гжба). Гледаме да поставимъ тапичката въ срѣдата на магнитната игличка. Въ срѣдата издѣлбаваме малка дупчица на тапичката. Поставяме тогава магнитната игличка съ тапичката върху дървената игличка така, че послѣдната да влѣзе въ дупчицата на тапичката. Получаваме си малко компасче.

2) Какъ се пазимъ отъ гръмотевицата.

Ние говорихме за електричеството, което се добива чрѣзъ търкане. Правихме опити за електрическото привличане и отблъскване. Най-сетнѣ дойдохме до главния за насъ въпросъ: *Какъ ставатъ свѣткавицата и гръмотевицата?*

За да си отговоримъ на този въпросъ, ние наблюдавахме една буря, наблюдавахме природата прѣди и слѣдъ бурята и наблюденията си вписахме въ общитѣ тетрадки. Въ училището разгледахме добигитѣ резултати отъ наблюдението на бурята, съпоставихме ги съ добититѣ резултати при опититѣ съ електричеството и си обяснихме, че свѣткавицата и гръмотевицата сж електрически явления. Така оборихме всички народни суевѣрия, създадени около тѣзи странни за народа електрически природни явления. Говорихме и за голѣмитѣ врѣди, които прѣтърпяватъ често хората и животнитѣ отъ гръмотевицата.

Това бѣше вчера. Днесъ нѣколко ученика дошли съ вѣстници въ училището. „Г-нъ учителю, въ този вѣстникъ се описва едно нещастие отъ гръмотевиченъ ударъ“. Накарвамъ го да прочете този случай.

„Двама селяни косѣли на нивата си. Къмъ обѣдъ се зададе страшна буря. Косачитѣ трѣгнаха за село, като носили коситѣ си на рамо. Изъ пѣтя пада гръмотевица върху тѣхъ. Единтъ се поминалъ веднага, а другиятъ билъ много лошо ударенъ и полумъртавъ намѣренъ слѣдъ бурята на пѣтя“.

Всички ученици се нажалиха.

— „Г-нъ у-ле, азъ четохъ прѣди двѣ недѣли, че една стара вдовица била трѣстната накрай селото й“. — „На полето има единъ камѣкъ и на него пише: Тука почина отъ гръмотевица Х. Д.“. — „Азъ видѣхъ пѣкъ веднажъ една кжша, която се бѣше трѣснала. Но кжшата не изгорѣ. Грамотевицата падна прѣзъ куминя и само сажлитѣ запали“. — „Азъ пѣкъ видѣхъ веднажъ, какъ гръмотевицата събори единъ телеграфенъ стълбъ“. — „Прѣзъ ваканцията ходихме съ мама въ едно село. На връщане ни застигна буря съ страшна грамотевица. Ние се много изплашихме. Мама почна да тича. Азъ искахъ да се скриемъ подъ едно дърво, за да не се измокримъ отъ дъжда, но мама не даде, защото можемъ да се трѣснемъ лесно подъ дървото. Най-сетнѣ стигнахме живо и здраво мокри като мишки у дома“.

Не можемъ ли да се запазимъ отъ грамотевицата?

„Ако сме въ полето не трѣбва да се криемъ подъ дърво“. — „Защо пѣкъ да не трѣбва? — „Защото грамотевицата най-обича да пада върху високи прѣдмети“. — Значи, тя търси най-кжсия пѣтъ до земята!

Ами, ако сме въ гората? — „Четохъ веднажъ, че петъ момиченца били въ гората. Завалѣло силенъ дъждъ, загърмѣло и затрѣщѣло. Момиченцата се скрили подъ едно голѣмо дърво. Едно рекло да не стоятъ подъ дървото, ами по-скоро да си отидатъ, да не се кахарятъ за тѣхъ домацнитѣ имъ. Нищо, че се измокрятъ. Още не

изминали петъ крачки отъ дървото и чули силенъ гръмъ и трѣсъкъ задъ гърба си. Обърнали се и останали изумени: голѣмото дърво, подъ което били, било разцѣпено отъ громотевицата. Тичишкомъ си отишли“.

Затова въ врѣме на буря не трѣбва да се криемъ подъ дървѣта. — Ами какъ да се запазимъ отъ громотевицата, ако тя ни свари на полето?

„Громотевицата пада най-вече върху високитѣ прѣдмети“. — Ако се случи човѣкъ въ едно равно широко поле и го завари грѣмотевницата, какво да прави? — „Той трѣбва да седне или легне, защото него ще удари грѣмотевницата като най-високъ. — „Той трѣбва да тича, за да си отиде по-скоро у дома си“.

