

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. Отъ теорията за практиката.

1. Аит. Борлаковъ. — Основи на новата дидактиката.
2. Ив. П. Андреевъ. — Възпитание и въздържание.
3. Аспарухъ Крайчевъ. — Нагони къмъ дѣленіе и творчество у детето.
4. Ат. Чешмеджиевъ. — Какъ да водимъ занятията по рѣчна работа.
5. Ив. Петковъ. — Цѣлостно обучение по езикознание.

II. Изъ практиката за практиката.

1. Ив. Петковъ. — Робиня.
2. Ив. Маноловъ. — Райски ключаръ.
3. П. А. Бумовъ. — Хаджи Димитъръ.
4. Б. Върбановъ. — Помниче.
5. Б. Върбановъ. — Камънотрошачи.
6. Ал. Д. Симиdiceвъ. — Щърнелъ.
7. В. Мянковъ. — Пролѣтъ.
8. В. Мянковъ. — Пролѣтна царица.
9. Ал. Д. Симиdiceвъ. — Майка.

III. Изъ училището и живота.

1. Виенската училищна реформа.
2. Международна федерация на педагогическитѣ сдружения.
3. Научни филми въ Германия.
4. Кинематографътъ въ французкитѣ училища.

IV. Рецензии.

Сл. Стефановъ — Учебници по естествознание за първоначалнитѣ училища. Разглежда В. П. Гочевъ.

Редакция и администрация:

Варна,
ул. Кр. Мирски, 14.

ИЗЛЕЗЕ ОТЪ ПЕЧАТЪ:

Библиотека „Педагогическа практика“, № 1.

Ант. Борлаковъ.

Основи на новата дидактика.

СЪДЪРЖАНИЕ: 1. Уводъ. 2. Тѣлесно и душевно развитие на детето. 3. Биологически интереси. 4. Учебенъ процесъ. 5. Учебенъ методъ. 6. Исторически прегледъ. 7. Общи изводи. 8. Литература.

ЦЕНА 10 ЛЕВА.

Книгата се доставя отъ редакцията на сп. „Педагогическа практика“. При доставка на 5 и повече екземпляра се прави *отстъпъкъ* 20%.

Въ библиотека „Педагогическа практика“ ще бждатъ дадени редица съчинения върху най-важнитѣ проблеми изъ съвременната педагогическа теория и практика. До 1 януарий ид. год. ще излъзатъ следнитѣ книги:

1. *Ръководни принципи на новото училище.*
2. *Цѣлостно обучение.*
3. *Активно обучение.*
4. *Идеозрителенъ методъ за началното четене.*
5. *Предметно учение.*
6. *Родинознание.*
7. *Активно обучение по четене.*
8. *Активно обучение по писане.*
9. *Активно обучение по смѣтане.*
10. *Активно обучение по геометрия.*
11. *Естествознанието въ основното училище.*
12. *Нови насоки на обучението по история.*

Пълни течения отъ сп. „Педагогическа практика“ има-
ме само отъ год. V (1925 — 1926) и год. VII (1927 — 1928).
Отстъпваме ги срещу следнитѣ цени:

- 1) Год. V (1925—1926 год.) за 60 лв., вмѣсто 80
- 2) Год. VII (1927—1928 г.) „ 80 „ „ 100

На настоятели и книжари 20% *отстъпъкъ* при доставка
най-малко на 5 течения. **Напредплатени поръчки не се изпълняватъ.**

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

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

Ант. Борлаковъ.

Основи на новата дидактика.*)

Уводъ.

Още преди 300 години Коменски въ своята „Велика дидактика“ посочи единствената здрава основа, върху която, като на „непоклатима скала“, трѣбва да се изгради цѣлата теория и практика на възпитанието. „Оня редъ, който искаме да приемемъ за всеобща идея на изкуството да учимъ и да се учимъ на всичко, — пише той — не трѣбва и не може да се вземе отъ никжде, освенъ отъ учителката — природа. Ако бжде точно установенъ тоя редъ, дѣлата на изкуството ще вървятъ също така лесно и свободно, както върви лесно и свободно всичко, което се извършва въ природата. Право казва Цицеронъ: „Ако следваме упѣтването на природата, ние никога не ще се забъркваме“. Или още: „Подъ ръководството на природата не е възможно по никой начинъ да се заблуди човекъ“. И ние се надѣваме на същото и затова, като направимъ наблюдения на ония процеси, които природата проявява навсякъде въ своитѣ действия, ще съветваме да се постѣпва по същия начинъ.“¹⁾

Изразена на съвремененъ педагогически езикъ, голѣмата мисль на Коменски гласи: „Възпитанието трѣбва неуклонно да върви по стѣпките на естественото психофизическо развитие на детето и съ всички свои сръдства да го подпомага и потиква. Симо по тоя пътъ то може да постигне своитѣ задачи“.

*) Рефератъ, чегенъ въ конференцията на пом. окр. училищни инспектори на 19 мартъ т. г. въ София.

1) Янъ Аносъ Коменски. — Велика дидактика. София. 1905 год.
Стр. 97.

Тая мисъл бѣ развита, обоснована и въздигната до степенъ на аксиома отъ Русо, Песталоци, Хербартъ и Фрьобелъ, ала тѣ не сполучиха да изградятъ напълно своитѣ педагогически теории върху нея. Причинитѣ се знаятъ. Педагогиката на VIII и XIX вѣкъ не познаваше добре *детето* — не познаваше особеноститѣ, условията, двигателитѣ и етапитѣ на неговото естествено психофизическо развитие. За нея детето бѣ мъглявъ силуетъ, неясенъ схематиченъ образъ, неразяснена гатанка. Поради туй тя строеше своитѣ теории повече върху предположения, логически дедукции, случайни наблюдения и налучквания, отколкото върху точни познания. И не можеше да бжде иначе. Общата психология въ времето на Русо, както и въ онова на Хербарта, бѣ още въ своитѣ пелени, а детската — не съществуваше. Едва презъ последната четвъртъ на миналия вѣкъ се почнаха планомѣрни наблюдения и изследвания върху психофизическия животъ на детето и юношата. Тѣ дадоха изобилень материалъ, отъ който се изградиха две нови науки: *генетическата психология* и *генетическата физиология*. Придобивкитѣ и на дветѣ послужиха пъкъ за изграждането на *педологията* — науката за детето, основана отъ Oskar Crisman, ученикъ на известния американски психологъ и педагогъ Стенли Холъ. Тая наука, макаръ и да е още въ началото на своето развитие, хвърли достатъчно свѣтлина върху много тъмни кѣтчета отъ детския физически и душевенъ животъ и насочи педагогическата теория и практика въ новъ пътъ. Издигнаха се нови гледища, нови разбирания за сѣщината, условията и възможноститѣ на възпитанието. Посочиха се нови пѣтища, начини и срѣдства за постигане на неговитѣ задачи.

Промѣнитѣ, извършени въ общата педагогическа теория, засегнаха и най-важния нейнъ дѣлъ — теорията на обучението. Днесъ ние можемъ да говоримъ за *една нова дидактика*, съществено различна отъ дидактиката на миналия вѣкъ. Наистина, тя още се строи, ала общиятъ и образъ и главнитѣ й насоки сж вече доста ясно очертани. Въ своитѣ построения новата дидактика се стреми да зачита природата на детето и да се съобразява съ нейнитѣ искания. Тя се гради върху нѣколко прости истини, установени отъ *педологията*. Ето по важнитѣ отъ тѣхъ:

1. Между физическото и душевно развитие на детето сжествува тѣсна взаимна връзка, подчинена на общи биологически закони. Наруши ли се тая връзка, спѣва се ходътъ на самото развитие.

2. Естествениятъ ходъ на детското развитие върви въ неизмѣненъ редъ, като минава презъ опредѣлени последовни стадии или периоди на развитие.

3. Презъ всѣки периодъ детето има свои особени психофизически нужди, свои особени интереси, свой собственъ ду-

шевен и физически живот, различни както от нуждите, интересите и живота на възрастния, тъй и от ония в преходните или следващите периоди на развитие.

4. Всъщност периодът се характеризира с *господството* на определена група биологически интереси, около които гравитират множество други.

5. Господстващите интереси се сменят от периодът на периодът в строга последователност. От интересите през един период се развиват интересите в следващите периоди.

6. Естественото развитие на детето се извършва правилно само тогава, когато се задоволяват напълно господстващите интереси през всеки период. Незадоволени, те спъват или забавят развитието.

Щом това е така, за дидактиката и, изобщо, за педагогиката е от голямо значение да знае, колко и кои са периодите на психофизическото развитие, кои са господстващите интереси през всеки период, в какъв ред и при какви условия се развиват те. Тия познания ще посочат задачите, които обучението трябва да преследва през различните периоди на детското развитие, и средствата, чрез които може да ги постига.

Тълесно и душевно развитие на детето.

Още Коменски бе открил, че в развитието на подрастващия човек могат да се различат 4 периода, всеки от по 6 години, а именно:

1. периодът на детската възраст — от 1 до 6 год.,
2. периодът на момчешката възраст — от 7 до 12 год.,
3. периодът на младежката възраст — от 12 до 18 год.,
4. периодът на възмъжалата възраст — от 18 до 24 год.,

Според тия периоди, той гради своя училищна система, като определя за всеки от тях отделно училище с *шестгодишен* курс:

1. за I период — майчино училище у дома,
2. за II период — училище за родния език (основно училище),
3. за III период — латинско училище (гимназия),
4. за IV период — академия (висше училище).²⁾

Съвременната педология потвърди мисълта на Коменски и даде достатъчно пълни осветления върху психофизическите особености, които характеризират всяка стадия от детското развитие. Според тези особености, цялото развитие на подрастващия човек от първата до осемнадесетата година може да се раздели на 6 периода от по 3 години:

² Ян Амос Коменски. — Велика дидактика. София. 1965 год., стр. 251 и 252.

I	периодъ	— 1, 2 и 3 год.,
II	"	— 4, 5 и 6 год.,
III	"	— 6, 8 и 9 год.,
IV	"	— 10, 11 и 12 год.,
V	"	— 13, 14 и 15 год.,
VI	"	— 16, 17 и 18 год.

Първия и втория периодъ наричатъ *първо детство*, третия и четвъртия — *второ детство*, петия — *юношество*, шестия — *младежка възраст или периодъ на полова зрѣлостъ*. Презъ всѣки отъ тригодишнитѣ периоди сѣществуватъ особени закономерни съотношения между физическото и душевното развитие. Последното не върви паралелно съ първото. Презъ едни периоди физическото развитие е бързо, а душевното — бавно; презъ други — душевното развитие е бързо, а физическото бавно. Периодитѣ на бързото физическо и душевно развитие се редуватъ въ строга последователностъ. Първитѣ винаги предхождатъ вторитѣ. Отъ тая констатация новата дидактика вади много важни заключения.

Физическото развитие се изразява въ увеличаването на ръста и теглото. Първото стои почти винаги въ обратно отношение съ второто.

Когато ръстътъ бързо пораста, теглото бавно се увеличава, и наопаки: когато теглото бързо се увеличава, ръстътъ бавно се уголъмява.

Бързо се увеличава ръстътъ презъ I, III и V периоди, а теглото — презъ II, IV и VI. Душевното развитие върви почти паралелно съ развитието по тегло. Бързо душевно развитие се забелязва презъ периодитѣ на бавния растежъ (II, IV и VI) и бавно — презъ периодитѣ на бързия растежъ (I, III и V). Бързото физическо развитие забавя душевното развитие, и обратно: бързото душевно развитие задържа физическото развитие. „Това ни дава поводъ да мислимъ — казва Ед. Клапаредъ — че между енергията на душевното и на физическото развитие сѣществува нѣкакъвъ антагонизъмъ. Този антагонизъмъ не трѣбва да ни удивлява: организмътъ не разполага съ безкраенъ запасъ енергия. И затуй нѣма нищо неочаквано въ това, че щомъ запасната енергия се изразходва усилено за нуждитѣ на физическото развитие, това ще се отрази вредно върху упражненята на мозѣчнитѣ центрове. Наопаки, когато физическиятъ растежъ престане, енергията, която отново се освобождава, може да послужи за душевна работа.

Влиянието на физическия растежъ върху душевната енергия и върху умствената работа се явява нагледъ само като частенъ случай отъ общия законъ за непрекъснатото редуване на физическитѣ и душевнитѣ дейности на организма, което отъ своя страна, както казахме по-горе, зависи отъ това, че организмътъ обладава ограничено количество енергия.

Както и да се обяснява влиянието на физическото развитие върху душевната дейност, все пак отъ него става явно, че въ периода на бързото физическо развитие работоспособността на детето спада. Нека това обстоятелство никога да не се забравя отъ педагога! Щомъ забележи упадъкъ въ усърдието къмъ работа, той трѣбва, преди да накажи детето, да помисли, дали този упадъкъ не е естественъ и неизбеженъ резултатъ отъ ония промѣни, които ставатъ въ дълбочинитѣ на детското същество!

Растежътъ на детето е по-сложенъ процесъ, отколкото е прието да се мисли. Той довежда детския организъмъ въ състояние на неустойчиво равновесие, затова органическитѣ разстройства презъ периода на растежа могатъ да бждатъ съдбоносни. Разнитѣ органи работятъ съвмѣстно: развитието на едина опредѣля или регулира развитието на другия. Ето защо спирането или закъсняването въ развитието на кой да е органъ може да има далечни последици: ненормалниятъ или недостатъчно развитъ органъ нарушава по нататъшното развитие на свързанитѣ съ него части на организма.

Като усиливаме извънмѣрно умствената работа презъ единъ отъ ония периоди, когато духътъ е длъженъ да отстѣпи частъ отъ енергията си на тѣлото, ние противодействуваме на нормалното развитие на нѣкои органи, и вреднитѣ последици отъ това сж несъмнени. И, за да констатиратъ тия последици, викатъ вече не педагога, а лѣкаря!“³⁾

Дидактическитѣ изводи, които се налагатъ отъ тия факти, сж ясни. *Презъ периодитѣ на усиленото физическо развитие — отъ 6-та до 9-та година и отъ 13-та до 15-та год. — въ учебнитѣ програми на всички училища трѣбва да се предвидятъ повече физически занятия и по-малко умствени, а презъ периодитѣ на усиленото душевно развитие — отъ 10-та до 12-та година и отъ 15-та до 18-та година — повече умствени и по-малко физически занятия.*

Само при това условие училищното обучение ще върви по стѣпкитѣ на естественото психофизическо развитие и ще може успѣшно да го потиква и подпомага.

Има още едно обстоятелство, за което програмосъставителитѣ трѣбва да държатъ сжщо смѣтка. Презъ различнитѣ годишни времена физическото и душевно развитие на детето не върви съ еднаква бързина. Растежътъ и увеличаването на теглото се редуватъ помежду си. Теглото се увеличава главно презъ есенята, нараства малко презъ зимата и пролѣтътъ, а презъ лѣтото остава непромѣнено. Съ ръста става тъкмо обратното: той се увеличава най-много презъ лѣтото, най-малко

3). Ед. Клапаредъ. — Психология на детето и експериментална педагогика. София. Книгоиздателство „Факелъ“. Стр. 37—40.

през есенята и зимата, а през пролѣтѣта остава непромѣненъ. Душевното развитие върви пакъ паралелно съ развитието по тегло: то е най-бързо през есенята и зимата и най-бавно през пролѣтѣта и лѣтото⁴⁾. Споредъ туй, най-благоприятно време за усилена умствена работа е първото полугодие на учебната година, а за физическа — второто. Това обстоятелство налага да се създадатъ за всѣко отдѣление *по две седмични програми*: една за зимното и друга за лѣтното полугодие. Въ първата трѣбва да се предвидятъ повече часове за умствена дейность, а въ второто — повече за физически трудъ.

Биологически интереси.

Най-подходяща, най естествена умствена дейность за детето е оная, която задоволява напълно *господствуващитѣ биологически интереси* презъ всѣки периодъ на развитие. Поради туй за дидактиката е твърде важно да се опредѣли точно, какви сж тѣзи интереси, въ каква последовность и при какви условия се развиватъ тѣ. Това ще ни посочи основитѣ, на които трѣбва да се градятъ програмитѣ за умственитѣ занятия, както и основитѣ на учебния процесъ.

Отговоръ на поставенитѣ въпроси ни дава д-ръ Адолфъ Фериеръ въ своето съчинение „L'école active“. Споредъ него, умственото развитие презъ шестѣтъ тригодишни периода се очертава така:

- I — 1, 2 и 3 год. — интересъ къмъ сѣтивни усѣщания;
- II — 4, 5 и 6 год. — интересъ къмъ играта;
- III — 7, 8 и 9 год. — непосредствени общи конкретни интереси;
- IV — 10, 11 и 12 год. — специални конкретни интереси;
- V — 13, 14 и 15 год. — прости абстрактни интереси и
- VI — 16, 17 и 18 год. — сложни абстрактни интереси⁵⁾.

Презъ първия периодъ детето приспособява своитѣ сѣтива къмъ външнитѣ впечатления. Разнообразнитѣ сѣтивни усѣщания поглъщатъ цѣлото му внимание. Интересътъ къмъ тѣхъ господствува въ душевния му животъ. Къмъ края на първата година то започва да се интересува и отъ говора. Този интересъ въ сжщность е интересъ къмъ слухови и езикодвигателни усѣщания.

Презъ втория периодъ всички интереси на детето сж съсредоточени въ играта. Тя поглъща цѣлата му дейность и запълня живота му. Отъ сутринъ до вечеръ то играе, докато се преумори и заспи.

Играта има голѣмо биологическо значение. Тя е подготовка за живота, който детето ще води презъ по-сетнешнитѣ

4) Тамъ, стр. 33 и стр. 111.

5) Ad. Ferrière — L'école active. Genève. 1926. Стр. 119—152.

периоди на развитие. Чрез нея детето развива сътивата си, упражнява душевните и физическите си сили и усвоява редица действия, които влизат като съставни части въ работата, която по-късно съзнателно ще трябва да върши.

През третия периодъ, както и през по-късните периоди на развитие, детето обича също да играе, ала интересът му към играта не е вече *господстващъ*. Той отстъпва мѣстото си на другъ интересъ. Детето сега се стреми да опознае отблизу и точно предметитъ и явленията въ природната и обществената сръда, въ която живѣе. Затуй то често скита по улици, градини, поля, гори и рѣки—изъ всички кѣтове на родното си мѣсто. Кой не си спомня тоя периодъ на *скитничество* въ своитѣ детски години? Така неусѣтно детето става наблюдател и реалистъ. Докато въ предходнитѣ периоди то се задоволява само съ цѣлостни (глобални, синкретични) възприятия, сега започва да анализира възприятията си и по тоя начинъ обогатява умствения си складъ съ множество *нови предмети* и словесни представи.