Какво трѣбва да прави: да легне въ полето или да тича и си отиде по-скоро? Кое е право? — Той не трѣбва да тича, защото ще се изпоти и измокри. А водата е добръ проводникъ на електричеството. (Опити за доказателство на това.) Тогава е по-опасно за живота му“. — Ами ако вали дъждъ и има буря съ гръмъ, да си разперяме ли чадѣра, щомъ сме на полето? — „Не трѣбва да си отваряме чадѣра, защото той има желѣзна опашка, която ще се вири високо и ще привлича грѣмотевичното електричество“.

Разглеждаме случая съ нещастията на двамата селяни, които се връщали отъ полето съ вирнати на рамо коси. — „Коситѣ сж отъ стомана, а стоманата е добръ проводникъ на електричеството. Ако нѣмаха съ себе си коси, ако бѣха ги оставили напр. на ливадата, надали е щѣло да ги постигне нещастieto“.

Резултатъ: Какъ да се пазимъ отъ грѣмотевницата, ако е случимъ въ полето. Обосноваване!

Не трѣбва ли да се пазимъ отъ грѣмотевницата и кога сме въжщи?

— „Не трѣбва да стоимъ въ грѣмотевично врѣме въжщи до желѣзни и мѣдни прѣдмети, защото тѣ сж добри проводници на електричеството“.

Громотевицата пада най-вече по стѣнитѣ. — Затова не трѣбва да стоимъ до стѣнитѣ, а въ срѣдата на стаята“.

Най-високата частъ на кѣщата! куминитѣ! — Димътъ и сажидитѣ сж сжщо добри проводници на електричеството. „Значи не трѣбва да стоиме близо до коминитѣ и печкитѣ. Въ врѣме на буря не трѣбва да се кладе и огънь“ — Защо?

Често е падало грѣмотевица въ нѣкои кѣщи и сж измирили хора. Но се е забѣлѣзвало много пѣти, че умрѣлитѣ хора не сж били ударени отъ грѣмотевица, а задушени. — Значи, образувало се е задушенъ гасъ. Защо?

Трѣбва въ врѣме на буря да се оставя поне единъ прозорець отворенъ. Но много хора се страхуватъ да оставятъ отворенъ прозорець. Тѣ мислятъ, че грѣмотевницата ще мине прѣзъ прозореца. — Защо не е вѣрно това?

Резултатъ: Какъ да се прѣдпазваме отъ грѣмотевницата, ако сме въжщи. Обосноваване!

Дали не можем да запазиме и цѣлитѣ си кѣщи отъ грѣмотевицата!

— „Хората си запазватъ кѣшитѣ отъ грѣмотевницата съ грѣмоотводи. Надъ покрива турятъ желѣзень пѣрътъ и спусчатъ до земята мѣдна жица“. — „На чичовата кѣща туриха грѣмоотводи. Тѣ бѣха остри на върха. Жицитѣ ги задълбаха въ земята. Туриха въ земята и по една мѣдна питка, вързана о жицата. Най-горѣ пѣртовѣтѣ сж остри и позлатени“. Защо?

Защо поставятъ високи желѣзни пѣртове? — „Тѣ да бждатъ най-висока точка на кѣщата. Съ върха си хващатъ електричеството и го отвеждатъ по теля въ земята“. — Какъ се поставя, „изолира“ отъ кѣщата теля? Защо? Какво ще стане, ако се допира тельтъ до кѣщата?

Наблюдение грѣмоотводитѣ на училището (ако има) или на нѣкоя кѣща изъ града. Наблюдение на изолиранитѣ жици. Защо се поставятъ по нѣколко грѣмоотвода на едно здание?

Рисуване здание съ грѣмоотводи.

За човѣка, който е изнамиралъ грѣмоотвода. Какъ е станало изнамирането?

Резултатъ: За грѣмоотвода.

Общо схващане: Какъ се пазимъ отъ грѣмотевницата въ полето и въ кѣщи.

Ж. Чанковъ.

II.

Материалъ по отечествена география.

(Продължение).

С О Ф И Я.

Училища. Не само многото движение на хора, файтони, трамваи и тичането на работници и чиновници по разни посоки спиратъ вниманието на човѣка. Сутринъ вниманието ни се привлича и отъ много момчета и момичета, отъ различна възраст, весели и засмѣни, едни съ формено облѣкло, други не, бързо да крачатъ къмъ училището.

София е голѣмъ градъ, затова тамъ както ученицитѣ, тъй и училищата и учителитѣ сж много. Не само това, ами и училищата сж много по-голѣми, и въ сжщото врѣме по-хубави. Тѣй напр. новата мѣжка гимназия, която кръстна „Гладстонъ“, е едно двоетажнo, голѣмо здание, което разполага съ много удобни учебни стаи, салонъ специаленъ по рисуване, гимнастика и др.; кабинети по химия, физика и др.

И до като по-рано София броеше 5—6 училища, днесъ тя има 20 основни училища съ 5968 ученици и ученички въ тѣхъ.¹⁾ Но това

¹⁾ За тия свѣдѣния благодаря на Софийскитѣ окол. училищень инспекторъ г. З. Атанасовъ, който бѣ тѣй любезень да ми ги даде.

сж само основни училища. Тукъ има 7 мъжки и 6 дѣвически прогимназии съ не по-малко отъ 3000 ученици и ученички; вънъ отъ това има 3 мъжки гимназии, двѣ дѣвически и едно педагогическо дѣвическо училище. Но това сж само общеобразователни учебни заведения. Освѣнъ тѣхъ има и доста специални. Така напр. има едно частно търговско училище, седемъ стопански училища, въ които младитѣ момичета се подготвятъ за добри домакини. Тия училища сж открити по частна инициатива на отдѣлни личности и дружества. Има и държавни специални училища, както напр. *практическо желѣзарско училище*, въ което прѣзъ по-миналата година е имало да слѣдватъ около 100 ученика. Тукъ пъкъ млади момчета учатъ практично желѣзарство: приготвяне части на машини, изработване каси и др. Имаме *рисувално училище*, въ което се подготвятъ учители по рисуване за срѣднитѣ училища; подготвятъ се живописци, иконописци, по декоративното изкуство, скулптура, рѣзбарство. Голяма частъ отъ учителитѣ по рисуване въ нашитѣ училища сж свършили тука.

Прѣди нѣколко години вънъ отъ София, близо до градината „*Князъ Борисъ*“, на едно сравнително високо мѣсто се издигна колосална постройка, която се натѣква на учитѣ, щомъ отидете въ София. Това е *духовната семинария*. Всички ония, които желаятъ да се посвѣтятъ на духовно звание, като свещеници, постѣпватъ въ това училище.

Наредъ съ семинарията, отъ другата страна на сжщата градина, се издига едно не по-малко грандиозно 4 етажно здание, прилично на замѣкъ. Това е юнкерското училище, въ което пъкъ се подготвятъ български офицери.

Друго едно заведение, което се спотайва много по-скромно на незавидно мѣсто е *училище за глухонѣми*. И ние българитѣ, които се мъчимъ да вървимъ поне близо до напредналитѣ въ културно отношение държави, трѣбваше да засвидѣтелствуваме нашия напредѣкъ съ отварянето на такива институти, които сж отъ естество да подпомогнатъ на ония нещастници, които по каприза на сждбата окайватъ своя животъ.

Благодарение на частната инициатива на единъ нѣмецъ, който съ свои срѣдства откри училище за глухонѣми, държавата прѣвѣрна това училище въ държавно и днесъ тамъ намиратъ утѣшение и спасение много дѣца. Училището сега брои повече отъ 50 ученика и понеже нуждаещитѣ сж много, то държавата проектира да отвори сжщо такова въ Русе или Варна.

Тия нещастници, които прѣди постѣпването си въ заведението не сж могли да се разправятъ по никакъвъ другъ начинъ, освѣнъ чрѣзъ мимика, слѣдъ като прѣстоятъ по 5—6 години, научаватъ се да говорятъ и разбиратъ всичко, що имъ се приказва и по този начинъ добиватъ възможность сами да се прѣхранватъ, — иначе тѣ биха били брѣме за родителитѣ си.

Подобно едно заведение, което е сжщо така безпретенциозно, скромно е прибрало около (30) другъ родъ нещастници — *слѣпи*, за да имъ облѣкчи сждбата и имъ даде възможность сами, безъ да

бждатъ тежестъ на другитѣ, да си изкарватъ хлѣба. Мжно става човѣку, когато вижда тѣзи хубавички и засмѣни лица, съ изправени глави, но съ поврѣдени очи; тѣ сж лишени отъ възможността да се наслаждаватъ отъ слънцето и небето, отъ полето и гората, отъ цвѣтата и птичкитѣ. Тѣ пипатъ по стѣнитѣ, когато излизатъ на двора, или ходятъ изъ стаитѣ и коридоритѣ.

И въ този институтъ, основанъ по инициатива на държавата, дѣцата се учатъ по особенъ методъ, съ особена азбука да четатъ и пишатъ; наредъ съ това тѣ изучаватъ кошничарство и четкарство и по тоя начинъ си подготвятъ своето бждеще сществуване.

Като вѣнецъ на всички учебни заведения въ столицата, е нашиятъ *университетъ*. По своята външность това заведение, въ което се прѣподава висшата наука, е твърдѣ скромно; то напомня по-скоро една обикновена постройка, която съ нищо не обръща вниманието на човѣка. Обаче София скоро ще бжде украсена съ едно монументално университетско здание, което по своя изгледъ съ нищо не ще отстъпва на европейскитѣ университети. Нѣколко милиона лева, които българскиятъ благодѣтель *Евлоги Георгиевъ* завѣща, ще послужатъ за тази цѣль.