Интересътъ му къмъ наблюдението, обаче, не се определя отъ външнитѣ предмети и явления, а отъ *негови вътрешни душевни и физически нужди*. Въ пѣстрото разнообразие на околния свѣтъ то се стреми да опознае и придобие само онова, което може да задоволи нѣкоя негова насъщна душевна или физическа нужда. Всички нужди на детето, споредъ *д-ръ Декроли*, могатъ да се раздѣлятъ на четири групи:

1. нужда отъ храна;
2. нужда отъ облѣкло и жилище;
3. нужда да се *отбрани* отъ опасности и различни неприятели и
4. нужда да *действува*, да *работи*, да *обща* съ други деца, да се *забавлява* (развлича) и да си *почива*⁶⁾.

Тия нужди определятъ насоката на неговитѣ интереси. Срѣдствата, съ които може да ги задоволи, и условията, при които може да стори това, привличатъ вниманието му и ставатъ предметъ за неговитѣ наблюдения. Тия срѣдства се намиратъ въ околната природна и обществена сръда. Затуй то се интересува само отъ *близкото, непосредственото, настоящето*, но не и отъ *отдалеченото* по време и пространство. То не е способно да си представи ясно миналото, както и далечни мѣста, недостъпни за неговитѣ рѣки наблюдения.

Въ въображението си то пренася театъра на случкитѣ и събитията, за които се разказва въ приказкитѣ и разказитѣ—не другаде, а въ родното си мѣсто. За него приключенията на „Червената шапчица“, на „Козата съ седемътъ ярета“,

6) Dr. Ov. Decroly et Gérard Boon. — Vers l'Ecole rénovée. Bruxelles et Paris. 1921. Стр. 48.

на „Мара-пепеляшка“ и на героитѣ на много други приказки и разкази ставатъ въ близката гора, поляна, рѣка, пѣть и то въ сегашно време. Сега става ясно, че *хербартианципѣ* направиха груба психологична и дидактична грѣшка, като се опитаха да концентриратъ обучението презъ първата учебна година около приказки отъ *братя Гримъ*, презъ втората — около повестъта „*Робинзонъ*“ и презъ третата около библейски разкази. Всички тѣзи материали не съответствуватъ на господстващитѣ детски интереси презъ тоя периодъ на развитие и не могатъ да служатъ нито за центъръ, нито за основа на цѣлокупното обучение.

Основата, на която може да се изгради вътрешното *единство* на обучението, трѣбва да се подири другаде. *Джонъ Дюи* ни я посочва съ една кжса бележка. „*Всички знания, казва той, се обединяватъ въ свѣта, дето живѣемъ, и въ живота, който се развива тамъ. Съединете живота съ училището, и всички знания по необходимостъ ще се свържатъ помежду си.*“.)

Мисълта на *Дюи* е напълно върна. Потиквано отъ своитѣ естествени интереси, детето добива чрезъ непосредствени наблюдения разнообразни знания за околната природна и обществена срѣда, ала тия знания не сж разпокжсани и разхвърлени, макаръ и да не сж систематизирани. Въ съзнанието му тѣ сж свързани по мѣсто и време въ цѣлостни картини, *въ комплекси*, които съответствуватъ на картинитѣ въ родното мѣсто : домъ, улица, училище, поле, гора, рѣка, градина и др. Всички тия комплекси сж обединени въ единъ общъ — картината на родното мѣсто. Ето главния източникъ, отъ който обучението презъ първитѣ три учебни години трѣбва да черпи градиво за различнитѣ учебни предмети. И черпи ли ги отъ тамъ, безъ усилия и изкуствени срѣдства ще създава тѣсна външна и вътрешна връзка между разнороднитѣ знания, които поднася, ще засилва и развива единството на детското съзнание, върху което се гради единството и постоянството на волята, и неусѣтно ще се повърне въ *цѣлостно (комплексно) обучение*, при което сегашнитѣ прегради между отдѣлнитѣ учебни предмети ще паднатъ.

Прегледътъ върху умствената дейность на детето презъ третия периодъ отъ развитието му, налага три дидактически извода :

1. Въ програмитѣ за първитѣ три учебни години трѣбва да се предвижда само такъвъ материалъ, който може да се изучава чрезъ непосредствени наблюдения въ родното мѣсто. Историята, географията на отечеството и естествознанието на чужди твари трѣбва да се оставятъ за по-горни отдѣления.
2. Учебниятъ материалъ трѣбва да се групира въ такива

комплеси, каквито ни дава родното мѣсто. Поради туй програмата не бива да съдържа подробности, а трѣбва да дава само общи указания за подбора и наредбата на учебното градиво.

3. Обучението трѣбва да се гради предимно върху прѣки наблюдения. Повече излети, повече обучение на открито и по-малко учене въ класнитѣ стаи!

Четвъртиятъ периодъ отъ детското душевно развитие се характеризира съ две типични прояви:

1. Ясно започватъ да се очертаватъ индивидуалнитѣ детски наклоности и способности. Едни деца предпочитатъ умствения трудъ, други — ржчния. Едни се интересуватъ повече отъ хуманитарнитѣ, други — повече отъ природоматематическитѣ учебни предмети. Сега се забелязватъ ясно и първитѣ проблески на бждещитѣ таланти. Едни деца обичатъ повече да рисуватъ, други — да пѣятъ, трети — да разказватъ, четвърти — да инсцениратъ разказитѣ, пети — да чертаятъ и т. н. Индивидуалнитѣ способности опредѣлятъ посоката на интереситѣ, които господствуватъ въ душевния животъ на детето. Упражнението на тѣзи способности има извънредно голѣмо значение за общото умствено развитие. Детето развива своя умъ не като заучава разнороднитѣ знания, които му предлага училището и отъ които често не се интересува, а *като работи интензивно въ оная областъ на знания или сръчност, къмъ която то чувства естествено влѣчение*. Това обстоятелство изисква да се нареди училищното обучение така, че да дава пълна възможность на разнороднитѣ индивидуални способности свободно да се проявяватъ и развиватъ. Проекти за такова обучение имаме въ *Майнхаймската система*, въ *Далтонския планъ*,⁸⁾ въ системата на *подвижнитѣ класове*, въ системата, която Ед. Клапаредъ нарича „училище по мѣрка“,⁹⁾ и др.

2. Презъ четвъртиятъ периодъ детето започва да се интересува и отъ предмети и явления, *отдалечени по мѣсто и време* — отъ история, география, пътешествия, биографии, реалистични разкази и др. Съ въображението си то може вече да се пренася въ отдалечени мѣста и въ миналото. Основата, обаче, на всичкитѣ му фантазиини строежи е пакъ родното и настоящето. Предметнитѣ представи, добити отъ непосредственитѣ наблюдения въ родното мѣсто, сж градивото, отъ което въображението строи образитѣ за отдалечени по мѣсто и време предмети и явления. Дейността на въображението сега е жива, интензивна и богата.

Дидактическиятъ изводъ, който се налага отъ тия факти е:

8) Ант. Борлаковъ. — Далтонски планъ. „Педагогическа практика“, год. IV (1924), кн. I и 2, стр. 11 — 16.

9) Ed. Claparède. — L'école sur mesure. Genève. 1927.

Презъ четвъртата, петата и шестата учебна година трѣбва да се изучаватъ географията и историята на отечеството и на чужди страни, въроучението и чуждестраннитѣ животни, растения и минерали.

Презъ петия периодъ господствува интересътъ къмъ проситѣ абстракции. Той ръководи и насочва цѣлата умствена дейностъ на юношата. Подрастващиятъ човѣкъ не се задоволява само да открива и установява конкретнитѣ факти, но и се стреми да ги обяснява. Той не само наблюдава, но и прави предположения, опити, обобщения и изводи отъ наблюденията си. Така неусѣтно той започва да си служи съ научния методъ за изследване, който може да се сведе до тия четири прости процеса: 1) *наблюдение*, 2) *хипотеза*, 3) *провърка* 4) и *изводъ (законъ)*.

Петиятъ периодъ е периодъ на бързъ физически растежъ, на полово зазрѣване и бавно душевно развитие. Презъ тоя периодъ юношата насочва вниманието си повече къмъ вътрешнитѣ си преживѣвания, отколкото къмъ външнитѣ прояви. Сега се грижи да провъри, да подреди, да уясни и прецени знанията, които по-рано е натрупалъ въ умствения си складъ.

Дидактическиятъ изводъ отъ тия факти гласи: По-малко описателно и повече обяснително обучение! Въ училищнитѣ програми за седмата, осмата и деветата учебна година трѣбва да се даде широко мѣсто на обяснителната география, на прагматичната история, на биологичното разглеждане на тваритѣ и изобщо на ония учебни материали, изучаването на които налага прости абстракции.

Презъ шестия периодъ господствува интересътъ къмъ сложнитѣ абстракции. Сега младежътъ отъ обобщенията и изводитѣ, добити отъ конкретни факти, прави нови обобщения и вади нови изводи — прави изводи отъ изводитѣ. Неговитѣ интереси сж насочени къмъ философията, психологията, социологията — къмъ всичко, което засѣга голѣмитѣ тайни на природата и човѣшкия животъ, къмъ всичко, което води къмъ върховетѣ на човѣшкото знание и срѣща въ пътя си метафизиката и религията.

До тоя етапъ, обаче, не достига развитието на всички индивиди. За едни то спира до периода на специалнитѣ конкретни интереси, за други — до периода на проститѣ абстрактни интереси. Има хора, които презъ цѣлъ животъ обичатъ да четатъ само разкази, биографии, пътешествия и др. т. Тѣ не сж способни за строго наученъ трудъ. Повечето отъ тѣхъ сж хора на практическата дейностъ. И обратно: има лица, които иматъ особено влѣчение къмъ отвлѣчени умствени занятия, но които не сж годни за никаква практическа работа. Тия факти поставиха предъ дидактиката нова важна проблема;

проблемата за подбора на учениците според индивидуалните им способности и за *професионалната ориентировка на младежта*.¹⁰⁾ Във западна Европа и Америка тая проблема е разрешена така: Следъ периода на специалните конкретни интереси юношите се подлагат на грижливи наблюдения и изследвания, за да се установятъ точно способностите имъ. Споредъ резултатите отъ тѣзи изследвания, юношите се насочватъ къмъ онѣзи училища и ония професии, въ които ще могатъ да работятъ съ най-голяма полза и за себе си и за обществото. Способните за висша наука се отправятъ къмъ гимназиите, а годните за практическа дейностъ — къмъ различни професионални училища.

Дадената схема за психофизическо развитие набелязва само въ общи черти неговия срѣденъ пътъ и то за деца отъ страни съ умѣренъ климатъ, каквато е нашата. Отъ нея, обаче, има множество отклонения. Тѣ зависятъ отъ пола, наследствените предразположения, расовите особености климатическите влияния и обществено-стопанските условия, въ които расте детето. Момичетата, напр., до 12 год. се развиватъ по-бърже отъ момчета, но следъ тая година последните изпреварватъ първите. Децата на студентите страни достигатъ до периода на половата зрѣлостъ по-късно, отколкото децата на страни съ умѣренъ и топълъ климатъ. Периодите на развитие за едни деца, поставени при еднакви климатически, но различни обществено-стопански условия, сж по-къси, а за други — по-дълги отъ нормалните. Физическото развитие на селското дете върви по-бърже, а душевното — по-бавно, отколкото физическото и душевно развитие на градското дете. Въпреки тия различия, *общиятъ пътъ и общата насока* на психофизическото развитие за децата отъ всички страни и отъ всички обществени срѣди сж *еднакви*. Периодите на развитие — по-дълги или по-къси, по-бавни или по-бързи — следватъ неизмѣнно *по единъ и сжщъ редъ*.

Дидактиката трѣбва да държи сметка за посочените отклонения. Отъ тѣхъ могатъ сжщо да се теглятъ нѣкои важни практически изводи. Напр., момичетата би трѣбвало да се приематъ въ I отд. една година по-рано отъ момчетата — на 6 год., а не на 7. Въ програмите за селските училища трѣбва да се отреди по-голямо мѣсто за умствени занятия, а въ програмите за градските — за физически упражнения. На децата, чийто периоди на развитие сж по-къси отъ нормалните, трѣбва да се даде възможностъ, щомъ могатъ, да преминаватъ за по-късо време цѣлия курсъ на училището. И т. н.

Общата схема на психо-физическото развитие се нуждае още отъ една пояснителна бележка. Не трѣбва да се мисли,

10) Julien Fontègne — *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*. Neuchatel.

че презъ всѣки периодъ, въ който господствува единъ интересъ, не съществува въ детската душа и други интереси. Такива второстепенни интереси въ действителностъ има у всѣко дете, ала тѣ не съставятъ целъ на душевната му дейностъ презъ даденъ периодъ на развитие и не опредѣлятъ насокитѣ ѝ. Напр., още презъ втория периодъ — периода на играта — детето започва да наблюдава, ала интересътъ му къмъ наблюдения не е господстващъ. Той е подчиненъ на интереса къмъ играта и служи напълно на последния. Детето презъ тая възраст се спира да наблюдава, да дири, да намира, да открива само онова, което може съ нѣщо да му помогне въ играта. Презъ третия и четвъртия периодъ — периодитѣ на общитѣ и на специалнитѣ конкретни интереси — то пакъ играе, но тогава интересътъ къмъ играта не насочва и не ръководи душевния му животъ. Самата тя е въ услуга на господстващитѣ интереси — интереси къмъ наблюдения и къмъ събиране на конкретни знания. Отъ *цель* презъ втория периодъ тя става презъ третия и четвъртия *срѣдство* за постигане цели, присъщи на душевното развитие презъ тия периоди. Още презъ третия и четвъртия периоди детето може да прави нѣкои прости обобщения и изводи отъ конкретни факти. Но интересътъ къмъ тѣзи абстракции не заема въ умствената му дейностъ срѣдоточно мѣсто и не я направлява. Тѣ сж само срѣдство, поставени въ услуга на главната целъ — наблюдението и усвояването на конкретни факти. Едва презъ петия периодъ интересътъ къмъ абстракциитѣ се издига до степенъта на господстващъ интересъ. Тогава интересътъ къмъ наблюдението и къмъ усвояването на конкретни факти се поставя въ услуга на интереса къмъ проститѣ абстракции. Детето събира конкретенъ материалъ, за да прави отъ него обобщения и изводи.

Всѣки отъ главнитѣ интереси, значи, се заражда въ единъ периодъ, когато господствува другъ интересъ, развива се постепенно, докато достигне въ единъ отъ следващитѣ периоди да стане целъ на душевната дейностъ и следъ това пакъ отстъпва на заденъ планъ, става срѣдство и се поставя въ услуга на нова група интереси, които се издигатъ като господстваща. Отъ господстващитѣ интереси въ по-низкитѣ периоди на развитие се развиватъ господстващитѣ интереси въ по-горнитѣ периоди. Първитѣ сж основа на вторитѣ. Цѣлото душевно развитие би могло да се представи графически не като възходяща права линия, а като скица на планинска верига, въ която отъ по-низкитѣ върхове се издигатъ други все по-високи и по-голѣми.

Учебенъ процесъ.

Психологическитѣ особености презъ всѣки периодъ отъ детското развитие ни сочатъ и основитѣ, на които се гради

учебният процес и на които трѣбва да се изгради *природосъобразния учебен метод*.

Учебният процес не е еднакъв за всички възрасти. Процеситѣ, които влизатъ въ него като съставни и необходими части, презъ различнитѣ периоди на развитие сж различни. И тѣ се опредѣлятъ отъ господствуващитѣ интереси, които насочватъ и ръководятъ душевната дейностъ на детето. Презъ втория периодъ, напр., основа и срѣдище на цѣлия учебенъ процесъ е *играта*. Чрезъ нея детето *се учи*. Поради туй върху нея трѣбва да се гради и учебниятъ методъ. Тя трѣбва да бже главното му срѣдство.

Презъ третия периодъ срѣдоточно мѣсто въ душевната дейностъ на детето заематъ наблюденията, презъ четвъртия — строежитѣ на въображението, презъ петия — проститѣ абстракции, а презъ шестия — сложнитѣ обобщения. Всѣки отъ тия процеси презъ съответния периодъ става *основа и срѣдище* на учебния процесъ. Споредъ развитието на ученицитѣ, учебниятъ процесъ, отъ периодъ на периодъ, се усложнява съ все нови и нови процеси, докато достигне до най-висшитѣ форми на умствена дейностъ — до *причиннитѣ индукции и умозаклученията*. Поради туй за него не може да се даде *обща схема*, еднакво важеща за всички възрасти, каквато хербартианцитѣ дадоха въ своята прочута теория за „формалнитѣ степени“. Учебниятъ процесъ презъ всѣки периодъ има свои отдѣлни „степени“, своя отдѣлна „схема“, различни по съдържание и насоки отъ „степенитѣ“ и „схемитѣ“ презъ другитѣ периоди на развитие.

Хербартианцитѣ искаха да се застѣпватъ при разработката на всѣка методична единица презъ всички учебни години и *оперцепционниятъ и абстракционниятъ процеси* — и усвояването на конкретнитѣ знания и логическата имъ преработка. Нѣщо повече дори: тѣ поставяха последната като срѣдище на учебния процесъ. Това бѣ заблуда. Съвременната психология категорично я опровергава. Абстракционниятъ процесъ, както видѣхме, е присъща форма за умствена дейностъ на подрастващия човѣкъ едва презъ петия и шестия периодъ отъ душевното му развитие. Да се поставя тоя процесъ като срѣдище на учебния процесъ въ предходнитѣ периоди значи да се изнасилва и да се изопачава естественото детско развитие.