Въ университета постѣпватъ всички свършили гимназия, за да се подготвятъ за учители по разнитѣ прѣдмети въ гимназиитѣ. Тукъ сж застѣпени всички по-важни клонове отъ науката като: география, история, философия, педагогия, филология, естествена история, химия, физика, математика и др. При университетета има и юридически отдѣлъ, който подготвя адвокати и съдии. Отдѣлитѣ по медицина, инженерство и агрономия липсватъ, но съ течение на врѣмето и съ нарастналитѣ нужди на България и тия отдѣли ще бждатъ застѣпени. Въ университета има доста много кабинети по разнитѣ прѣдмети, които подпомагатъ на студентитѣ при научнитѣ имъ занятия. Особено богатъ е кабинетътъ по естествена история. Числото на студентитѣ ежегодно расте и докато отначало тѣ сж наброявали само 40—50 души, днесъ тѣ възлизатъ на около 1,500. Отъ нѣколко години се даде право и на свършилитѣ гимназии дѣвици да постѣпватъ въ университета и сега има повече отъ 200 студентки, които наравно съ своитѣ другари момчета завършватъ доста успѣшно разнитѣ факултети и се настаняватъ като гимназиални учители въ нашитѣ срѣдни дѣвически училища.

Културни дружества и учрѣждения. София е сърдцето на България. Тамъ е животътъ на цѣлата ни страна. Въ нея е концентрирана по-голѣмата частъ отъ умственитѣ сили на нашето отечество. Тамъ живѣятъ почти всички български писатели и поети, и учени. Всички тия хора на науката сж основали редъ дружества, които иматъ за цѣль разширение на науката и обогатяване на своитѣ членове съ повече познания. Въ София има „икономическо дружество“, „дружество на филолозитѣ“, „педагогическо общество“, „историческо дружество“ и др. Обаче най-старото наше културно дружество е „книжовното дружество“, основано още прѣзъ 1869 въ Браила, а тази година провъзгласено за „академия“.

Духовнитѣ нужди се задоволяватъ отъ народната библиотека, въ която има хиляди томове, библиотеката при Университети, която е една отъ най-богатитѣ библиотеки въ България, народниятъ театъръ, който по своята вънкашность, както и по вътрѣшната си обстановка конкурира на западно-европейскитѣ театри; училищниятъ музей, въ който сж събрани много пособия, помагала, книги и други срѣдства, съ които си е служило училището прѣзъ различнитѣ епохи. Народниятъ музей сжщо така доприниса не малко за изучаването на миналото на България. Въ него сж събрани много вещевени паметници, които живо говорятъ за отдавна изминали врѣмена. Тукъ ще намѣрите разни статуи, мраморни плочи съ надписи, стѣлбове, саркофази, разни сѣдове отъ глина, орждия, намѣрени при разни разкопки, много разнообразни и отъ различни епохи монети — златни, сребърни и мѣдни. Много отъ тѣзи прѣдмети, намѣрени въ разкопкитѣ при Абоба, Прѣславъ, Кюстендилъ, Ст. Загора и другадъ, сж събрани въ народния музей, се сортируватъ и класифициратъ отъ разни специалисти и слѣдъ това ставатъ достъпни за публиката или на разнитѣ учени.

София е центъра на нашия общественъ и политически животъ и за това въ нея излизатъ най-много списания и вѣстници.

Градини Парковетѣ и градинитѣ още не красятъ столицата ни, както въ многото европейски градове. Като изключимъ малката „Александровска“ градина, която е срѣщу двореца и която прѣзъ голѣмитѣ лѣтни горещини се пълни отъ много посѣтители, градината на докторския паметникъ, близо до рисувалното училище и „Князъ Борисовата градина“, вънъ отъ града по „Цариградското шосе“, която е нѣколко кв. км. голѣма и посѣяна съ хубави цвѣтя и много борове — въ София нѣма никакво друго мѣсто за разходка.

Паметници. Не малко сж борцитѣ, паднали за свободата на България, не малко заслужили дѣйци имаме ние, но все още не сме направили достатъчно за тѣхното увѣковечение. Паметникътъ е живъ изразъ на почитъ, уважение, но такива сж твърдѣ малко не само въ София, но изобщо въ България.

Така твърдѣ скромненъ е паметникътъ на единъ отъ най-заслужилитѣ дѣйци по нашето освобождение — апостолътъ на свободата — *Василъ Левски*. Единъ доста високъ гранитенъ обелискъ съ изображение лика на Левски е сложенъ на мѣстото, кждѣто е билъ обѣсенъ този безстрашенъ революционеръ. Често при празненства, народни тържества и политически демонстрации отъ този паметникъ се произнасятъ най-прочувствени рѣчи.

Другъ паметникъ стои въ края на града, по шосето за Княжево, издигнатъ отъ руситѣ въ споменъ на послѣдната руско турска война и на покойния царъ освободителъ Александъръ II. Той е хубавъ, много високъ сжщо обелискъ отъ бѣлъ камѣкъ, който се вижда доста на голѣмо разстояние. На него личи характерния надписъ: „*Не намъ, не намъ, а имени Твоему.*“

Единъ скромненъ паметникъ стърчи въ градината на „докторския паметникъ“, нареченъ съ сжщото име. Той се състои отъ гранитни

камъни, циментирани въ безпорядъкъ, послѣ изгладени и на всѣки отъ тѣхъ стои името на нѣкой руски лѣкарь, падналъ убитъ при освободителната война.

Най-хубавиятъ паметникъ, който може да краси всѣки площадъ не само въ София, но и въ голѣмитѣ европейски градове, е онзи на Царя Освободителя Той се издига на площада прѣдъ Народното Събрание и е направенъ отъ изгладени гранитни блокове, върху които стои бронзовата фигура на царя, възседналъ на конь съ манифестъ въ ржка. Подъ царя сж изобразени четиретѣ най-видни ратници въ освободителната война, а именно: Великия Князь Николай Николаевичъ, графъ Игнатиевъ, генералитѣ Скобелевъ и Гурко. Освѣтъ това сж изобразени и нѣколко важни момента и събития отъ войната, а именно: прочитане манифеста за обявяване войната отъ царя прѣдъ войскитѣ въ Кишеневъ; сраженията на Шипка на 9 и 10 августъ; сключване на Санъ-Стефански миръ и др. На лично мѣсто съ златни букви е написано: *«Царю Освободителю—Призна- телна България.»*

Този паметникъ се въздигна съ срѣдства на българския народъ чрѣзъ Народното Събрание, което въ засѣданието си на 4 декември 1899 г. рѣши да се отпуснатъ за постройката му 300000 лв.

Минерални бани. Най-цѣното нѣщо на нашата столица и нейната околностъ сж минералнитѣ бани. Тѣзи топли извори, водата на които има 47.5° , сж една отъ причинитѣ за образуването на първото селище тукъ. Обаче, старитѣ бани, които София завари слѣдъ освобождението, станаха тѣсни и негодни за населението, затова софийската община рѣши да направи единъ заемъ, отъ който 2—3 милиона се употребиха за постройка на модерна баня, която се издига въ центъра на града.

Население. Тръгнете изъ която щете софийска улица и ще срѣщнете разни физиономии, ще чуете различни езици. И наистина, населението на града е най-разнообразно; отъ чужденцитѣ на първо мѣсто идатъ евреитѣ и нѣмцитѣ. Главното занятие на жителитѣ е търговия, дребно занаятчийство, индустрия и чиновничество. Въ София има голѣма работническа маса, която работи въ фабрицитѣ и въ разнитѣ работилници. Обаче, най-характерното за физиономията на града е чиновничеството, което изобилствува поради многото държавни учрѣждения и министерствата.

Движение. Никой другъ градъ въ България нѣма такова голѣмо движение, както София. Минете по главнитѣ улици „Търговска,“ „Лега,“ „Мария Луиза,“ „Булевардъ Дондуковъ,“ „Царь Освободителъ,“ особно на обѣдъ и вечерно врѣме и вие ще ги видите задрѣстени съ хора. Доста широкитѣ улици вече не побиратъ хората и често прѣминаването прѣзъ централнитѣ улици е опасно: човѣкъ рискува да бѣде згазенъ отъ трамвай или фаетонъ.

Често улицитѣ се запълватъ и отъ новодошли отъ провинцията гости, които се скитатъ на тѣпли изъ София и запатъ по прозорцитѣ на добри уреденитѣ магазини и по високитѣ злания. Про-

винциалнитѣ гости приидватъ най-вече лѣтно врѣме за банитѣ и въ врѣме на разнитѣ конгреси.

Твърдѣ многолюдна е и софийската гара, гдѣто перона е толкова натѣпканъ съ народъ, че мжно можете си проби пжтъ. Тамъ ще намѣрите стотини пжтници, които заминаватъ за различнитѣ краища на България. А всѣки пристигналъ влакъ е прѣпълненъ съ гости, които идватъ въ София, или да се поналюбватъ на хубоститѣ ѝ, или по важни работи. Всѣки день трѣгватъ отъ София по нѣколко трена за Варна, Русе, Търново, Свищовъ, Плѣвенъ, Пловдивъ, Бургазъ и по толкова пристигатъ. Прѣзъ София минаватъ и конвенционалниятъ тренъ и експресътъ отъ Парижъ за Цариградъ.