Съвременната психология изнесе и подчерта и друга твърде важна истина. Тя разкри, че учебниятъ процесъ не е само *умственъ*, а е *сжщо и волевъ* и то предимно *обмисленъ волевъ процесъ*. Безъ преднамѣреното участие на волята въ него никакво *учене* — никакво трайно и сигурно усвояване на знания и сръчности — не е възможно. За да научи нѣщо детето, трѣбва 1) *да иска* и 2) *да може* да го научи. Тия две условия — *да иска* и *да може* учащиятъ се да учи — сж главнитѣ предпоставки на учебния процесъ. Отсѣтсвува ли една отъ тѣхъ, той е

невъзможенъ. Мога да *искамъ* да науча *нѣщо*, но да не мога да го науча, защото не притежавамъ нужднитѣ способности, сили и подготовка. И обратното: мога да притежавамъ такива, *мога* да науча *нѣщо*, но да не *искамъ* да го науча. И въ двата случаи нищо нѣма да науча. Изкуството на учителя при обучението се състои именно въ това — да създаде тия две предпоставки: 1) да създаде у своитѣ ученици *желание* и *стремежъ* да усвоятъ знанията и сръчноститѣ, които имъ предлага, и 2) да ги подготви да *могатъ* да ги усвоятъ. Той може да постигне успѣшно това само тогава, когато се съобразява съ тѣхното развитие, съ тѣхнитѣ нужди и интереси. Защото детето *иска* и *може* да учи само това, което задоволява нѣкоя насъщна негова нужда — само това, което отговаря на господстващитѣ интереси презъ даденъ периодъ отъ развитието му.

Старата дидактика и насочваната по нейнитѣ предписания училищна практика не държаха смѣтка за това условие, затуй твърде често тѣ *насилваха* детето да учи *нѣща*, които нито *искаше*, нито *можеше* да учи. Резултатитѣ отъ това насилие сж известни. Натрапенитѣ знания имаха и иматъ сждбата на еднокдневки: тѣ изчезватъ отъ детската паметъ съ сжщата бързина, съ какъто сж били насилствено вмъкнати тамъ.

Трайни и ценни въ образователно отношение сж само знанията, придобити, преработени и усвоени чрезъ *доброволни* усилия и трудъ. Тѣзи усилия сж най-вѣрниятъ показателъ, че съзнанието при учебния процесъ е *самодейно*. А да бжде то такова, ще рече въ неговата дейность да участвува *предна-мѣрено* волята и да я ръководи.

Самодейността винаги се характеризира съ две типични прояви:

- 1) съ чувство на *напрежение*, насочено да постигне ясно съзнавана и точно опредѣлена цель, и
- 2) съ стремежа на съзнанието не само да възприѣма и задържа външнитѣ възприятия, но и да ги преработва и *да твори* отъ тѣхъ нови душевни богатства.

Плодъ на душевна самодейность сж всички процеси, които психологията нарича *активни*: волното внимание, *предна-мѣренитѣ* възприятия, които нажсо наричатъ *наблюдение*, *предна-мѣренитѣ* асоциации и репродукции на представитѣ, *предна-мѣренитѣ* строежи на въображението и разсждъка. Всички тия процеси се извършватъ подъ ръководството на *предпоставени* цели, които опредѣлятъ насоката и обхвата имъ. Въ тѣхъ неотлъчно участвува волята. Противоположни на тия процеси сж *пасивнитѣ*: неволното внимание, случайнитѣ възприятия и асоциации, свободния бѣгъ на представитѣ, свободната игра на въображението, наречена *блѣнуване*, и пр. Тия процеси не оставятъ трайни следи въ съзнанието, поради

туй тѣ не могат да служат за основа на учебния процесъ.

Наименованията „активни“ и „пасивни“ могат да въведатъ мнозина въ заблуда, ако въ тѣхъ се вложи оная смисълъ, която се влага въ обикновения всѣкидневенъ говоръ: *активни — дейни, пасивни — бездейни*. Въ сжщностъ човѣшкото съзнание никога не е бездейно. То не е бездейно дори и въ време на сънъ. И тогава душевниятъ животъ не престава. Спятъ, бездейни сж само висшитѣ мозъчни центрове и тѣхнитѣ функции — вниманието, волята и разсждъка. Освободени отъ тѣхния контролъ, нисшитѣ мозъчни центрове продължаватъ да работятъ. Плодъ на тѣхната дейностъ сж снѣщата. Макаръ съзнанието да не е напълно бездейно, психологията нарича това негово състояние „пасивно.“ Въ много случаи нашето съзнание е „пасивно“ и когато сме будни. То е такава при всички процеси, въ които не участвува или съвсемъ слабо участвува волята. Тия процеси по своята сжщина се доближаватъ до снѣщата: тѣ оставятъ въ него такива следи, каквито оставятъ и последнитѣ.

Учебниятъ процесъ е възможенъ само при „активно“ или, по-право, при „самодейно“ съзнание, т. е. при съзнание, въ чиято дейностъ преднамѣрено участвува волята. Самодейността е главното условие да се извърши сполучливо той, както при възприемането, поддрждането и свързването на конкретнитѣ знания, тъй и при тѣхната преработка чрезъ въображението или чрезъ разсждъка. Поради туй тя е главниятъ дидактически принципъ за всички периоди отъ детското развитие. Самодейностъ въ играта, самодейностъ при наблюдението, самодейностъ при строежитѣ на въображението, самодейностъ при проститѣ абстракции, самодейностъ при сложнитѣ обобщения, самодейностъ въ приложбата на усвоенитѣ знания и сръчности — ето единствената непоколебима основа на цѣлия учебенъ процесъ за всички възрасти! На тоя принципъ сж подчинени и въ негова услуга сж поставени всички други дидактически принципи. И принципътъ на нагледността или, по-вѣрно, на *конкретността*, и трудовиятъ принципъ, и принципътъ на единството сж само условия, за да се осжществи въ обучението принципътъ на самодейността. Първиятъ и вториятъ иматъ значение и важностъ само за известни периоди отъ детското развитие — само за периодитѣ на конкретнитѣ и проститѣ абстрактни интереси, но не и за периода на сложнитѣ абстракции, затова тѣ не могат да бждатъ въздигнати до степенъ на всеобщи дидактически принципи, наравно съ принципа на самодейността.

Презъ последнитѣ години значението на трудовиятъ принцип се преувеличи отъ мнозина педагози. Нѣкои отъ тѣхъ искатъ дори обучението по всички учебни предмети да се гради върху него. Тѣхното искане почива на погрѣшни предпоставки. Тѣ допускатъ, че външната дейностъ, външнитѣ действия сж винаги

изразъ и признакъ на душевна самодейностъ. Това е заблуда. Можешъ да бждешъ съвсемъ неподвиженъ, и твоето съзнание въ сщщото време да е до висша степенъ самодейно. И обратно: можешъ да извършвашъ многобройни усиленни външни движения и съзнанието ти да е пасивно. Външната дейностъ не винаги е признакъ на самодейностъ. Детето, което обмисля решението на една задача или разволя на едно съчинение и стои неподвижно, е много по-самодейно, отколкото детето, което копира решението на задачата отъ черната дъска или съчинението отъ тетратката на другаря си. Ученицитъ, които съ втречени погледи и напрегнато внимание неподвижно слушатъ хубавия разказъ на учителя си и въ въображенията си бързо строятъ картинитъ, които имъ рисува той, сж много по „активни“ отъ ученицитъ, които, потиквани отъ въпроситъ и заповѣдитъ на учителя постоянно се движатъ: ставатъ, отговарятъ, сѣдатъ.

Никой днесъ не може да отрича голѣмата роль, която играятъ осезателнитъ и мускулно-двигателнитъ (кинестическитъ) възприятия въ развитието на душевния животъ. „Човѣкъ знае, както казва Алфредъ Бине, не само онова, що е минало презъ сѣтивата му, но и онова, що е минало презъ мускулитъ му“. Ала това съвсемъ не значи още, че всѣки ржчень трудъ има *образователна* стойностъ: че може да развива сили и способности. Трудътъ, билъ той умственъ или физически, може да бжде, споредъ участието на съзнанието въ него, *творчески* (изобретателенъ), *подражателенъ* и *автоматиченъ* (механически). Самодейно е съзнанието само при първия и отчасти при втория. Третиятъ видъ трудъ се извършва по навикъ и често съвсемъ несъзнателно. При него дейността на ржцетъ не съвпада съ дейността на съзнанието. Ржцетъ могатъ да вършатъ една работа, а мисълта да се занимава съ друга. Момичето, което е усвоило нуждитъ похвати за работа, може бързо да плете чорапъ или тантела, да преде, да бродира, безъ да мисли върху работата си. Такъвъ е обикновениятъ занаятчийски трудъ — трудътъ на желѣзаря, дърводѣлеца, зидаря, грънчаря, керемидаря, земледѣлеца и на много други. Безспорно, автоматичниятъ трудъ произвежда блага и има голѣма стопанска стойностъ. Но той не създава душевни ценности и нѣма образователна стойностъ. Да допуснемъ противното, би значело да приемемъ за истина единъ очевиденъ парадоксъ: че хората на автоматичния трудъ могатъ чрезъ него да достигнатъ до високо душевно развитие. . .

Въ училището, което преследва образователни задачи, а не стопански цели, трѣбва да се застъпва предимно *творческиятъ трудъ*, защото само при него тѣлесната дейностъ се съгласува напълно съ дейността на „активното съзнание“. Работящиятъ не подражава на чужди похвати за работа, а самъ ги дири, открива, съчетава, мисли, твори и работи. Тѣ-

лото му действа под ръководството на въображението и разсъдъка. Създадените от тях образи то изпълнява въ пластични изработки (при ръчната работа), въ графични творби (при рисуването и чертането) и въ илюстративни движения (при символичната гимнастика и инсценирането). Въ всички тия случаи телесната дейност е изразъ на висша душевна самодейност.

Творческият труд, обаче, е възможен само при едно условие: когато елементарните технически похвати, съ които си служи, сж предварително усвоени и автоматизирани. За да пише съчинение, ученикът предварително трябва да владее техниката на писането; за да чете изразително, трябва да е механизирал техниката на четенето; за да решава аритметически задачи, трябва да умее автоматично да извършва пресметанията съ отвлечени числа; за да рисува от натура, от памет или по фантазия, трябва да е усвоил и механизирал похватите, съ които си служи рисувателната техника.

Техническите похвати се усвояват чрез *подражателен труд*. Работящият наблюдава, какъ други, по-опитни от него, си служат съ тия похвати, запомза ги и следъ туй ги прилага. Въ тоя процесъ участвуват активното внимание и паметта. То е дѣло на душевна самодейност отъ по-ниска степен, отколкото оная при творческия труд.

Следъ многократни упражнения подражателния труд се превръща въ навиченъ, *автоматиченъ*. Последниятъ може вече да се извършва и безъ участието на „активното“ съзнание. Въ тоя си видъ трудътъ изгубва образователната си стойност.

Училището не може съвсемъ да се откаже нито отъ подражателния, нито отъ автоматичния труд, ала то може и трябва да ги използва само дотолкова, доколкото служатъ като мощно сръдство на творческия труд. Разбиранъ и прилаганъ така, трудовиятъ принципъ е само частенъ случай отъ общия принципъ на самодейността.

Сжщото може да се каже и за *принципа на нагледността*. Въшната нагледностъ може да бжде въ услуга на учебния процесъ само тогава, когато ученикътъ *преднамерено* насочва вниманието си къмъ предметите или явленията, анализира получаваните отъ тяхъ възприятия и задържа отъ последните само ония, които отговарятъ на една предпоставена целъ, т. е. когато *наблюдава*. Само при тия условия могатъ да се получаватъ ясни, пълни и вѣрни представи.

Наблюдението е по-висшъ душевенъ процесъ отъ обикновеното възприемане (перцепиране) — *то е целесъобразно и планомерно възприемане*. Въ своята висша форма то включва въ себе си: 1) обмисленъ изборъ на предметъ или действие за специално изследване, 2) съсрѣдоточено внимание върху тоя предметъ или това действие и 3) установенъ редъ въ възприемането. *Всѣко наблюдение се направлява не отъ външни-*

тѣ раздризнения, а отъ волята и представитѣ, които господствуватъ въ съзнанието въ даденъ моментъ. То е плодъ на душевна самодейность. Безъ нея, външната нагледность е само праздна, безплодна нагледность. При такава нагледность детето гледа, безъ да *вижда*, слуша, безъ да *чува*, получава впечатления, безъ да добива ясни и вѣрни представи.

Самодейността на съзнанието е първостепенно условие и за пълна *вътрешна нагледность* въ всички случаи, когато се изучаватъ предмети, явления или събития, недостъпни за прѣки наблюдения. Сравнително ясни представи за тѣхъ можемъ да си съставимъ само чрезъ *творческата* дейность на въображението. Тая дейность се направлява пакъ отъ волята и се обуславя отъ умствения ни складъ. Отъ него въображението подбира материалитѣ, отъ които гради новитѣ образи. Колкото умствения ни складъ е по-богатъ и колкото участието на волята въ тоя процесъ е по-голѣмо, толкова и творбитѣ на въображението ще бждатъ по-ясни, по-живи, по-пълни и по-трайни. При беденъ умственъ складъ и слабо участие на волята се създаватъ само мъгляви и бързопреходни фантазийни представи.

Принципътъ на нагледността, както и трудовиятъ принципъ, следователно, е само частенъ случай отъ общия принципъ на самодейността. Първитѣ два се включватъ въ последния.

Учебенъ методъ

Естествениятъ ходъ на учебниятъ процесъ е ходътъ на *обмисления волевъ процесъ*. Той опредѣля образа на *учебния методъ*.

Въ обмисления волевъ процесъ различаваме три главни момента :

- 1) целна представа, мотиви и подбуди за действието, което трѣбва да се извърши,
- 2) подборъ на подходящи срѣдства и похвати, съ които сполучливо може да се извърши, и
- 3) изпълнение на самото действие.

Представитѣ за целта и мотивитѣ на действието даватъ насока, подбудитѣ — потикъ на волята. Подбудитѣ сж *чувства*. Колкото последнитѣ сж по-силни, толкова волевата дейность ще бжде по-интензивна.

Потицитѣ за *доброволната* дейность на детето сж винаги приятни чувства. Страхътъ, огорчението, болката парализиратъ и волята и ума му. То върши доброволно и съ увлѣчение само онова, което задоволява насжщни негови психофизически потрѣби и му доставя *удоволствие*. Отъ тукъ може да се направи важенъ дидактически изводъ :

1. Всѣкога въ началото на учебния процесъ трѣбва да

посочваме на учениците ясно и точно, каква работа ще вършатъ, съ *каква цел* и *защо* ще я вършатъ.

2. Едновременно съ това трѣбва да извикваме у тѣхъ *приятни чувства*, които ще турятъ въ движение волитѣ имъ.

За да се извърши сполучливо известна работа, не е достатъчно само да знаешъ. съ каква целъ и защо ще я вършишъ, но трѣбва да знаешъ и *какъ* ще я извършишъ—трѣбва да имашъ ясенъ планъ за нея, трѣбва да подберешъ подходящи срѣдства и похвати, за да я изпълнишъ. Това е втория важенъ моментъ въ учебения процесъ. Той ни подсказва, че учениците, преди да се заловятъ за изпълнението на възложената имъ работа, трѣбва, като се ржководятъ отъ поставената целъ, сами да откриятъ реда, по който ще я извършатъ, и сами да намѣрятъ подходящи срѣдства и похвати за извършването ѝ. Сполучатъ ли да сторятъ това, изпълнението на самата работа върви леко, бързо и резултатно.

Формите и насоките, които ще вземе учебниятъ методъ се опредѣлятъ и отъ естеството на учебното градиво, както и отъ развитието и подготовката на учениците. Училището дава и знания и сръчности. Едните и другите сж разнородни. Всѣко знание и всѣка сръчностъ има свои присъщи особености, свои присъщи форми и пѣтища, по които може да бжде усвоено. Въпрѣки туй, въ основата на третия моментъ отъ учебния процесъ — *изпълнението*— лежатъ едни и сѣщи процеси. За тѣхъ може да се даде една схема, която, разбира се, ще търпи най-различни видоизмѣнения, споредъ естеството на учебния материалъ, споредъ задачите, които се преследватъ съ разработката, и споредъ развитието на учениците.

Д-ръ Декроли и Д-ръ Лай ни даватъ по една такава схема. *Споредъ Декроли*, процесите при разработката на единъ урокъ трѣбва да следватъ така !

- 1) наблюдение,
- 2) асоциация,
- 3) изразяване — устно, графично, пластично и пр.

Споредъ Лай:

- 1) наблюдение,
- 2) преработка,
- 3) изразяване (изложение).

Лай пояснява, че тая схема трѣбва да се застѣпва въ единъ урокъ толкова пѣти, колкото, отдѣлни редици представи, или отдѣлни части има въ него. Така напр., ако единъ урокъ съдържа отдѣлни части: А, Б и В, схемата на цѣлия урокъ ще има следния видъ :

- | | | |
|-------------|---|----------------|
| 1. Часть А. | { | 1. наблюдение, |
| | | 2. преработка, |
| | | 3. изложение. |

- | | | |
|-------------|---|----------------|
| 2. Часть Б. | } | 1. наблюдение, |
| | | 2. преработка, |
| | | 3. изложение. |
| 3. Часть В. | } | 1. наблюдение, |
| | | 2. преработка, |
| | | 3. изложение. |

Тия схеми не сж нѣщо ново въ дидактиката. Подобна схема дава и Коменски въ своята „Велика дидактика“. Като сравнява тамъ учебния процесъ съ процеса на храненето, той казва съ езика на своето време дословно следното :

„Оня ще умножи ученостѣта си, който винаги

I) *търси и привлича къмъ себе си духовната храна,*

II) *предѣвка и я смилва,*

III) *отдѣля и съобщава на другитѣ смлѣната храна“.*¹⁾

Схемата на Коменски е по-широка, по-пълна и по-сполучлива отъ схемитѣ на Декроли и Лай. Тя не скована въ тѣсни рамки дейността на учителя и ученика при учебния процесъ. „Духовната храна“ може да се търси отъ различни източници, по различни начини, чрезъ различни сръдства. Това зависи отъ нейното естество.

Искането на Декроли и Лай да започва всѣки урокъ съ *наблюдение* не винаги може да се изпълни. Има учебенъ материалъ, който не може да се изучава чрезъ прѣки наблюдения. Такъвъ е, напр., материалътъ по история, география, въроучение, гражданско учение и доста голѣма частъ отъ материала по естествознание

Тоя материалъ по необходимостъ трѣбва да се изучава възъ основа на картини, чертежи, модели, разкази, описания и документи. Важното въ случая е да се търсятъ, намиратъ и излагатъ *конкретни факти*, които ще послужатъ за градиво на въображението и разсѣдка. Поради това първиятъ етапъ отъ учебния процесъ може да бѣде отбелязанъ по-точно така :

- | | | |
|---|---|--|
| I. <i>Търсене и възприемане на конкретния материалъ</i> | { | а) чрезъ прѣки наблюдения, |
| | | б) чрезъ косвени наблюдения, |
| | | в) чрезъ четене или слушане на разкази, описания или разглеждане на документи. |

Преработката на конкретния материалъ сѣщо може да вземе различни форми и насоки. Тѣ се опредѣлятъ не само отъ естеството на учебното градиво, но и отъ развитието на ученицитѣ.

Абстракционниятъ процесъ не може да се застѣпва презъ всички периоди отъ детското развитие. Презъ периода на

1) Велика дидактика, стр. 152.

общитѣ конкретни интереси „предѣвкването и смилането на духовната храна“ ще се изрази предимно въ подреждане, свързване (асоцииране) и систематизиране на конкретния материалъ; презъ периода на специалнитѣ конкретни интереси — въ преработка чрезъ въображението; въ периодитѣ на проститѣ и сложнитѣ абстрактни интереси — въ логическа преработка: емпирическа индукция, причинна индукция, изводи, дедукции.

Споредъ това, вториятъ етапъ отъ учебния процесъ трѣбва да бжде отбелязанъ така:

- II. Преработка на конкретния материалъ**
- | | |
|---|--|
| { | а) подреждане, асоцииране и систематизиране, |
| | б) преработка чрезъ въображението, |
| | в) логическа преработка. |

Изразяването или приложбата на наученото може да стане по най-различни начини — устно, писмено, чрезъ рисунки, чертежи, рѣчна работа, инсцениране и пр.

Даденитѣ схеми сж такива само за третия моментъ отъ волевия процесъ — *изпълнението*. Той, обаче, както видѣхме, се предхожда отъ още два. Пълната схема на учебния процесъ трѣбва да обхваща и тѣхъ. Въ първия се даватъ насоки и потици на волята, а въ втория се опредѣлятъ плана, похватитѣ и срѣдствата, чрезъ които може да се изпълни учебната работа. Споредъ това, пълната схема на учебния процесъ има следния видъ:

I. Насочване и потикване на волята (насоки за работа):

- 1) *цель,*
- 2) *мотиви,*
- 3) *побуди,*

II. Откриване, обмислене и опредѣляне реда на работата :

- 1) *планъ,*
- 2) *срѣдства,*
- 3) *похвати.*

III. Изпълнение :

1. Търсене и възприемане на конкретния материалъ :

- а) чрезъ непосредствени наблюдения (въ природата и човѣшкото общежитие),
- б) чрезъ посрѣдствени наблюдения (картини, модели, карти и др.),
- в) чрезъ четене или слушане (разкази, описания, документи).

2. Преработка на конкретния материал:

- а) подреждане, асоцииране и систематизиране,
- б) преработка чрез фантазията,
- в) логическа преработка (емпирическа индукция, причинна индукция, изводи, дедукции)

3) изразяване (приложба):

- а) устно,
- б) писмено,
- в) чрез рисунки или чертежи,
- г) чрез ръчна работа,
- д) инсцениране и др.

Тая схема се нуждае от няколко пояснения:

1. Тя не може да се прилага напълно при обучението по всички учебни предмети във всички отдели или класове. От работите, посочени във отделните ѝ части, учителят трябва да избира и застъпва във учебния процес само ония, които съответствуват на детското развитие и се налагат от естеството на учебното градиво.

2. Не трябва да се мисли, че процесите, които съставят *учебно-волевия* процес, могат да бъдат разграничени във детското съзнание така, както сж разграничени във схемата. Във действителност те се преплитат, свързват и образуват неделими съединения. Наблюдението се преплита с обяснението, възприемането на конкретните факти — с фантазийната или логическата им преработка, емпирическата — с причинната индукция, индукцията — с дедукцията, умствената дейност — с волевата и емоционалната. Самодейното човешко съзнание във диренето и откриването на истината не търпи никакви граници и никакви „теркове“. Пътищата и начините, по които постига това, сж различни.

Дидактическите схеми сочат само *становищата*, от които учителят трябва да направлява учебния процес, но не и пълния образ на самия процес, извършван във ученишкото съзнание.

3. Учебно-волевият процес не почва и не се завършва във един учебен час. Първите две части от него могат и трябва да бъдат изпълнявани често пъти няколко дни, а понякога дори и няколко седмици, по-рано от класната разработка на учебното градиво. На учениците се съобщава предварително, *какво* ще учат, с *каква цел* и *защо* ще го учат. Възлага им се да подирят потребния конкретен материал. Посочват им се източниците, отдето могат да го дирят. Изработва се план за работата им. Откриват се и се отпределят похватите и средствата, с които могат да я извършат. Всичката тая предварителна работа може да бъде задавана във форма на една или няколко *конкретни и яснопоставени задачи*.

Следъ като ученицитѣ изпълнятъ възложената имъ работа, въ опредѣленъ часъ тѣ излагатъ събрания конкретенъ материалъ и го разработватъ подъ ръководството на учителя. Въ такива случаи работата имъ напомня работата на трудолюбивитѣ пчели: тѣ дирятъ и събиратъ нектаръ отъ различни цвѣта, носятъ го въ своя кошеръ и тамъ го превръщатъ въ хранителенъ медъ. . .

Постъпваме ли така при разработката на уроцитѣ, ние даваме широкъ просторъ и възможность да се развива ученишката *самодѣйность*, улесняваме и опростяваме нашата училищна работа и повдигаме високо нейната *образователна стойность* ¹¹⁾.

Тоя постъпкъ се прилага въ Далтонския планъ, въ системата Vinetka, въ Иенския планъ, въ „проектния методъ“ и изобщо въ всички нови учебно-възпитателни методи, съ които се цели да се развива едновременно и ума и волята на ученика.

Дадената схема се отнася само за разработка на *знания*. Схемата за усвояване на *сръчности*, изградена върху сжититѣ принципи, е по-проста. Тя има следния видъ:

I. Насока на волята:

1. цель, зададена въ форма на конкретна задача,
2. мотиви и
3. подбуди за разрешението ѝ.

II. Откриване, обмислене и опредѣляне реда на работата:

1. планъ,
2. сръдства и
3. похвати.

III. Изпълнение.

И тая схема търпи редица промѣни, налагани отъ естеството на различнитѣ сръчности и отъ развитието на ученицитѣ. Тя не може да се прилага еднакво както при пѣнието, тъй и при гимнастиката, както при рисуването, тъй и при ръчната работа, както въ I, тъй и въ IV отдѣление. Каквито и промѣни, обаче, да се правятъ въ приложбата ѝ, винаги трѣбва да се спазва едно и сжщо условие: ученишкиятъ трудъ да бжде предимно *изобретателенъ, творчески, а не занаятчийски, подражателенъ и автоматиченъ*.

Образователната ценность на сръчноститѣ не се крие въ материалнитѣ резултати, които могатъ да се постигнатъ чрезъ тѣхъ, а въ начинитѣ и пжтищата, по които се постигатъ тѣ. Важни и ценни сж вложенитѣ отъ ученика усилия, умъ и

11) Ант. Борлаковъ. - Какво можемъ да вземемъ отъ Далтонския планъ, „Педагогическа практика“ год. IV (1924), кн. 9 и 10 стр., 297—301.

воля въ работата, а не предметитѣ, изработени, или действията, извършени отъ него.

Между *занаятчийскитѣ* и *учебно-възпитателнитѣ* методи за изучаване на сръчноститѣ има грамадна разлика. Каква е тя, ще посоча съ единъ примѣръ. Неотдавна присъжествувахъ на единъ урокъ по ръчна работа, въ който учителтъ искаше да научи ученицитѣ, какъ се шиятъ терлици. Той имъ посочи готови книжни теркове за отдѣлнитѣ части на терлика, накара ги да ги копирайтъ, показа имъ, какъ се съшиватъ и следъ туй ги застави, като подражаватъ слѣпо неговитѣ похвати, да ушиятъ свои терлици. Той постъпи точно тѣй, както постъпватъ занаятчиитѣ, когато учатъ своитѣ чираци на занаятъ. Терлицитѣ, наистина, бѣха бързо ушити, ала образователнитѣ резултати отъ цѣлата работа бѣха никакви. Тя не потикна ученицитѣ да мислятъ, да откриватъ, да творятъ. Тѣхниятъ умъ и воля, тѣхната самодейность, бѣха сковани въ тѣснитѣ рамки на дадения занаятчийски шаблонъ.

Учителтъ, който преследва чрезъ ръчната работа преди всичко образователни задачи, а не бързи материални резултати, ще постъпи съвсемъ иначе. Той ще постави ясно и конкретно предъ ученицитѣ задачата, която трѣбва да разрешатъ чрезъ своя трудъ, ще имъ представи единъ хубаво ушитъ терликъ, ще ги остави да го разгледатъ добре, ще имъ позволи да го разшиятъ, ще ги потикне сами да си начертаятъ частитѣ му, ще ги упъти да откриятъ реда и похватитѣ за изработката му и следъ това ще имъ предостави да си ушиятъ терлици. Той нищо не дава на готово, нищо не показва, нищо не натрапва, а само поставя задачи, потиква и упътва. При такъвъ ходъ на работата всички функции на ученишкия умъ се турятъ въ движение: и внимание, и наблюдателность, и въображение, и разсѣдѣкъ. Цѣлото отдѣление е *самодейно*. Всички работятъ не по заповѣдитѣ на учителя, а подъ ръководството на собственитѣ си умове и воли. Работата, наистина, върви бавно, ала нейнитѣ образователни и материални резултати сж неизмѣрно ценни. Тя буди и развива творчески сили и доставя истинско удоволствие. . .

Обучението може да постигне своитѣ образователни задачи само чрезъ методъ, който широко използва и развива ученишката самодейность. Такъвъ методъ отрежда голѣмо мѣсто въ учебния процесъ на волята и дава възможность на индивидуалнитѣ способности и наклоности свободно да се проявятъ и развиватъ. Новата дидактика нарича тоя методъ *активенъ*. Неговата сжщина може да се изрази съ нѣколко думи:

— *Ученикътъ да се учи самъ, като работи самъ. Учителтъ да му помага само тогава, когато първиятъ дири неговата помощ или чувства нужда отъ нея.*

Исторически прегледъ.

Активниятъ методъ е методъ на *новото училище*, но той не е новъ за педагогическата мисълъ. Неговитѣ основи отдавна сж набелязани отъ великитѣ педагози на миналото. Тѣхното гениално прозрение го посочи като единственъ методъ за природосъобразно обучение.

Сократъ пръвъ го приложилъ въ умственото възпитание. Той искалъ, сами ученицитѣ чрезъ собствени разсждения да намиратъ и откриватъ знанията.

Платонъ, Аристотель и стоицитѣ смѣтали, че щастие-то може да се постигне само чрезъ душевна самодейность.

Въ ново време, като се започне съ педагозитѣ отъ епохата на Възраждането и се свърши съ ония отъ наши дни, все по-ясно и по-силно се изтъква голѣмото значение на активния методъ за цѣлостното възпитание на личността.

Рабле, Монтенъ, Декартъ, Коменски и Локъ постепенно очертаватъ основитѣ, на които трѣбва да се гради той, а Русо дава вече достатъчно пълна и точна представа за него.

Споредъ Рабле и Монтенъ, ученикътъ трѣбва да дири и открива истината чрезъ собствени разсждения, чрезъ лични усилия и трудъ. И двамата сж върли врагове на книжното и словесното обучение, което пълни паметта само съ праздни думи. Главнитѣ срѣдства на обучението трѣбва да бждатъ наблюденията, опититѣ, упражненията, самостоятелната дейность на ученицитѣ, а не книгитѣ и наизустяването на книжнитѣ мждрости.

Коменски иска, ученицитѣ да се учатъ, като работятъ. „Майсторитѣ, казва той, не занимаватъ своитѣ ученици съ теоретически разсждения, но направо ги каратъ да работятъ, та занимавайки се съ коване, ваяне, живопись, танцове и т. н., да се научатъ на всичко това. И въ училищата трѣбва да се учи писането чрезъ писане, говора чрезъ говорене, пѣнието чрезъ пѣене, умозаключението чрезъ умозаключаване и т. н., за да бждатъ тѣ само работилници, въ които работата кипи. Само тогава всички изпитватъ въ своята собствена успѣшна дейность истиността на поговорката: *не се ли заловилъ, нѣма да се научиш*“¹²⁾.

Локъ въ своитѣ „Мисли върху възпитанието“ пише:

„Ученикътъ трѣбва да се *убеди*, а не да *върва*. Както не можемъ да виждаме съ чужди очи, така не можемъ и да познаваме съ чуждъ умъ. Истинското познание се гради

12) Велика дидактика. Гл XXI, § 5, стр. 189.

Вж. сжщо: Анг. Борлаковъ—Активно обучение по четене, „Педагогическа практика“, год. VIII (1928—1929), кн. 3 и 4, стр. 147—163.

върху собствено разсъждение. Онова, що се приема на въра или по авторитетъ, не увеличава умствената сила . . . Задачата на учителя е — не да научи ученицитъ на всичко, което може да се знае, а да имъ внуши обичъ и почитъ къмъ науката и добра умствена дисциплина, като ги постави въ положение сами да я усвоятъ“.

Още по-категориченъ и по-ясенъ е Русо. Въ своя „Емилъ“ той казва :

„Ученикътъ ще бжде добре подготвенъ за борбата въ живота само, когато е способенъ съ собствена сила и трудъ да придобива това, що му е нужно. За да създадемъ, отъ една страна, тѣсна връзка между науката и живота, и отъ друга — да привикнемъ ученика къмъ дейность, — ще го оставимъ самъ да разрешава въпроситъ, наложени отъ любопитството му, да дири и намѣри истинитъ, да изработва уредитъ, отъ които има нужда. Емилъ не ще учи нищо отъ устата на възпитателя си, а *ще учи всичко чрезъ себе си. Уроцитъ ще се състоятъ повече отъ действия, отколкото отъ думи.* Ако има нужда отъ географическа карта или физически уредъ, нѣма да му ги дадемъ готови, а ще ги направи съ помощта на учителя“ . . . „Приблужи го до въпроситъ и го остави самъ да отговаря. Остави го да гради знанията си не върху казаното отъ тебе, а върху това, което самъ е разбралъ : *да не учи науката, а да я открива*“.

И въ нравственото възпитание, споредъ Русо, трѣбва да се прилага сжщия методъ. То не трѣбва да си служи съ праздни поучения, а съ *упражнения*. Трѣбва да се възпитава не противъ природата на детето, а съ нейното съдействие, защото „*човѣткото сърдце приема само законитъ, които си прави само: като искашъ да го оковешъ, ти го освобождавашъ; като го оставяшъ свободно, ти го вързвашъ*“.¹³⁾

Идеитъ на Русо за учебно-възпитателния методъ по-късно се разработватъ отъ Песталоци, Фрьобелъ, Дистервегъ, Спенсеръ и др.

Споредъ Песталоци, всѣка душевна сила се развива чрезъ собствено упражнение. Възпитанието не може да се натрапва отвънъ. То е вътрешно развитие на способности и сили. „Ходътъ на природата, казва той, въ развитието на човѣшкиятъ родъ е неизмѣненъ. Нѣма два добри метода — има само единъ — той е методътъ, който се гради върху вѣчнитъ закони на природата“.

Фрьобелъ поставя самодейността като главна основа на учебно възпитателния методъ. Нашиятъ психофизически животъ започва съ самодейность. Душевнитъ процеси следватъ така :

13) J. J. Rousseau — Emile. Paris. P. 293, 343, 61.

1) работа, 2) наблюдение, 3) мислене. Отъ действието отиваме къмъ познанието. За да се развива, детето не трѣбва само да слуша и да гледа, а трѣбва и да работи, да изобретява, да твори. „Цѣлиятъ напредѣкъ трѣбва да идва отъ доброволната дейностъ на детето“.

Дистервегъ бележи :

— „Майсторъ въ възпитанието е она, който ръководи ученика къмъ самодейностъ. Възпитанието, което човѣкъ получава, постига целта си, когато той е така подготвенъ, че има сила и воля да се ръководи самъ въ живота“.

Спенсеръ иска, учебниятъ методъ да се гради върху *естественитѣ интереси* и *самопроизволната* (спонтанната) *дейностъ* на детето. „Трѣбва да потикваме децата, казва той, сами да правятъ изследвания и сами да вадятъ заключения отъ тѣхъ. Трѣбва да имъ казваме, колкото е възможно помалко, и да ги убеждаваме да откриватъ, колкото е възможно повече. Човѣчеството е напредвало, като се е учило само. Очевидниятъ успѣхъ на хората, добили своето образование сами, доказва, че всѣки духъ, за да постигне по-добри резултати, трѣбва да напредва по сѣщия начинъ“.¹⁴⁾

Голѣмата стойностъ на *активния методъ* днесъ не се оспорва отъ никого. Презъ нашия вѣкъ той има многобройни теоретици и защитници между педагозите отъ всички школи и насоки. Ще цитирамъ само нѣкои отъ тѣхъ.

Алфредъ Бине, известниятъ френски психологъ-експерименталистъ, въ своето предсмъртно съчинение „Съвременно идеи за детето“ пише :

— Обучението е лошо, ако оставя ученика неподвиженъ и бездеенъ: то трѣбва да бжде верига отъ умствени отражения, които изхождатъ отъ учителя, отиватъ къмъ ученицитѣ и се връщатъ къмъ първия; то трѣбва да бжде възбудителъ, който потиква ученика къмъ действие и създава у него разумна активностъ, защото човѣкъ знае добре само това, което не само е преминало презъ неговитѣ сътива и неговия мозъкъ, а и презъ неговитѣ мускули — той знае само това, което е извършилъ“.

Кершенцайнеръ, познатиятъ теоретикъ на „*трудовото училище*“, иска цѣлото обучение да се гради върху *творческата* работа на ученика. „Най-добъръ възпитателъ, казва той, е онзи, който умѣе съ най-малко материалъ да постига най-големъ резултати — онзи, който умѣе да потиква ученицитѣ, самостоятелно да работятъ, да наблюдаватъ, откриватъ и творятъ“.

Гансбергъ, единъ отъ виднитѣ теоретици на „*дидактическото художество*“, пише :

¹⁴⁾ Spencer. L'éducation intellectuelle, morale et physique. Trad. Guymont. Paris, 1908. P. 78.