Климатъ. Климатътъ на София е твърдѣ незадоволителенъ. Намирайки се подъ влиянието на своето високо планинско положение — 550 метра надъ морското равнище — и при еднаква географическа широчина съ Марсилия, тя има съвсѣмъ рѣзъкъ климатъ. Тукъ ставатъ голѣми студове, колкото и голѣми горещини. Така напр. прѣзъ 1896 год. на 7 августъ термометрътъ е показвалъ $+37.2^{\circ}$ С., а на 16 януари 1893 год. -31.2° С. ¹⁾

Врѣмето въ София зависи отъ сжсѣднитѣ планини и най-вече отъ Витоша. Чистъ ли е нейниятъ най-високъ връхъ, отражава ли се той ясно въ синия небосклонъ, бжди увѣренъ, че нѣма да вали. Но заоблачи ли се тя, потъмняватъ ли нейнитѣ върхове, начумери ли се Витоша, всѣки знае, че скоро врѣмето ще се развали. Витоша е барометъра на София.

Лѣтнитѣ мѣсеци тукъ сж много горещи; априлъ и май сж дъждовни, а зимата е студена. Но въ замѣна на тѣзи незгоди имаме хубави дни, съ разкошно освѣтено небе, отъ съвършено юженъ характеръ, както казва Иречекъ. „Прѣзъ пролѣтнитѣ и есенни вечери се простиратъ по сѣверния хоразонтъ възсини нюанси, или пѣкъ ясно-зелени като морската повърхность, разкошенъ фонъ за оголенитѣ кубета и високитѣ корони на голѣмитѣ дървета. Необикновената ясность на вечерния хоризонтъ безъ да има най-малкъ вѣтрецъ, дава възможность да се видятъ съ особена ясность очертанията на далечнитѣ планини или на близкитѣ дървета. Но есенъ чудна, жива свѣтлина въ трептеща оранжева ивица стои на ясно вижданиѣтъ очертания на планинитѣ, въ околността на заходящото слънце — рефлексъ на слънцето, що още свѣти задъ планинитѣ, въ чистия безъ мъгли въздухъ. Самиятъ лѣтенъ день плава въ златенъ блѣсъкъ, който разлива южни сини бои по цѣлия край. Ами изгрѣването на слънцето лѣтенъ день! Червенитѣ лъчи на ранната слънчева свѣтлина полека изкачатъ по върховетѣ, пакъ полека слизатъ въ тъмното поле.“

¹⁾ Гл. „Нѣколко бѣлѣжиси върху температурата на въздуха въ София“ отъ А. Иширковъ, Период. списание год. XIV, стр. 114.



Материално положение на учителството въ разнитъ европейски страни.

Въ тазгодишната майска книжка на своя периодиченъ прѣгледъ *Documentation scolaire* — Международното Бюро на учителската федерация е имало добрата идея да ни даде международна статистика за учителскитѣ заплати. Това е единъ международенъ училищенъ документъ съ извънредно голѣмо значение за училище и общество. Той хвърля ярка свѣтлина върху материалната възнаграда на учителството, като ни рисува въ сжщото врѣме социалното положение на учителя; отъ друга страна, той ни разкрива причинитѣ на онова обществено училищно зло, което се зове *бѣгство* на учителитѣ отъ просвѣтителното поприще, или още по-лошето — *недостигъ* на учители да се попълнятъ наличнитѣ вакантни мѣста — явление, което нѣмцитѣ наричатъ съ характеристичния терминъ *Lehrermangel*. Най-послѣ тоя документъ ни разкрива и нерадостно бѣдеще: чрѣзъ сухи, но громко говорещи цифри той ни разправя, че учителството у насъ и въ Европа се намира въ навечерието на нова борба — борба за насжщия, за подобрене на материалното положение, а ведно съ това и за подигане на народната школа, защото тѣ сж два въпроса нераздѣлни. Цифритѣ, които тая статистика ни прѣдставя, показватъ още, защо повече отъ учителскитѣ съюзи, числещи се съмъ международното Бюро, сж вписали като важна своя цѣль подобрене на материалното положение на учителя. Ето ги:

Австрия. Въ различнитѣ държавици на империята заплатитѣ сж различни. Всички заплати вариратъ около общия типъ — тоя на Чехия. Заплатитѣ се дѣлятъ на 5 категории, споредъ голѣмината на общината. V категория (общини до 8000 жители) първоначална заплата 1260 лв., увеличавана 5 пжти прѣзъ 5 години съ по 210 лв. год. — до 2310 лв. IV категория (общини отъ 8000 — 14000 ж.) 1450 лв. съ 5 увеличения по 240 лв. до 2655 лева. III категория (общ. отъ 16001 — 30000 ж.) 1510 лв. съ 5 увелич. пакъ прѣзъ 5 год. съ по 255 лв. до 2770 лв. II категория (общ. съ повече отъ 30000 ж.) 1640 лв. съ 5 увеличения прѣзъ 5 год. по 270 — 275 лв. до 3000 лв. I категория (голѣмитѣ градове) 1765 — 3235 лв. Освѣнъ това учителитѣ въ общини съ повече отъ 8000 ж. иматъ квартирни по 15, 20 и 30 лв. мѣсечно. Главнитѣ учители (директори), споредъ числото на класоветѣ въ училището, получаватъ добавъчно възнаграждение отъ 210 — 420 лв. + квартирни отъ 210 — 630 лв. Заплати на учители и учителки еднакви.