— Да се създаде трудово настроение въ отдълението, обща активност и движение, насочено изцѣло къмъ една посока — ето първото условие за действително плодотворно обучение. Никаква педагогика, никаква методика, никакво обучение не е възможно безъ активността, която детето донася въ училището. Да се запази тя — ето нашата възвишена задача; да се боримъ срещу училището, което убива детската активност — ето нашиятъ свещенъ дългъ!“

Д-ръ Адолфъ Ферриеръ, бележитъ теоретикъ на „активното училище“, иска, не само обучението, но е цѣлото възпитание да се гради върху самопроизволната творческа дейностъ. Това е идеалътъ на новото „активно училище“, въ което се застъпва *еднакво* както умствения, тъй и физическия творчески трудъ. Споредъ Ферриеръ, вториятъ трудъ не може да предложда първия. Ржката трѣбва да работи подъ ръководството на ума. „Активното училище не осжда разсждъка да бжде слуга на волята, *ancilla voluntatis*. Като поставя дисциплинираната и съзнателна дейностъ надъ всичко, то не забравя, че най-висша форма на дейностъ е мисловата дейностъ. Разсждъкътъ трѣбва да служи на волята само при едно условие: когато волята се поставя изцѣло въ услуга на духа“.¹⁵⁾

Сжщитѣ възгледи развива и *д-ръ Лай* въ съчинението си „*Die Tatschule*“ (активно училище)¹⁶⁾. Той смѣта, че „трудоовото училище“, разбирано въ тѣсна *утилитаристична* и *матерналистична* смисълъ, е сжщо тъй едностранчиво, както и досегашното „интелектуалистично училище“: едното и другото създаватъ не *цѣлостни личности*, а *половинъ човѣци*.

Главенъ лозунгъ и основенъ принципъ на новото училище трѣбва да бжде творческата душевна и тѣлесна дейностъ на ученика: и играта и труда. Защото тая дейностъ е първо условие за *цѣлостното* развитие на индивида. Безъ упражнения, заложибитѣ, всадени отъ природата у него, ще останатъ мъртви. При възпитанието не трѣбва да се забравя *биологическия законъ за взаимната връзка на органитѣ и функциитѣ въ всѣки организъмъ*. Нито единъ органъ не може да действа изолирано. Дейността на всѣки органъ развива малко или много всички други органи въ организма и прѣко или косвено имъ влияе. Едно движение не засѣга само единъ мускулъ, една група отъ нерви и единъ мозъченъ центъръ, а цѣлото тѣло. Това важи не само за физическия животъ на организма, но и за неговия душевенъ животъ. Единиятъ и другиятъ сж тѣсно свързани. Развитието на душевния животъ и

15) Ad. Ferrière. — *L'école active*. Genève. 1926. P. 11.

16) W. A. Lay. — *Die Tatschule*. Leipzig 1924. Zweite Auflage. Вижъ отзывъ за това съчинение въ „Педагогическа практика“, год. IV, кн. 10, стр. 340—344.

развитието на нервната система вървят ръка за ръка. На всеки душевен процес съответства процес в нервната система. Между душевните процеси също има тясна връзка.

Възприемането, преработката и изразяването на знанията образуват едно *цѣлостно действие*. Възприемането и изразяването са само две негови страни. Между сътивната и двигателната страна на действието стои *душевната преработка*, която здраво свързва двете страни на учебния процес.

Въ днешното интелектуалистично училище свободна творческа дейност не съществува. Въ него ученикът работи по принуждение. Новото училище ще предизвика детската самодейност, без да я изнасилва, ще осигурява свободата на ученика и ще го потиква към свободен творчески труд.

Това може да стори само учител, който разбира потребител на детската душа и умее да ги задоволява. Учителът на новото училище не *преподава отъ катедра, не стои презъ междучасията въ учителската стая, а прекарва всичкото си време между учениците — и при игра и при работа*. Той е навсякъде съ тях — и въ учебната стая, и на игрището, и въ градината, и въ работилницата.

Приложбата на активния методъ днес не се свързва съ определени учебни форми, пътища, начини и похвати. Той използва свободно всички средства, с които може да предизвика ученишката самодейност. Отъ учебните форми за *излагане* на учебното градиво той отхвърля безусловно само *догматичното изложение*, понеже то винаги поставя ученишкото съзнание въ „пасивно“ състояние. Активният методъ си служи въ всички случаи съ *евристичното изложение*, ала той не го свързва само съ една словесна форма, както правеше интелектуалистичната дидактика отъ миналия векъ. *Евристично* може да се излага учебното градиво и чрезъ разказъ и чрезъ диалогъ. Това зависи отъ естеството на самото учебно градиво. Важна е не формата за *съобщаване на знания*, а обстоятелството, доколко чрезъ нея може да се потиква и развива ученишката самодейност.

Съ същата свобода активният методъ използва различните *логически методи за изследване* — „учебните пътища“. Той си служи еднакво съ *анализата и синтеза, съ абстракцията и детерминацията, съ индукцията и дедукцията, съ емпирическата и причинната индукция*, като се ръководи само отъ едно начало: — пълната и широка ученишка самодейност. Въ много случаи обучението може да бѣде *дедуктивно*, стига само чрезъ него да може да се потикне към интензивна дейност „активното“ съзнание на учениците.

Приложбата на активния методъ не се свързва и съ вън-

шната обстановка, при която се води обучението. Тя не се свързва с класната стая, с черната дъска, с чина, с учебника. Активно обучение може да се води и вън от учебната стая — в градината, в работилницата, в музея, сред природата, и често пъти там по-добре, отколкото в училището.

Реален израз на тия схващания сж различните съвременни учебни системи: Далтонският план, системата Wipetka, Иенският план, „методът на проектите“, методът на „центровете на интерес“ и др. Въпреки пестротата външно разнообразие и често пъти видимото външно противоречие на тия системи и методи, въпреки различните средства и похвати, с които си служат те, — всички се градят на едни и същи основи: *творческата дейност на детето*. Те сж, следователно, само разнообразна приложба на активния метод. Новата дидактика, издигайки *самодейността на детето до степен на върховен свой принцип и творческата дейност на учителя до свой главен лозунг*, не отхвърля тая приложба, а я насърчава и подпомага. Защото обучението *като изкуство*, както и всяко друго истинско изкуство, може да се развива и усъвършенствува и да постига все по-успешно и по-пълно своите задачи само при *свободно творчество*. Това именно творчество, заедно с точните психофизиологически изследвания, обещава нови ценни придобивки в бъдещето развитие на дидактиката.

Общи изводи.

Въ заключение, от всичко казано до тук могат да се теглят няколко твърде важни общи извода.

Първият извод е за самата дидактика, като наука.

Новата дидактика не е рожба на педагогически преврат, както мислят някои, а е плод на дълъг *развой*. Всички нейни основни идеи и принципи сж формулирани от великите педагози на миналото. Нейните първоначални основи трябва да се дирят в историята на педагогиката.

Още Коменски, който с право може да се смята за баща на съвременната дидактика, посочи и формулира накжсо, но достатъчно ясно, големите идеи *за природосъобразното, цялостното и активното обучение*. Новата дидактика само допълва, разширява и обосновава тези идеи с данните, които ѝ дава педологията, и посочва нови средства, начини и възможности за по-сполучливата им приложба.

Познавайки по-добре телесния и душевния живот на детето, юношата и младежа, тя се стреми да разчлени своята теория и да я приспособи към нуждите на отделните въз-

расти. Въ свръзка съ това днесъ се издига едно ново искане: — Покрай *общата дидактика*, която установява общи правила за обучението, трѣбва да има и нѣколко *специални дидактики*, които ще посочватъ, какъ трѣбва да се прилагатъ тия правила презъ отдѣлнитѣ периоди отъ детското психофизическо развитие. Потрѣбни сж стдѣлни дидактики за първото детство, за второто детство, за юношеската и за младежката възраст.

Вториятъ изводъ засѣга училищната система. Тя трѣбва, както искаше още Коменски, да съотаетствува на главнитѣ периоди отъ детското развитие. Споредъ това, трѣбва да има следнитѣ видове училища :

1. **Детско училище** съ 3 отдѣления за периода на играта (4, 5 и 6 год.)

2. **Основно училище** съ 6 отдѣления, раздѣлени на два курса :

а) *доленъ* съ 3 отдѣления за периода на общитѣ конкретни интереси (7, 8 и 9 год.)

б) *горенъ* сжщо съ 3 отдѣления за периода на специалнитѣ конкретни интереси (10, 11 и 12 год.)

3. **Срѣдне училище** съ 6 класа, разпредѣлени въ два курса :

а) *доленъ* съ 3 класа за периода на проститѣ абстрактни интереси (13, 14, 15 год.)

б) *горенъ* сжщо съ 3 класа за периода на сложнитѣ абстрактни интереси (16, 17 и 18 год.)

Въ тоя планъ нашата, българската, прогимназия въ сегашния си видъ и организация нѣма мѣсто. Тя е психологическо и педагогическо недоразумение. Въ нея сж събрани ученици отъ два различни периода на развитие: *деца* и *юноши*. На това обстоятелство се дължатъ много отъ нейнитѣ недостатъци и неджзи. Тя трѣбва да се закрие. Първитѣ ѝ два класа трѣбва да идатъ при първоначалното училище и да образуватъ съ него пълно основно училище, а третиятъ ѝ класъ — въ долния курсъ на срѣдното училище.

Психологическитѣ особености на детската възраст изискватъ въ основното училище да се води *цѣлостно обучение*. Тамъ нѣма мѣсто за никакви „групни“ и „предметни системи“, съ които се руши *единството* на ученишкото съзнание. Поради туй въ основното училище всѣко отдѣление отъ първо до шесто—трѣбва да се обучава само отъ единъ учителъ, добре подготвенъ да разбира психологията на второто детство и да се съобразява съ нейнитѣ искания въ своята учебно-възпитателна работа. Сегашнитѣ прогимназиални учители, свършили учителски институти, трѣбва да идатъ въ долния курсъ

на срѣдното училище, понеже сж подготвени за учители на юноши, а не на деца.

Ако тоя планъ се осжществи, задължителното шестгодишно основно образование ще стане достъпно за децата отъ всички кжтове на страната ни, защото основни училища ще могат да се откриятъ — съ раздѣлни или, споредъ нуждата, и съ слѣти отдѣления — и въ най-малките и най-затѣнтените села. Отъ това и народъ и държава ще иматъ само полза.

Третиятъ изводъ се отнася до учебните програми. Какви трѣбва да бждатъ тѣ, вече казахъ. Ще повторя само накжсо: учебното градиво трѣбва да се подбира и реди, като се държи смѣтка за господствуващите интереси и за психофизическите нужди на детето презъ всѣки периодъ отъ неговото развитие. Преценени отъ това гледище, сегашните ни учебни програми, особено програмите на прогимназията и срѣдното ни училище, не издържатъ дори и слаба критика. Много несъобразности и много безсмислици има въ тѣхъ

Четвъртиятъ изводъ е за учителя. Новото училище иска новъ учителъ. То ще се осжществи само чрезъ неговата усърдна творческа дейность.

Новиятъ учителъ трѣбва да притежава не само здрава научна и педагогическа подготовка, но трѣбва и да бжде *възпитанъ* за учителъ. Той трѣбва отлично да познава психологията на оня периодъ отъ детското развитие, въ който се намиратъ неговите ученици. Само при това условие той ще може успѣшно да прилага голѣмите искания на новата дидактика и да жъне плодоносни резултати отъ своята училищна практика.

* * *

Нѣкога Коменски бѣ поставилъ като мото на своята „Велика дидактика“ следните редове :

„Алфата и омегата на нашата дидактика да бжде :

търсене и откриване начинъ, по който учителите помалко да учатъ, учениците пъкъ все повече да се учатъ ;

въ училищата да има по-малко шумъ, развала, безполезенъ трудъ и повече свободно време, радости и здравъ успѣхъ ;
въ християнската държава да има по-малко мракъ, безредие, несъгласие, а повече свѣтлина, редъ, миръ и спокойствие“.

Тия скжпоценни думи могатъ съ право да бждатъ поставени и като мото на новата дидактика. Тя е наука и изкуство за природосъобразно и творческо обучение, за самостоеенъ, радостенъ и плодотворенъ трудъ, чрезъ който само могатъ да се създаватъ дейни личности, годни да творятъ както своето, тъй и общественото щастие.



Ив. П. Андреевъ — гр. Габрово.

Възпитание и въздържание.

„Не правила — а примѣри! . .“

Коменски.

„Борбата съ алкоолизма
е училищенъ въпросъ“

Проф. Смола.

Възпитанието е висше творческо, божеско, — бихъ казалъ, — дѣло Възпитателътъ е богъ — творецъ. Отъ детето сътворява *свършенъ човѣкъ*: здраво-сложенъ и хармонно-развитъ индивидъ.

Възпитанието е дѣло къмъ възходъ, щастие и култура въ обществото. Възпитателътъ е добриятъ зидаръ на здравъ и щастливъ родъ. *Възпитанието и възпитателътъ зеница за човѣка и обществото трѣбва да бждатъ*. Отъ злото да бждатъ пазени. Само добро за тѣхъ! Всичко добро!

А тѣй малко е *доброто* и тѣй много *злото* за възпитанието! Много отрицателни, рушителни фактори го връхлитатъ и уязвяватъ. Не за тѣхъ и не за всички ще ми бжде гукъ думата. Ще спра на единъ, който съвременниятъ „културенъ“ човѣкъ въ нагона си за щастие, въ стремежа си, „красиво и пълно да живѣе“, или не види, или престожно не мари. Тоя единъ отъ многото рушащи възпитанието фактори е плъзналиятъ изъ страната ни *алкоолизъмъ*, който застрашително вече залива родни градове, села и колиби. Сухо не остава. Просто, нѣщо като лудостъ е обхванало народа ни. Всичко пие. И мало и голѣмо — и малко и много. Какъ „де се случи“ — какъ „де падне“. Особено въ селата и особено въ празнични или обичайни нѣкакви пиршества. Сжщински оргии на безумци. Пиятъ — сили и срѣдства пилѣятъ, здраве ломятъ, умъ губятъ, сълзи и кърви проливатъ. А отъ всичко това още по-страшно: гибелъ и израждане на градушето поколение въ наследство предаватъ Уроди и идиоти създаватъ — ето ужасното!

Алкоолътъ поврежда нежеитѣ полови клетки и органи у мъжа и жената. Форелъ, Бертоле, Бецола и мн. др. учени доказаха, че подвигнитѣ полови клетки се тѣй силно изменятъ отъ едно дори опиване, че станалитѣ отъ тѣхъ презъ опиването зачевания могатъ да дадатъ ненормални плодове. „Алкооликътъ носи много лошо зърно, отъ което се раждатъ мъртви, *неджави*, припадъчни потомци“ (Д-ръ Е. Тулузъ). А Д-ръ Vancleгоу свидетелствува: „Деца, заченати въ недѣля вечеръ у работницитѣ, които прекарватъ тоя день въ пиянство, сж въ повечето случаи или рахитици, или епилептици, или идиоти“,

Особено доказателенъ и категориченъ по тоя въпросъ е Д-ръ Бертоле. Той казва: „По микроскопическитѣ изследвания, предприети въ лабораторията на Д-ръ Щилингъ въ Лозана, азъ успѣхъ да покажа едно твърде ясно повреждане на мъжкитѣ възпроизводни органи (яйцата) подѣ влияние на хроничния алкоолизъмъ. И така ми бѣ възможно да схвана и *да видя* измѣненіята на възпроизводнитѣ зародиши на изрѣзки отъ яйца отъ алкоолици. Можахъ да потвърдя по тоя начинъ наблюдавания вече клинично фактъ, а именно — съществуването на една алкоолна повреда на възпроизводнитѣ мъжки зародиши, влѣчеща, благоприятствуваща появата на наследствени повреди и *водеща къмъ израждане на расата* (к. н.). У закоравѣлитѣ алкоолици възпроизводната способностъ изчезви даже доста бързо и то у мъжа повечето въ силата на възрастта (29—40 г.); тѣхнитѣ възпроизводни, напълно атрофирани, жлези не показватъ вече и следи отъ сперматозоиди. За нещастие, преди да се дойде до тая пълна атрофия съ изчезване на сперматозоидитѣ, възпроизводнитѣ жлези минаватъ редица последователни, все повече напредващи измѣненія. Въ тия стадии на израждане, на посрѣдни повреди, жлезитѣ съдържатъ още възпроизводни елементи, които могатъ да служатъ за възпроизвеждане, ала тѣ сж вече хилави и измѣнени. Ясно е, че *тѣ даватъ повредени и изродени продукти (деца)*. Проф. Форелъ нарече тая повреда на възпроизводнитѣ зародиши подѣ влияние на отровни агенти (особено алкоола) *бластофтория* (семеповреждане). Тѣзи, направени върху самия човѣкъ, констатации позволяватъ, прочее, да твърдимъ съ още по-голѣма сигурностъ съществуването на алкооленъ наследственъ порокъ — изворъ на израждането на нашата раса . .“

При това положение и понеже *„възпитанието започва още отъ зародишния животъ“* (Проф. Поповъ), — то съ пиенето още въ началото, дълбокото начало, е компрометирано възпитанието. Пиенето носи краткотрайна наслада на бащата, а дълготрайно малопаметие на децата. Наследствено-обременено съ разни дефекти (хилавостъ, слабоумие и пр., та чакъ до идиотизмъ и епилепсия) иде поколѣнieto на пиещитѣ. Кадри негодници, психологични калеки изпращатъ въ живота, а, следователно, и въ училище всички бащи и майки, които пиятъ

Ето вече една, — и то не малка, — бариера за възпитанието. Ето едно голѣмо, дори *много голѣмо зло*, за него, — нека ми бжде позволено да твърдя това, — зло, което ще го твърде много спѣва въ неговата творческо-зиждителна дейностъ. Въ царството на алкоолизъма не може да има пълно, истинско, цѣлостно възпитание. Възпитание и алкоолизъмъ — това е Богъ и Сатана, Пролѣтъ и Зима — това сж антиподи, несъвмѣстимости. Ако едното е — другото не е.

Възпитанието е умъ, здраве, съзнание, моралъ, чисти и красиви чувства, здрава воля, крепъкъ характеръ.

Алкоолътъ поставя надгробна плоча, дига кръстъ надъ асичко това: руши здраве, мрачи умъ, тъми съзнание, мърси и пилѣе чувства, квари моралъ, хлаби воля и характеръ.

Възпитанието корени пороцитъ — алкоолътъ ги сѣе, ро-си и ражда. Възпитантето е скъпо ковчеже съ цѣнни брилян-ти-добродетели; алкоолизъмътъ е страшенъ погребъ на черни камъне и експлзиви — злини.

Възпитателтъ има святия стремежъ да насади въ ду-шата на питомка си красни цвѣтове-добродетели: доброта, обичъ, милосърдие, пестеливостъ, трудолюбие, отзывчивостъ и алтруизъмъ, — алкоолизъмътъ подрива и събаря всичко това, поставя пръти въ колесницата на възпитанието по хубавия друмъ на културата.

Зло е врѣхлетѣло възпитанието. Алкоолното зло. И като лично, а и като *семеино-социално зло*. Казахъ го: подпѣхнало е пръчка и пръти въ иначе добре сътворената колесница на възпитанието. Красива колесница — но мудно се влаци, не вър-ви. Не тя, колесницата на възпитанието, а алкоолизъмътъ леко и бързо шества по родни поля и долини, шири се и носи злини. До-бре се приема и посреща *алкоолизъмътъ* (пиенето), не и *възпита-нието* (просвѣтата). Това е вече още по-лошо. По-голѣмо зло. Трезвиятъ нѣкога нашъ народъ сега *лудо пие*. И мъже, и же-ни, и деца. Пие — здравно изражда се — морално пада — гние, мре. А ние, възпитателитъ, говоримъ, пишемъ, че дори и под-плакваме за. . . възпитание.

По мое мнение, *ние не сме пълни, цѣлостни възпитатели*. Едно голѣмо зло за възпитанието, единъ огроменъ „камень преткновения“ за него ние не само не видимъ, но и търпимъ, менажираме го, че дори и на плещитъ си сме го надянали — търтимъ се съ него. Тукъ неволно ми иде на умъ печалната оная констатация на професоръ Рачински („Лудъ професоръ“ отъ Григорий Петровъ), който, станалъ истински учителъ на народа, каза: „Това (пиенето, б. м.) е просто всеобща лу-достъ у насъ. Срещу пожаритъ навсѣкжде се държатъ пожа-рни команди и помпи за гасене. За крадцитъ и разбойницитъ държатъ полиция и джандармерия. Дивитъ звѣрове се изтрѣб-ватъ. Дигатъ противъ тѣхъ цѣли хайки, ако нѣкжде тѣ изя-датъ десетъ крави или сто овце. А тукъ пиянството по цѣлата страна вилнѣе. Опожарява и здравето, и благоустройството, и съвестъта на народа — и всички сж *спокойни*. . .“ (к. н.).

И ние, възпитателитъ, сме спокойни. Не е ли грѣхъ това? Или не е ли поне недостатъкъ, несъвършенство у възпитателя?

Мисля, че — да! Едвали може да се спори, освенъ ако искаме да пледираме каузата на слабата, робската воля и несъвършения характеръ. Възпитателтъ, който следва свет-лия идеалъ — достижение истинския човѣкъ и благоустрое-

но общество — не може да не се възправи въ живота и обзре това зло, което тъми идеала му, което всѣкога върви срещу му; зло — което всѣкога стои срещу неговото дѣло, или, по-добре, което минира и подрива неговото творческо дѣло.

Възпитателътъ обича детето — алкоолътъ го убива. Възпитателъ и алкоолъ приятели, съдейници и съпжтници не могатъ да бждатъ. Мрази и трѣбва да мрази убиеца на детето си добриятъ възпитателъ. Той е — и трѣбва да бжде *спиртомразецъ*, по-широко: *въздържникъ*. И моралътъ, логика е това.

Явно е: отъ гледище на добре разбраното възпитание и така сжщо отъ гледище на добре разбранитѣ интереси на дете, родъ и народъ, — възпитателъ трѣбва да отхвърли пиенето (малко или много), трѣбва да се сдобие съ *новъ цензъ* —
— *въздаржателъ да бжде и стане той!*

Образецъ на стори и млади. И особено на малкитѣ, децата, обекта на възпитателното му въздействие. Истински образецъ! Тѣй и тогава ще влѣзе той въ душата на детето, ще има свое кжтче въ сърдцето на питомеца си. *А имашъ ли душата на детето, си ли въ неговото сърдце — имашъ и възпитанието*

Основниятъ принципъ въ възпитанието, като откровение на ума, сърдцето и волята на детето, като облагородяване и укрепване на духа, е *личниятъ примѣръ* на възпитателя. Това значи, че, за да може умътъ на детето да се обжегне, запали и загори съ свѣтлината на живото знание, самиятъ учителъ трѣбва да е запалилъ по напредъ свѣтилника на своя умъ. Това още значи, че, за да може сърдцето на детето да се възпламени къмъ *знание и добро* отъ свещения пламъ на благостта, нежността, състраданието и *въздържанието отъ зло*, по-напредъ сърдцето на учителя и възпитателя трѣбва да е трептяло и да трепти отъ благостъ, нежностъ и въздържание. За да може волята на детето да се закали, застомани и то да се вдъхнови за подвигъ и въздигъ къмъ съвършенство, трѣбва то да е видѣло своя възпитателъ — пжтеводителъ да възлазя по нанагорния пжтъ къмъ добротелъта. Душата на възпитателя трѣбва да бжде широка, дълбока и необятна, а духътъ му — мощенъ. Е, добре, такава душа и такъвъ духъ ни дава *въздържанието*.

Сжщо слънце е възпитателътъ за своитѣ възпитаници. Храни умоветѣ имъ съ свѣтлина, сърдцата имъ обгрѣва съ нѣжностъ и топлота, волята имъ импулсира къмъ животъ и творчество. И докато не изгрѣе именно това слънце въ душата на учителъ и възпитателъ — пълно, истинско възпитание не ще имаме: ще садимъ — но цвѣтове и плодове не ще видимъ, както вѣкове се е садило, а почти нищо (по отношение възпитанието) не се е видѣло,

Но това *слънце* въ душата на учители, родители и възпитатели ще изгръбе подъ знака на *пълното и широко въздържание*.

„Пазете се да не съблазните одного отъ тия, малките!..“ Велика педагогична повеля, която хилядилѣтията не сж изтъркали и която всѣкога ще бжде едно сдѣтло знаме, но която и днесъ си остава само красива фраза, сухъ постулатъ. Съвременното възпитание въ много случаи е чисто и просто едно обикновено съблазняване, отравяне на чистата детска душа. Замърсяване — волно или неволно, безразлично. Това имаме при пиенето, пушенето и разврата. Младото ни фотографира. Не му се сърдете! Криво ли е то, че нашиятъ образъ е грозенъ и... мръсенъ? Най-умѣренитъ пиячъ е най-големъ съблазнитель, защото той е най-добъръ .. авторитетъ, прочутъ ученъ, съ реноме въ домъ и общество. Той е добъръ, знатенъ — следватъ го въ всичко: и въ цигарата, и въ чашата, и въ кабарето. *Колкото е по-умѣренъ пиячътъ, толкова е по-опасенъ, защото е образецъ — води, напѣтва къмъ злото*. Пияницата отгласква, отвращава, а умѣреникътъ примахва и приласкава.

Поклонницата на разкрититѣ гърди, разголенитѣ ржце и крака, червенитѣ устни и боилки, — въобще на суетата и праздността е най-страшната съблазнителька и напѣтвачка по хлъзгавата площъ, що извежда до падение и гибель, защото... защото тя е отъ висшето общество, защото тя е добра, почтенна, съ име, знатна дама. Смѣе ли нѣкой да отрече, че тя не е добра майка и възпитателка?

Да! И горе въ обществото и доле въ дъното на живота, че и по срѣдата му, — ние всички съблазняваме детето съ лошия си животъ и примѣри, отравяме го съ вино, разгулъ и лъжа. Ужъ да подкрепи, изправи и извиси стройна млада фидана възпитателтъ, а то... бури отъ съблазни и искушения извива много рано около нея. Възпитаникътъ е наистина срѣдъ море въ буря. Съблазни цвѣтятъ, искушения гъмжатъ. И това — буйно, като въ първа пролѣтъ. *Слънцето на примѣра* ги събужда и подхранва къмъ тоя буенъ животъ. Та животътъ днесъ не е ли: „вино, жени и тютюнъ!..“?

Когато учителтъ или бащата замъгля своя мозъкъ и потиска своя умъ съсъ спиртна отрова и съ това става вече *другъ*, — не учи ли децата си да пиятъ? Когато учителтъ или бащата захапватъ цигара, не я ли даватъ тѣ (съ примѣра си) и въ ржката на детето? Та не сме ли виждали едва 3—4 годишни сополанци да захапватъ свити хартишки или пржичици и да „пушатъ“ цигари „като татко“, та голѣми да станатъ? *Детето е неподобно културно маймунче. Примѣрътъ е хроническа психическа епидемия*. Може „само една“ цигара на день да пушите, „салъ една чашка на обѣдъ“ да изпивате, но то е достатъчно да се явите вече не като възпитателъ, а

като съблазнител на децата, а, следователно, като *не до-тамъ добъръ* тѣхенъ учителъ Възпитателътъ (учителъ и баща) сж авторитети, дори понѣкога тѣ ставатъ идоли, богове за детето. И гледа ги то — и следва ги въ всичко „За всички грѣшки и неджзи, които ученицитѣ иматъ, възпитателътъ трѣбва да търси причината въ себе си“, — е казалъ още преди 100 години бележитиятъ педагогъ Залцманъ.

Възпитателътъ, значи, трѣбва да бжде чистъ, блестящъ идолъ. Кумиръ за детето. Справочка за всѣко негово дѣяние и постѣпка. *Чрезъ примѣра си да води само къмъ Здраве и Добро!* Стига е „само учило“ училището! Стига сме само въ ума трупали! Нека и да възпитаваме! *Повече възпитание въ училище!* И стига думи! *Дѣлото* (постѣпките, примѣра) въ него да видимъ! Да смлѣкнатъ сухитѣ пасторалии — да изплувне примѣра! Възпитателътъ, учителътъ съ новъ цензъ, първи трѣбва да запали свѣтлика на своя умъ чрезъ просвѣта и въздържание. Учителитѣ първи трѣбва да разгорятъ всечовѣшката любовъ въ сърдцата си чрезъ трудъ и трезвостъ. Учителитѣ първи трѣбва да откриятъ свещения огнь въ душитѣ си за подвигъ и героизъмъ къмъ спасение на детето, издигане на училището. Да бждатъ и станатъ първи *апостоли* на спасителното *въздържание*, носейки и високо дигайки знамето: *чрезъ въздържание къмъ възпитание!* . . .



Аспарухъ Крайчевъ -- М. Търново.

Нагони къмъ движение и творчество у детето.

Изследванията на вещи психолози установяватъ, че първачето възприема най-много движенията, понеже най-вече тѣ привличатъ неговото внимание, будятъ неговия интересъ и запълнятъ голѣма частъ отъ неговото съзнание. Мъртвитѣ обекти на природната или културна срѣда не съществуватъ за неговото непринудено внимание, и погледътъ му блуждае по тѣхъ, търсейки елементитѣ на онова състояние на нѣщата, което спонтанно го забира и приковава — състояние на движение.

Едномесечното кърмаче не би могло тъй скоро да запомни образа на своята майка, ако тя стоеше неподвижна. Въ по-последна възраст то не би забелязало яркия цвѣтъ на играчката си, ако тя стоеше въ едно положение — неподвижна. Пък и психологиченъ законъ е, че възприятието е много по-трайно, когато възприеманиятъ обектъ се яви въ различни положения, защото къмъ познатитѣ елементи на възприетото изпъкватъ непознати такива, а това улеснява

възприемателната способност — да се спре вниманието на наблюдателя върху непознатото и да го възприеме. Съ други думи, детското внимание има „динамичен характер“ презъ доучилищната и началната училищна възраст.

Едва ли има друго нѣщо, което може да държи будно детското внимание по-продължително, както движението. Движението на предметитѣ, на хората, на животнитѣ, на всичко заобикаляще го, което може да се движи, приковава неговото внимание, събужда неговиятъ интересъ. Предметъ на неговото внимание не по-малко сж и неговитѣ собствени движения. Двегодишното дете, което е усвоило техниката на ходенето, започва своитѣ подражателни движения — дава изразъ на представитѣ за движения. Главниятъ обектъ на неговитѣ непрестанни подражания сж движенията на неговитѣ подобни — възрастнитѣ членове на семейството, отъ които възприема и пороци и добродетели по подражание. Ако бащата, авторитета въ семейството, пуши, не сж въ състояние непрекъснатитѣ напомнания, че тютюнопушението е вредно, да го предпазятъ отъ този пакостенъ навикъ. Детето вижда въ дѣлата на своя баща и на другитѣ членове на семейството движения, достойни за подражание, не само поради подражателния си инстинктъ, но и поради желанието да се почувства като тѣхъ. Отъ тукъ и голѣмото значение на семейното възпитание.

Набраната психофизична енергия се изразходва за движения. Въ още по-напреднала възраст детето има повече възприятия за движения и повече представи за движение на изразъ. Но неговитѣ движения се дефиниратъ въ по-сложни волеви функции и даватъ изразъ на нагона къмъ непринудено творчество. Изразходването на психофизичната енергия въ слѣпо подражание на чуждитѣ действия (движения) се преобразява въ самостоятелно творческо напрежение на умственитѣ сили. Това напрежение на творческата способностъ, разумно използвана при обучението, ще обогати детското съзнание, безъ да наруши равновесието на душевнитѣ му сили. Изумителниятъ замахъ на детското творчество трѣбва да привлече вниманието на учителя, ако искаме да имаме природосъобразно обучение. „Да се учи детето чрезъ действия, е единичниятъ най-целесъобразенъ методъ на всѣко възпитание и обучение“ (Бине).

Възъ основа на тѣзи психологически доводи, установени експериментално отъ авторитети въ науката, предстои на първоначалното училище да подпомага природосъобразното развитие на възпитаника, като съ подходящи сръдства потиква неговата творческа сила. И ако има задача, която трѣбва да разреши безпогрѣшно и изискано, това е, да създаде условия за разумно обучение — къмъ самостоятелно придобиване на детскитѣ познания. Ако нашето основно училище успѣе да постави основитѣ на творческо обучение още презъ първата учебна

година и да го продължи през цълия курсъ, надѣваме се, че ще постигне своята цель, формулирана отъ съвременната педагогика

Но въпросътъ, който ще си зададемъ, като вървимъ по този редъ на мисли и разсждения е: какъвъ практически похватъ трѣбва да усвоимъ и приложимъ, за да постигнемъ това, което изискванията на детската природа опредѣлятъ. Мислимъ, че това не представя труднотъ, ако познаваме детскитѣ представи – съдържанието на детското съзнание презъ предучилищната възраст. Нѣщо повече: ако намъ сж ясни ония сили, които тласкатъ детето къмъ своеобразния му животъ, смѣтаме, че практическото разрешение на въпроса само ще си дойде. Ние имаме възможностъ да опознаемъ детската доучилищна обществена и природна срѣда, за да се справимъ съ всичкитѣ представи, които господствуватъ въ съзнанието му презъ дадена възраст. Разбира се, при различнитѣ условия, било обществени или природни, ще имаме разнообразни комплекси представи. На мѣстна почва, всѣки учителъ ще реши за себе си, за специалнитѣ условия, по специфиченъ начинъ тази задача, като спази ненарушими общитѣ психологични закони, които ще служатъ за основа при разрешението ѝ.

Кжщичкитѣ, съ своеобразнитѣ наредби и украшения, кукличкитѣ, бакалницитѣ, хлѣбопекарницитѣ, млѣкарницитѣ и други игри, съ които детето живѣе презъ доучилищната възраст, които сж срастнали съ неговата душа, ще трѣбва да се продължатъ въ училището, за да се даде тласкъ на естествения нагонъ къмъ самотворчество. Сезоннитѣ игри: пумпалътъ, хвърчилото, каменнитѣ плочки и други такива, трѣбва да заемашъ по-голѣма частъ време отъ началнитѣ месеци на първото обучение, защото първакътъ живѣе съ тѣхъ и сутринъ, и обѣдъ, и вечеръ, па дори и въ сѣнищата си не се раздѣляй отъ тѣхъ. Тогава детето ще приживѣе прехода отъ домашния, доучилищния животъ къмъ училищния такъвъ много непринудено. Ние неусѣтно ще вмѣкваме специални игри и занимания и постепенно ще преминемъ отъ играта къмъ „посериозенъ“ трудъ — но трудъ на самостоятелно творчество. Дидактичниятъ принципъ за самодейността ще намѣри най-широко приложение. Но нашата сериозна работа нѣма да се занимава съ абстрактно умуване, а ще се комплектува отъ всевъзможни весели игри и говорно-ржчни, ржчно-говорни занятия, придружени съ игриви детски пѣснички.

Това детско общезитие ще бжде поставено въ изисквана обстановка, за да се развива по законитѣ на природата и подъ влиянието на указаното му планомѣрно въздействие. Възприятаята, добити отъ природната и социална срѣда, не ще останатъ само като елементи на съзнанието, а ще добиятъ по

силата на естествения детски нагонъ къмъ творчество изразъ съ известно реално съдържания!

Ръчната ловкостъ ще бжде придобита по непринуденъ начинъ чрезъ рисуване, моделиране и други ръчни занятия. Пъкъ чрезъ цвѣтнитѣ съчетания на боитѣ при рисуването и звучнитѣ хармонии при пѣнието ще съдействуваме за развитието на естетически вкусъ — основата на художественото възпитание.



Ат. Чешмеджиевъ — Пловдивъ.

Какъ да водимъ занятията по ръчна работа.

Успѣхътъ на занятията по ръчна работа въ голѣма степенъ зависи отъ начина на воденето имъ.

Систематичнитѣ училищни практически занятия предполагатъ индивидуално изпълнение отъ всѣки ученикъ на определена работа. За училището е важно всѣки ученикъ да извърши съвсемъ самостоятелно отъ начало до край всѣка работа, което е отъ значение за постигане на извѣстни учебно-възпитателни цели. Това не изключва възможността за колективна работа съ строго разпредѣление на труда между членоветѣ на колектива. Но такава работа може да служи само за закрѣпяне на усвоени вече знания. Ръководенето на индивидуалната работа е доста трудно и уморително. Както при всѣка лабораторна работа, макаръ и немного сложна, която изисква усвояване на още несхвааната техника, трѣбва и при ръчната работа да следимъ работата на ученика въ момента на изпълнението и да посочваме начини за по-лекото ѣ завършване, да поправяме позата на работящитѣ, да провѣрряваме инструментитѣ и манипулацията съ тѣхъ, като се предпазва отъ невнимателни движения. Дванадесетъ ученика на единъ учител сж достатѣчни — така говори шведската школа по ръчна работа. Само опитенъ учител може да ръководи група отъ двадесетъ ученика и то съ голѣмъ трудъ, съ много опущения, които значително ще спиратъ успѣха на учащитѣ. При дванадесетъ ученика е възможна пълна индивидуализация, а при 20 — ще е необходимо да се прибѣгва до общи обяснения, т. е. да се води класно обучение.