Англия. Нѣма опрѣдѣлена общедържавна заплата, но всѣко училищно настоятелство опрѣдѣля спелнална заплата за всѣка община, и спелнална заплата за всѣко графство. Тамшниятъ учителски съюзъ, обаче, е изработилъ долнитѣ заплати, които не е още успѣлъ да наложи на всички училищни власти.

1. Въ провинцията: на учители — *minimum* 2250 лв., *maximum* 4500 лв. съ 2 увеличения годишно по 125 лв. и 8 увеличения съ

по 250 лв., на учителки minimum 2000 лв., maximum 3625 лв. съ 7 увеличения годишно по 125 лв. и три увеличения по 250 лв.

2. Въ столицата и прѣдградията: на учители minimum 2500 лв. maximum 5000 лв. съ 2 увеличения годишно по 125 лв. и 5 съ 250 лв., на учителки 2250—4375 лв. съ 7 увеличения по 125 лв. и 5 увеличения по 250 лева.

Белгия. И тукъ учителитѣ сж раздѣлени на 5 категории, споредъ голѣмината на общинитѣ. V категория 1200—2000 лв. IV—1400—2000 лв., III—1600—2200 лв., II—1800—2400 лв., I—2400—3000 л. Заплатата се увеличава 6 пѣти съ по 100 л. прѣзъ 4 год. Само въ V категория четвъртото увеличение е съ 300 л. Заплатата на учителкитѣ е съ около 200 л. по-малка. Прѣдвжидатъ се и квартирни.

Германия. Въ различнитѣ германски държави учителската заплата не е еднаква. Така напр. въ

Баденъ,	Основна заплата	1250 лв.;	слѣдъ 28 год.	достига	4000 лв.
Бавария	"	1025 "	"	34 "	3500 лв.
Бременъ	"	1500 "	"	22 "	5125 лв.
Хамбургъ	"	2000 "	"	26 "	5750 лв.
Прусия	"	1400 "	"	31 "	4125 лв.
Саксония	"	1325 "	"	30 "	3750 лв.
Вюртембергъ	"	1212.50 "	"	32 "	3087 лв.

Сврѣхъ заплататата вредъ, освѣнъ въ Бременъ и Хамбургъ, учителитѣ получаватъ и квартирни.

Дания. Заплатата на селски и градски учители, на учители и учителки сж различни. *Селскитѣ учители* се дѣлятъ на двѣ категории: едни съ заплата 1260—1960 лв., която слѣдъ 20 год. достига 3220—4200 лв.; други съ заплата—960—1260, която достига слѣдъ 20 год. 2800—3220 лв. *Градскитѣ учители* сжщо се дѣлятъ на двѣ категории: едни почватъ съ 2240 лв. и стигатъ слѣдъ 20 год. 4200 лв., други—съ 2100 лв. и стигатъ до 3920 лв. Учителкитѣ получаватъ по-малка заплата. Главнитѣ учители сжщо се дѣлятъ на двѣ категории; едни почватъ съ 4480 лв. и стигатъ до 5800 лв., други—4200—5460 лв. Въ *Копенхагенъ*: учители 2240—5040, учителки 2240—3640, главни учители 5600—7280 лв.

Испания. Заплати съвсѣмъ малки и различни споредъ голѣмината на общинитѣ. Освѣнъ жилище, заплатата вазира между 520 лв. за въ села до 500 жители, 2080 лв. за голѣмитѣ градове и 2860 лв. за Мадритъ. Има проектъ да се подобри положението имъ.

Италия. Учителскитѣ заплати зависятъ отъ голѣмината на общинитѣ. Въ *села* учителитѣ получаватъ отъ 900—1200 лв., учителкитѣ отъ 500—1050 лв.; въ градоветѣ учителитѣ—1340—1700, учителкитѣ 1140—1500 лв. Това сж минималнитѣ заплати, които опрѣдѣля законътъ. За голѣмитѣ общини заплатата е много по-голѣма.

Норвегия. Въ кантоналнитѣ „малки училища“ учителитѣ получаватъ 26.60 л. на седмица съ 4 увеличения по 84—140 л. всѣки 4 год. Въ кантоналнитѣ „голѣми училища“ учителитѣ получаватъ 33.60 л. седмично съ 4 увеличения по 180—210 л. всѣки 4 год. Въ *градоветѣ*—1680—1960 лв. основна годишна заплата, която до-

стига слѣдъ 4 повишения 2520 — 3080 лв. Учителскитѣ получаватъ съ около 500 — 600 лв. по-малка заплата. Въ Християния, Бергенъ и Дронхаймъ заплатитѣ съ много по-голѣми. Въ Християния напр. заплатата почва отъ 2240 и стига до 4480 лв. Заплатата на главнитѣ учители достига до 5600 лв.