За успѣшно приложение на ръчната работа въ училището е нужно да търсимъ срѣдства за водене занятията съ цѣлия класъ, числото на ученицитѣ въ които достигатъ и до 40 и повече. Затова занятията по ръчна работа ще раздѣлимъ на две части: общи предварителни обяснения и практическа работа.

Предварителнитѣ обяснения за работата се даватъ предъ цѣлия класъ. Тѣ ще обхващатъ хода на работата, материалитѣ, инструментитѣ, службата съ тѣхъ и положението имъ. Часть отъ тази предварителна беседа ще стане въ класната стая, а другата — въ работилницата. Опитътъ е показалъ, че въ работилницата не трѣбва да се водятъ децата, ако не могатъ веднага да започнатъ работа. Цѣлото същество на децата трѣбва да бѣде обхванато отъ настроение за работа, поради туй е неумѣстна въ работилницата, каквато и да е беседа.

Всѣки ученикъ трѣбва да бѣде снабденъ съ специална тетрадка, моливъ, линейка, пергелъ и тригълникъ. Това е необходимо за самия методъ за водене предварителнитѣ обяснения и за успокояване активно настроената психика на ученика.

Не трѣбва да пристѣпваме къмъ работа, докато ученицитѣ не се научатъ съзнателно да се отнасятъ къмъ всѣка работа и специално къмъ ръчната работа. Децата обичатъ да работятъ. Заведете групата въ работилницата, оставете я за моментъ безъ ръководство — веднага ще почнатъ да действуватъ: ще опитватъ ножоветѣ у столоветѣ, ще провѣрятъ винтоветѣ и точилата, рендетата, длетата и т. н. И всичко това става съ пълно съзнание за ролята на инструмента.

Нуждно е всичко това да се предупреди чрезъ предварителна беседа и да не се смѣта времето за изгубено. Това ще бѣде замѣстено съ запазване на инструментитѣ и съ успѣшна съзнателна и разумна работа.

Беседата ще започне съ тетрадката и молива, които сж необходими при ръчната работа и съ линейката, съ която ще ставатъ измѣрванията. Ако ученицитѣ вече умѣятъ да си служатъ съ линейката, ще ги заставимъ да извършатъ редица измѣрвания, като отбележаватъ всичко въ тетрадкитѣ на опредѣлено мѣсто.

Подходящи за ръчна работа сж тетрадкитѣ съ квадратчета. Въ френскитѣ училища употребяватъ специални тетради, на които едната страница е предназначена за чертежъ съ ръка и отбелязване всички измѣрвания, а другата — паралелна на нея, за рисунка или чертежъ съ опредѣленъ масщабъ и за кратки бележки по изпълнението или мѣрките, относно даннитѣ за фигурата (периметъръ, плоскостъ и други приложения на чисто математически знания). Тази тетрадка ще служи и за домашна работа. При мозаичното рисуване въ нея се залепватъ изрѣзкитѣ.

Предварителната разработка на задачата въ чертежъ и чертане отъ децата ги напѣтва къмъ съзнателно отношение съ работата и усвояване привычка да се ползуватъ отъ надлежитѣ методи при изпълнението на техническитѣ изисквания. Ние нѣма да се спираме върху постѣпването при така-

ва предварителна разработка на задачата. Това е известно на всеки учител. Разбира се, на децата ще посочимъ модела. Данните на неговитѣ размѣри ще получимъ по пътя на непосредственото измѣрване. При чертането на мрежата ще се вложи известна самостоятелност. Трѣбва да забележимъ, че чертежа, направенъ отъ децата въ тетрадките, съвършено не обезпечава успѣшното му изпълнение съ материала. Необходимо е да се дадатъ отново упътвания за икономичното използване на материала, използване на съответнитѣ чертежни, инструменти и т. н.

Разглеждането инструментитѣ и приборитѣ, които се употребяватъ при дадена работа, ще стане при обща беседа съ цѣлия класъ. Сложнитѣ инструменти ще се разгледатъ и сглобятъ предъ ученицитѣ, а, ако има такива за всички ученици, това ще извършатъ сами тѣ. Напр., запознаването съ тезгяха съ всичкитѣ му части ще стане най-напредъ. Показватъ се винтоветѣ му, устройството му горе и долу, сандъчето, менгемето и т. н.

Въ предварителната беседа ще се дадатъ сведения изъ технологията на материала, напр., за дървото, мукавата, пластелина, върбовитѣ и други пръчки и т. н. Тази беседа да бжде кратка, защото, по психологически съображения, трѣбва да пристъпваме бързо къмъ активна работа. Въ работилницата се случва нарѣдко да прибѣгваме до общи упътвания. Това ще стане, когато се констатира въ еднакви грѣшки у повечето деца. Въ такъвъ случай се прекратява работата, привлича се вниманието на децата и се демонстрира. Опити, обаче, е доказалъ, че необходимото въ случая внимание се постига мжчно. Строго индивидуалната работа предполага и индивидуални обяснения. Но и колективната класна работа има своитѣ добри страни. При обяснение хода на работата, особено нейния строежъ, има много моменти за проявление творческа съобразителностъ, търсене на най-добритѣ пѣтища за осъществяване предстоящата задача отъ колективния умъ. Така че не една необходимостъ налага прехода отъ индивидуалното къмъ класното обучение при ръчната работа.

Практическата работа се извършва отъ децата съ еднакъвъ успѣхъ. Едни я извършватъ бързо, а други работятъ много бавно. Необходимо е да се разпредѣлятъ ученицитѣ на групи по способности и успѣхъ. Следъ завършване работата чрезъ обща беседа се изтъква новоусвоеното и характернитѣ постъпки при практиката. Това се записва въ тетрадката. Покрай чисто външната подготовка за нова работа у ученицитѣ отрано се създава съответното настроение къмъ урока. Така подготвени, пристъпватъ къмъ новата работа.

Воденото на практическитѣ занятия се облегчава значително, ако ученицитѣ сж подготвени къмъ самостоятелно разпредѣляне на инструментитѣ и другитѣ принадлежности меж-

ду другаритѣ си. Тѣ ще приготвятъ материалитѣ и инструментитѣ и ще ги поставятъ въ опредѣленъ редъ предъ всѣки ученикъ. Най-важното въ случай е: 1. Всички инструменти трѣбва да да бждатъ на своето мѣсто. 2. Инструментитѣ за лично ползуване се оставятъ у работящия до завършването на урока и следъ това се поставятъ на мѣстото. 3. Инструменти за общо ползуване се взематъ въ момента на работата и веднага се поставятъ на мѣстото. 4. Повредениятъ инструментъ не се поставя на мѣстото, докато не се заяви на учителя. 5. Незавършенитѣ изработки се събиратъ отъ опредѣлени ученици и поставятъ на опредѣлено мѣсто за пазене. 6. Материалитѣ се пазятъ на опредѣлено мѣсто и се взематъ съ съгласието на учителя. Изрѣзкитѣ се връщатъ веднага на сжщото мѣсто. 7. Следъ свършване на работата всичко се изчиства и измита, инструментитѣ се провѣрватъ и нареждатъ.

Всѣки отдѣлна работа може да се разпредѣли между групи отъ по трима ученика, които да изпълняватъ своята работа по-дълго време, за да я добре схванатъ и усвоятъ.

Учителтъ ще бжде много вискателенъ по отношение служението и пазенето на инструментитѣ. Да се помни — съ неизправни инструменти да не се работи. Небрежното отнасяне съ инструментитѣ, вмѣсто стремежъ къмъ скорошно завършване на работата, поражда чувство на незадоволство и убива охотата къмъ действие изобщо. А като се има предъ видъ и излишното изразходване на сили съ негодни инструменти, не трѣбва да се позволява работа, докато не се премахнатъ недостатъцитѣ. Тѣзи недостатъци трѣбва първо да се отстранятъ отъ самитѣ ученици.



Ив. Петковъ — Ломъ

Цѣлостно обучение по езикознание.

Обучението въ нашитѣ училища въ много отношения е остарѣло. Въ него се спотайватъ голѣми недостатъци. Единъ отъ тия недостатъци е — липса на единство, разхвърленостъ и разпокъсаностъ на знанията, които се даватъ на ученицитѣ.

Едва ли има учебенъ предметъ, по който обучението да се води тъй лошо въ това отношение, както по езикознание. И каква участъ има тъкмо този предметъ, съ който се твори езиковата култура на бждещия гражданинъ! Резултати отъ това лошо, пълно съ недостатъци, обучение се виждатъ навсѣкжде. Кому не е известно нехайството въ приучване къмъ правилна речъ! Хора, минали презъ училището, ще чуете да

говорятъ тъй неправилно, че се очудвате, какъ е възможно това. Такива хора не могат да разкажатъ нѣщо свързано — да опишатъ нѣкоя случка, или да изложатъ впечатления си отъ нѣкое събитие. Кому не е известно, какви лоши четци изкарва училището! Рѣдкостъ е днесъ да чуете плавно, съзнателно и изразно четене отъ ония, които сж свършили прогимназия, па даже и сръдно училище. Кому не е известна, най-сетне, пословичната неграмотностъ — стилна и правописна! Хора съ сръдно, па даже и съ по-високо образование, се чувствуватъ стѣснени, когато имъ се представи случай да се изложатъ писмено по нѣкой въпросъ. Такива хора — а тѣ сж много — обикновено въ подобни случаи се излагатъ така, че писменото имъ изложение по съдържание, стилъ и правописъ е нетърпимо.

Кои сж, прочее, причинитѣ за неправилния говоръ, лошото четене и нетърпимото писмено излагане у хората, които сж минали презъ училището? — Всеобщо е убеждението, че времето, прекарано въ училището, не отговаря на езиковата подготовка, която се дава на учащитѣ. А това значи — да се търсятъ причинитѣ на посоченитѣ неутешителни резултати въ самото обучение.

Досега, обикновено, сж спирали вниманието ни два недостатѣка при езиковото обучение: липса на достатѣчна езикова култура у учителя и неправилно постѣпване при отдѣлнитѣ стѣркове — говоръ, четене, писане и граматика. Всѣкидневната практика, обаче, вече ни посочва и другъ недѣгъ — знанията по езика се даватъ разхвърлено и разпокжсано по отдѣлнитѣ стѣркове — безъ връзка по между имъ, безъ единство. А това ще рече — обучението по езикознание не е цѣлостно.

Днешната учебна практика ни посочва, колко различно се води обучението по езика въ основното училище. Едни обучаватъ въ долнитѣ отдѣления по четене и писане, като не обръщатъ внимание на говорнитѣ, стилнитѣ и правописно-граматичнитѣ упражнения. Други изобщо не обучаватъ въ стилни и граматични упражнения въ първоначалното училище, смѣтайки, че тия упражнения тамъ си нѣматъ мѣсто. Мнозина водятъ пѣкъ обучението — особено въ горнитѣ отдѣления и прогимназията така, че всѣки стѣркъ по езика запазва самостоятелно сжществуване. Най-сетне, изобщо не се обръща внимание на езика при обучението по всички предмети.

Разхвърленото и разпокжсано преподаване на езика не прави самото обучение интересно, активно и не дава възможностъ за повече упражнения. То не е интересно, защото по всѣки стѣркъ знанията се даватъ върху съвсемъ различенъ материалъ: всѣки часъ ученицитѣ виждатъ малко познати нѣща, които не будятъ въ тѣхното съзнание много сродни представи. Такова обучение винаги е и догматично: ученикъ, у ко-

гото не е събуденъ интересъ, не е деенъ: той не може самъ да разрешава поставенитѣ му задачи, а учителятъ е принуденъ да му дава знанията повече наготово. Сжщото обучение има и друга лоша страна: то не дава възможность всѣки часъ по езика да си служимъ съ всички стѣркове, поради което не правимъ достатъчно упражнения за сигурно постигане целитѣ на езиковото обучение.

* * *

Въ педагогическата книжнина напоследѣкъ усилено се заговори, че днешното училище не готви за живота. За този му неуспѣхъ се сочи лошата организация на цѣлокупното обучение, като се даватъ знанията разхвърлено и разпокъсано, незачитайки детскитѣ интереси. И ето предлагатъ се най-различни реформи. Една отъ тѣхъ е и тая за цѣлостното обучение. То е опитъ да се даватъ знанията въ естествена организирани връзка. За това се избиратъ жизнени центрове въ връзка съ детскитѣ интереси.

Принципътъ на цѣлостното обучение въ широка смисълъ може да се приложи успѣшно и въ рамкитѣ на отдѣлнитѣ учебни предмети. Езиковознанието, безспорно, е единъ отъ сгоднитѣ предмети за приложение на този принципъ. За правилно освѣтление на въпроса за цѣлостното обучение по езика е важно да се разбере преди всичко духа на сегашната учебна програма. Тя е наредена въ зависимостъ отъ общата цель на основното училище — детски, първоначални училища и прогимназии. Тази цель е: „Да положатъ основа на една хармонично развита личностъ, годна да стане полезенъ членъ на обществото и да ѝ дадатъ нуждитѣ познания за по-нататъшното общо и специално образование“. Отъ общата цель се вижда, че тритѣ вида училища образуватъ една обща основа на цѣлото разклонение на училищата, въ които се дава по-нататъшното образование. На тѣзи основи е изградена и самата програма: „...програмата за отдѣлнитѣ училища (детски, първоначални и прогимназии), колкото и всѣка да бжде по отдѣлно самостоятелна, при избора на материята, съ огледъ къмъ възрастта и психическото развитие, все пакъ въ нея трѣбва да прозира общата връзка, да прозира общото единство“¹⁾.

Този духъ на програмата е прокаранъ при нареждане учебния материалъ: материалътъ е нареденъ последователно за цѣлото основно училище не по отдѣления и класове, а — по предмети. Въ зависимостъ отъ това цельта по български езикъ е обща за цѣлото основно училище — първоначално и прогимназия — както е обща и цельта по всички учебни предмети. Учителятъ *по езика въ всѣко* отдѣление или класъ

1) Коментаръ на програмата за народнитѣ основни училища; стр. 4

трѣбва да преследва посочената обща целъ. Тя ще се постига съ познатитѣ срѣдства — говоръ, четене, писане и граматика. Дали още въ началото на основното училище да се почне съ всички срѣдства за постигане целта на езикознанието? — „Съ първата дума, която детето научава да чете, то се запознава съ нейния правописъ, то я изговаря и пише, съчинява съ нея, излага мисли, то я познава и отгатва въ четенето и говора“²⁾ Самото естество на езикообучението ни заставя, както се вижда, да си служимъ съ всички езикови срѣдства още въ първо отдѣление — въ зависимостъ отъ подготовката и силитѣ на ученицитѣ. Подраздѣлението на срѣдствата е само за прегледностъ при изучаването. Въ сжщностъ езиковото обучение трѣбва да е единно, цѣлостно: въ всѣки часъ по езика ще има обучение и въ говоръ, и въ четене, и въ писане, и въ граматиката. Често ще има преплитане въ единъ часъ или на всички срѣдства, или на нѣкои отъ тѣхъ, като тежестта на работата ще се пренася върху онова срѣдство, съ което е опредѣлено въ този часъ да се догонватъ целитѣ на езикознанието. Този начинъ на цѣлостно преподаване трѣбва да легне преди всичко въ основата на методичното разпредѣление на учебния материалъ за всички отдѣления и класове³⁾ и на второ мѣсто — при самото обучение.

Цѣлостното обучение изисква, щото знанията по отдѣлнитѣ стъркове да се наслояватъ въ връзка съ нѣкой центъръ. За центрове на цѣлостно обучение могатъ да служатъ — четива, стихотворения, живия ученически говоръ и детскитѣ съчинения.

Разработката на четиво и стихотворение, като центъръ на езиковото обучение, трѣбва да се преплете на първо мѣсто съ говорнитѣ упражнения, а следъ това — съ писането. За говорни упражнения не се отдѣлятъ специални часове. Трѣбва, обаче, да ни е ясна задачата, която ще преследваме при тѣхъ — да навикне ученикътъ да изразява правилно своитѣ мисли и хубаво да говори. Тая задача ще се мжчимъ да постигаме при всѣки урокъ по четене. Още при подготовката — ако тя се налага по естественъ начинъ — учителътъ е необходимо да извърши беседата правилно: и на неговата речъ и тая на ученицитѣ трѣбва да е логична и красива. При посочване на картинитѣ, непознатитѣ думи, главната мисль, при разработка на формата и пр. учителътъ ще помага и, главно, ще обучава въ говоръ.

Четивата и стихотворенията ни представятъ случаи да

2) „Дидактика и методика на обучението по български езикъ въ основнитѣ и срѣдни у-ща“ — Д-ръ П. Цоневъ (стр. 358).

3) Въ прогимназиитѣ правятъ разпредѣление обикновено само на граматичния материалъ. Това е грѣшка. Разпредѣление трѣбва да се прави на четивата, стихотворенията, писменитѣ упр. и на грам. материалъ — всичко свързано едно съ друго.

ги свържимъ съ писането. Така — при разработката ще запишемъ плана, непознатитѣ думи, главната мисль, хубавитѣ и картини изрази. По-къси четива или стихотворения, (или честь отъ тѣхъ), изучени въ часъ по четене, могатъ да се използватъ отлично съ правописна и граматична цель, за стилни образци и, най-сетне — като източници за съчинения (репродукция). Въ всички тия случаи учено четиво или стихотворение е за предпочитане предъ ново, което би се взело за изходи точка при разнитѣ стъркове: ученото е разработено вече за целитѣ на четенето и въ такъвъ случай по лесно ще пренесемъ работата си върху онзи стъркъ, които ни интересува

Въ училището изобщо повече се учимъ да четемъ, а по-малко — да говоримъ. Въ живота става обратното — повече говоримъ, а по-малко четемъ. Ето защо учительтъ трѣбва да обърне по-голъмо внимание и на говора при обучението. Каза се вече, че за упражнения въ говоръ не се отдѣлятъ специални часове въ програмата. „Не е грѣшка, обаче, ако учительтъ въ хода на общия планъ, по който той въобще работи, отдѣля понѣкога презъ седмицата по единъ отдѣленъ часъ за специални обяснения и упражнения въ говоръ.“¹⁾ Това трѣбва да се практикува по-често, като се използватъ учени къси четива, действителни случки, диалекта на ученицитѣ и пр. Въ такъвъ случай живиятъ говоръ на ученицитѣ може да послужи за центъръ на цѣлостното обучение: на следния часъ може да се направи съчинение, което да послужи за изучаване на граматиченъ материалъ.