Португалия. Споредъ стария законъ учителитѣ се дѣлятъ на 3 категории съ: 825 лв., 925 лв. и 1175 лв. годишна заплата + извѣстно възнаграждение за квартира. Новото републиканско правителство е прѣдвидѣло други заплати, отъ които учителитѣ не сж доволни, но били принудени да се задоволятъ съ тѣхъ, поради лошото състояние на съкровището. Учителитѣ сж раздѣлени на 3 класа съ: 900, 1200 и 1500 лв. + квартирни.

Ромъния. Учителитѣ сж раздѣлени на 4 категории: помощници на селскитѣ учители съ първоначална заплата 780 лв., която достига слѣдъ 20 год. 1092 лв., селски учители—1080—1728 лв., заварени отъ закона отъ 1901 год. селски учители 1560—2184 лв. и градски учители 2400—3840 л. къмъ тая заплата се прибавя още 400—800 лв. за участие въ курсове, хорове, за гл. учителство, за квартирни.

Сърбия. Основна заплата 1000 л., която слѣдъ 30 год. достига до 3000 л. + 240—840 л. квартирни споредъ голѣмината на общината.

Унгария. Основна заплата 1250—1375—1500 лв. съ 6 периодични увеличения прѣзъ 5 години, възлизаци на 1875 лв., така че максималната заплата стига до: 3125 — 3250 — 3375 лв. Добавъчна възнаграда на главни учители 250—500 лв.; прѣдвижда се и увеличение споредъ мѣстожителството отъ 250—500 лв.

Франция. Учителитѣ се дѣлятъ на двѣ категории: стажисти и редовни. Стажиститѣ получаватъ до 1100 лв. Редовнитѣ се дѣлятъ на 5 класа съ заплата отъ 1200—2200 л. за учителитѣ и отъ 1200 — 2000 лв. за учителскитѣ. Повишението става по изборъ и старшинство. Освѣнъ заплатата: квартирни: въ малкитѣ общини 75—125 лв., въ голѣмитѣ градове 300—400 лв., въ Парижъ 600—700 лв. Главнитѣ учители получаватъ още $\frac{1}{2}$ отъ възнаграждението си като учители. Освѣнъ това за общини съ повече отъ 1000 жит. се прѣдвижда добавъчно възнаграждение отъ 50—1000 лв. въ Парижъ.

Швейцария. Кантонитѣ сж автономни въ опрѣдѣлене заплатата на учителитѣ. Тя е различна въ разнитѣ кантони. Ще се ограничимъ само съ Невшателъ. Въ *забавачницитѣ* учителскитѣ получаватъ 1500 лв. *Основнитѣ учители* почватъ съ 1590 лв. и достигатъ до 1800. *Учители* почватъ съ 2490 лв. и достигатъ 2880 лв. Освѣнъ това се дава добавъчно мѣстно възнаграждение, което достига до 300 лв. за учителитѣ и 200 за учителскитѣ.

Швеция. *Учителскитѣ* въ народнитѣ училища почватъ съ 1260 л. и слѣдъ 16 год. достигатъ до 1890 л., а *учителскитѣ* съ 1260 л. и достигатъ до 1680 л. Освѣнъ това тѣ получаватъ квартира, отопление, градина, сжщо и едно добавъчно възнаграждение споредъ мѣстото.

Тая заплата е за $34\frac{1}{2}$ седмици. Ако ученето трае повече отъ $34\frac{1}{2}$ седмици, учителтъ почувава едно добавъчно възнаграждение отъ 157.50 до 236.25 лева.

„НОВО УЧИЛИЩЕ“

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ, ГОДИНА ВТОРА.

урежда редакционен комитетъ.

Въ списването му прѣзъ втората година ще участвуватъ:

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

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

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

Абонаментътъ е годишенъ и прѣдплатенъ:

За България 6 лв.

За странство 8 лв.

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

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

Настоятелитѣ се ползуватъ съ 10% отстъпка.

Цѣли течения отъ първата година струватъ 6 лева.

Всичко, що се изпраща до списанието, се адресира:

сп. „НОВО УЧИЛИЩЕ“ — Варна.

„Естествознание“

ГОДИНА ВТОРА

Подъ редакцията на **Ив. Площакъвъ и Никола Пушкаръвъ**.

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

Абонаментъ 6 лева, за ученици и войниши 5 л. год. въ прѣдплата.
Адресъ: Сп. „ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ“ — София.

763 г-жа Бешкова Варна

ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