Детскитѣ съчинения сжщо могатъ да послужатъ за центъръ на езиковото обучение. Както е известно, устното съчинение трѣбва да предшества писменото: първото ще бжде суфльоръ на второто при писането. Когато накараме ученика да ни разкаже това, което би писалъ въ известно съчинение, ние оставаме поразени отъ две нѣща: той разказва, първо, безъ планъ и, второ — съ километрични изречения, които се трупатъ най-неправилно едно върху друго. За изразни срѣдства пъкъ и дума не става. Неправилно ли е устното съчинение, неправилно ще бжде и писменото. Ето защо учительтъ трѣбва да обърне голѣмо внимание още при устното изложение. Тукъ, както и при поправката, съчинението ще се свърже съ четенето, правописа и граматиката. Детскитѣ съчинения, особено тѣзи, извършени общо въ класъ, могатъ да послужатъ за преподаване на урокъ по граматика и за правописно и стилно обучение. Такива съчинения по сж за предпочитане, отколкото готово, написано предварително на черната дъска отъ учителя: то не е дѣло на ученицитѣ и имъ

1) Коментаръ на програмата за народнитѣ основни училища, стр. 32.

е чуждо. При общокласното съчинение учениците чувствуват повече необходимостта на „баба граматика“ и разбират по-добре строежа на речта.

Накрай за да има пълно цялостно обучение, необходимо е учителите по всички учебни предмети да обръщат внимание на езика. Това всички го знаем. Колко малко, обаче, сж тия, които не се увличат прекалено от учебната материя и се грижат да допринесат нещо повече за усвояване на езика!

И правилно разпредѣление на учебния материалъ, и методично постъпване при отдѣлните стѣркове, и цялостно обучение, и повече грижи при всички предмети за езика — всичко това ще се приложи съ успѣхъ само, когато въ училището работи учителъ съ богата езикова култура. „Всѣка работа се бои отъ майстора си,“ — казва народната мъдростъ. И право е: обучението по езикознание — една твърде важна и сложна работа — сжщо търси своя майсторъ. А лесно майсторството на езика не се учи. За това се иска основно и системно да е обучаванъ човѣкъ въ училището; иска се дълго самообразование; иска се, най-сетне, голѣма, любовъ къмъ словесното творчество.



ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

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

SENECA.

Ив. Петковъ — Ломъ

Робиня.

(Изъ практиката ми по бълг. езикъ въ I кл.)

I. Въ часъ по четене.

— Вчера празнувахме „Освобождението на България“. Господинъ директорътъ държа беседа предъ всички ученици. Какъ описа той робството на българитѣ? — Той ни разказа, какъ българитѣ нѣмали никакви права, длъжни били да плащатъ данъци; турцитѣ се разпореждали съ имота и живота имъ, както искали и пр. — Така, тежко е било положението на безправнитѣ българи. Тѣ прекарвали живота си като роби — въ мжки и тегло. Никому не могли да се оплачатъ. „Царъ далеко, Богъ високо“ — казвали тѣ, а страданията имъ нѣмали край. Тѣй живѣли нещастнитѣ българи, като изливали своитѣ тегла, мжки и страдания въ хубави народни пѣсни.

Такава народна пѣсенъ за страданията на българката е пѣсенъта „Робиня“.

Р о б и н я *)

Турчинъ | ми кара || клета робиня, |
люто | я кара || по люта слана, |
върло | я бие || по бѣло лице: |
— Мари | хвърли си || мжжкото дете! X
Взе си | робинка || мжжко *детенце*, |
па му направи || *отъ поветъ* | люлка, |
па я завърза || о две *елици*, |
въ люлчица тури || мжжко *детенце*, |
па го залюлъ || и *запѣя* му, |
и запѣя му || и *заплака* си: |
— Нани ми, | нани, || мжжко *детенце*, |
тебе е | майка || *Стара планина*, |
до две *елици* | — две мили сестрици; ||
духна — ще | *вътрецъ*, || залюлъ — ще те, |
падна — ще | *дъждецъ*, || окжпа — ще те, |
до-ще | *кошута*, || подои — ще те! X

*) Народна пѣсенъ. Христоматия — Ст. Димитровъ, Р. Петковъ, В. Думевъ.

— Всъщи да си прочете тихо стихотворението, като обмисли: колко картини ни се рисуват и кои думи трѣбва да се обяснятъ! . . . — Да прочете нѣкой първата картинка! . . . — Другъ! . . . — Искамъ сега да ми разкажете тази картина съ свои думи. Кога се е случило това, което се описва въ картината? Презъ турското робство. — Кое време? — Есенно време, когато има слана. На кое мѣсто? — Сигурно по нѣкое шосе, което минава презъ Балкана. — Кой се движи по шосето? — Единъ турчинъ кара клета робиня. — Какво значи „клета“? — „Клета“ — нещастна.* — Кѣде я кара? — На заточение. . . Турчинътъ какъ се отнася съ робинята? — Люто я кара по люта слана. — Да обяснимъ този изразъ! — Люто я кара, значи — сѣрдито, звѣрски; люта слана — студена, много студена, както презъ късна есенъ. — Върло я бие по бѣло лице. Какво значи това? — Силно я бие, немилостиво я бие. . . — И какво ѝ казва? — Да си хвърли мжжкото дете. — Защо? — Защото се уморила и не може да ходи бързо — детето ѝ тегне. — Да ми разкаже Найдень въ свързанъ разказъ цѣлата картинка!

. . . — Да си запишемъ първата картинка съ кѣси изречения! — Есенно време. По пѣтя презъ Балкана турчинъ кара нещастна робиня на заточение. Звѣрски се отнася съ нея.

— Да прочете нѣкой втората картина! . . . — Другъ! . . . Ще я опишете съ свои думи, като отговаряте на въпроситѣ ми! Какво прави робинята, като вижда че не може вече да носи детето си? — Спира се въ близката гора. — После? — Направя му отъ поветъ люлка. — Какво е това поветъ? — Едно обвивно растение, отъ което плетатъ кошници. — Где поставя люлката? — Закачва я на две елици. — Що значи „елици“? — Елици — ели, иглолистни дървета, които растатъ повече въ планината. — Кѣде поставя детенцето? — Въ люлчицата. И какво му прави? — Залюлява го и заплаква. — Борисъ да ми разкаже цѣлата картина! . . . — Да запишемъ и тази картина! — Робинята се отбива въ гората. Прави на детето люлка, поставя го въ нея, залюлява го и плаче надъ него. — Да обяснимъ пѣсенъта на майката! Чети, Лало! . . . Какво значи нани, нани! — Спи, спи — тѣй приспиватъ децата. Какъ пѣе по-нататѣкъ майката? — Тебе е майка Стара планина. — Кои ще му бждатъ сестри? — Дветѣ ели. — Кой ще го люлѣе? — Вѣтрецътъ. — Какво значи израза „духна ще“? — Ще духне. — Кой ще го кѣпе? — Дѣждецътъ. — Кой ще го дои? — Кошута. — На кое животно казваме така? — На женския елень. — Защо майката съ пѣсенъта си се обръща къмъ планината, гората, вѣтреца, дѣжда и кошутата да се грижатъ за детето ѝ? — Защото вѣрва, че тѣ ще ѝ помог-

*) Учителътъ презъ това време записва непознатитѣ думи а после и картинитѣ на таблата; ученицитѣ ги записватъ въ тетверчетата си.

натъ. — Да и ще добавя азъ — защото тя е изгубила въра, че има хора на земята, които да ѝ се притекатъ на помощъ — Ще прочетемъ изцѣло стихотворението и ще потърсимъ главната мисль. Чети, Цвѣтанке! . . . Какво ни казва тази пѣсенъ? — Възпѣва се голѣмата скърбъ на майката-робиня, на която отниматъ детето ѝ. — Запишете това въ тевтерчетата си!

* * *

— Сега ще научимъ да четемъ хубаво тая народна пѣсенъ! За да я прочетемъ хубаво, на какво ще обърнемъ най-напредъ внимание? — На препинателнитѣ знаци. — Гаврилъ да чете бавно, а всички ще следимъ, какъ се спира на знацитѣ и какъ ги изпълнява съ гласа си!*) . . . Какво има въ края на изречението „Мари хвърли си мъжкото дете“? — Запетая. — А такъвъ ли знакъ трѣбва? — Какво е изречението по начина на изказването? — Заповѣдно. . . . — а удивителна трѣбва да се тури. — Поставете си такъвъ знакъ — въ книгата е направена грѣшка и т. н. — Вие, обикновено, много бърже четете и не можете да изразите ясно мислитѣ и чувствата, скрити въ пѣсенъта; не може да ги разбере и почувствува този, който ви слуша. За да не четемъ бързо, ще си поставяме отвесни чертици въ стихотворението, кждето трѣбва — и то не само при препинателнитѣ знаци, а и на други мѣста. Ще ви прочета първия куплетъ, вие внимавайте, кжде ще се спирамъ! . . . — Забелязвате ли, че, освенъ на препинателнитѣ знаци, се спирамъ и на срѣдата на всѣки стихъ и го дѣля нѣкакъ си на половинки? — Да, забелязваме. — Такава почивка (пауза) пресича стиха горе-долу на две равни части и ще я отбележимъ съ две успоредни чертички (||). Освенъ това, имаме малка почивка и между подлога и сказуемото, като поясненията имъ не се отдѣлятъ отъ тѣхъ при изговарянето. Тази малка почивка ще отбележимъ съ една отвесна чертичка. При запетая, чертичка (тире) и двоеточие сжъщо ще поставимъ отвесна чертичка, а на точка и запетая — две отвесни чертички, на удивителенъ и въпросителенъ знакъ и на точка — знака за умножение. Азъ ще чета бавно, а вие казвайте, кжде какъвъ знакъ да поставяме. Отбелязвайте въ стихотворението тия знаци! . . .

— Да прочетемъ сега изцѣло пѣсенъта споредъ отбелязанитѣ знаци! . . . — Ей, г-нѣ учителю, колко хубаво четемъ сега — дожалѣ ни, обаждатъ се нѣкои ученици. Добре, понататъкъ! Сега азъ ще чета, като подчертавамъ съ гласа си ударенията — ония думи, които трѣбва да произнесемъ особено, за да станатъ по-ясни мислитѣ и чувствата въ пѣсенъта. Вие подчертавайте тия думи въ стихотворението! . . . Чети,

*) Обикновено знацитѣ се минаватъ безъ много обяснения. Учителтъ се спира на по-особенитѣ повечко.

Върке! . . . — Въ пѣсеньта сж изразени и чувства. . . Какъ трѣбва да прочетемъ заповѣдта на турчина? — Сърдито, заповѣднически. — Я да прочете нѣкой това изречение! — Какъ ще прочетемъ втората картина? — Тихо и жално. А самата пѣсень на майката? — Още по-жално. — И по-бавно, ще добавя, както когато плаче и нарежда една майка. Внимавайте, ще прочита пѣсеньта, като спазвамъ направенитѣ до тукъ бележки! . . . Трѣбва и вие да научите да четете хубаво стихотворението.

II. Въ часъ по стилни упражнения.

— Всички сте си донесли читанкитѣ. Нека прочетемъ народната пѣсень, която изучихме. Чети, Найдене! . . . — Тази пѣсень ни възпѣва една случка. Каква е тази случка? — Единъ турчинъ кара на заточение клета робиня. Тя се уморила отъ дългия пжтъ и отъ тежестта на детенцето си. Турчинътъ ѝ заповѣдва да хвърли детето си. Тя го оставя въ планината и му пѣе жална пѣсень. — Да, това е случката. — Интересна ли е? — Да. — Интересни случки въ живота се срѣщатъ навсѣкжде и всѣкога, които ни очудватъ. Такива случки или се възпѣватъ съ стихотворения или се разказватъ съ хубави думи и изрази, съ които се описватъ редъ картини. Когато известна случка е разказана — това съчинение се нарича разказъ. Въ нашата читанка има ли разкази? Посочете ми нѣкои, които сме изучили! — „Орлица“, „Майка“, „Чудо“ и др. — Когато ги разработвахме, какво отбелязвахме? — Картинитѣ, главната мисълъ и хубавитѣ изрази — Не бива да забравяме, че съ картинитѣ се описва мѣстото, времето въ връзка съ случката, самата случка и пр. Освенъ това обръщамъ съмъ ви внимание, че, като всѣко съчинение, и разказа има уводъ, изложение и заключение. Отворете си тефтерчетата при плана на стих. „Робиня“! По този планъ ще си напишемъ сега съчинение — разказъ. Ние сме свободни да си прибавимъ нѣкои нѣща, за да ни бждатъ по-ясни картинитѣ — на времето, на мѣстото, на самата случка и пр. Ще се грижимъ, при това, да описваме картинитѣ съ хубавитѣ думи и изрази. — Кога е станала тази случка? — Отдавна, презъ турското робство. Какво е времето, когато става случката? — Есенно време, късна есенъ, презъ деня паднала люта слана. — Кжде става тази случка? — По нѣкое шосе, което минава презъ Балкана. — Кои се движатъ презъ това време по шосето? — Турчинъ кара една робиня — Още по-хубаво може да се каже! — По пжтя вървятъ двама души. Единъ турчинъ кара нещастна българка — робиня. — Кжде я отвежда? На заточение, далечъ отъ нейното родно мѣсто. — Какво носи робинята съ себе си? — Мжшко детенце. — Отъ дългия пжтъ, какъ се чувствува тя? — Уморява се и не може бързо да върви. — Тогава, какво прави турчинътъ? — Той я бие по лицето. — Още по-ху-

баво и украсено може да се каже това! — Той немилостиво я бие по блѣлото лице. — И какво ѝ казва? — Мари, хвърли си мжжкото дете! — Тя съгласява ли се? — Не, ней е мжчно за детенцето и жално го поглежда. — Но като се много умори, какво направя? — Тя се отбива въ гората край пжтя. — Защо? — Да остави детето си . . . Сега нататък можете сами да си разкажете случката, безъ да ви задавамъ въпроси. . . Обърнахте ли внимание, съ кое време разказвахме? — Съ сегашно. — Така може да се разкаже цѣлата случка съ сегашно време, но може и съ минало несвършено — кой както обича; трѣбва, обаче, да се пази, като се почне съ едно време, съ него да се напише цѣлото съчинение. Пѣсенъта на майката може да се препише изцѣло или да се преразкаже съ свои думи — всѣки е свободенъ да постъпи, както иска. Пишете!

— Да прочетемъ едно-две съчинения и да ги разгледаме! Чети, Василе!

Робиня.

Това се случи отдавна, въ турско време. Една есенъна сутринъ бѣше паднала слана. По каменистия пжтъ, който водѣше презъ Балкана вървѣха двама души. Една българка робиня и подире ѝ единъ турчинъ. Той я караше на заточение далечъ отъ родното ѝ мѣсто. Робинята носеше въ ржцете си малко детенце. Отъ дългия пжтъ тя се бѣше уморила и едвамъ ходеше съ боситѣ си нозе по пжтя, който бѣше покритъ съ слана. Турчинътъ я биеше немилостиво, защото ходеше полека и ѝ викаше:

— Мари, хвърли си мжжкото дете! По неволя тя трѣбваше да хвърли детето си, защото виждаше, че ще я убие. Тя се отби въ гората до пжтя, съ тъга направи люлка и турна въ нея детето. Следъ това го залюлъ, запѣя и заплака:

— Нани ми, нани, мое детенце, тебъ ще е майка Стара планина, дветѣ елици — две мили сестри, ще духне вѣтрецъ ще те залюлъе, ще падне дъждецъ, ще те окѣпе, ще дойде кошута ще те надои! Турчинътъ едвамъ отдѣли робинята отъ детето и продължиха пжтя.

— Да разгледаме това съчинение! Хубаво ли е? — Да, хубаво е. Защо? Защото отговаря на заглавието, и мислитѣ сж изложени последователно — Нека видимъ правилно и хубаво ли сж изразени отдѣлнитѣ мисли. . . Да се спремъ на изречението „Една българка робиня и подире ѝ единъ турчинъ“. Има ли казуемо това изречение? — Нѣма. — Да го изкажемъ съ казуемо! Кое казуемо подхожда? — Вървѣше. — Но нѣма да бжде гладко, защото и въ миналото изречение има сжщото казуемо. Тогава ще го свържемъ съ предидущето изречение, като поставимъ между тѣхъ чертичка. Следъ изречението „Робинята носѣше въ ржцетѣ си малко детенце“,

не можемъ ли да пояснимъ, какъ е поглеждала детенцето си, напримѣръ? — Можемъ — „и съ насълзени очи го поглеждаше“ . . . Изречението — „Турчинътъ я биеше немилостиво“ и пр. — не можемъ ли да кажемъ съ едно прилагателно. Какъвъ е той? — Злиятъ турчинъ, лошиятъ турчинъ, свирепиятъ и пр.

— Да направимъ правописна поправка! Дай ми тетрадка!... Написана е думата есенъна съ „ъ“. Тъй ли трѣбва? — Излѣзъ, напиши думата правилно! . . . Въ третото изречение е написано „и подире и“ — две и. Еднаква значение ли иматъ? — Не второто е мѣстоимение и трѣбва да му се постави ударение (ней, ѝ) . . .

— Цвѣтанъ да прочете съчинението си!

Робиня (Разказъ)

Мъгливъ есененъ день. Черни облаци като погребални панделки стискатъ въ обятията си земята. Тихъ вѣтръръ подухва. Пожълтелите листа въ гората лениво падатъ отъ време на време и шумятъ. По каменистия пжтъ, който води презъ планината се движатъ двама души. Единъ свирепъ турчинъ кара предъ себе си клета робиня българка. Тя носи своето малко дете и жално го поглежда. Уморена отъ дългия пжтъ тя не може да върви. Турчинътъ я обсипва съ удари и ѝ вика: — Хвърли това дете, защо ти е? Сълзи се появиха на очитъ на майката. Мжчно ѝ е да се раздѣли съ милото си детенце. Но нѣма какво да се прави, защото турчинътъ ще я погуби. Тогава тя се отбива въ гората. Направя люлка и въ нея туря детето си. Жално заплаква и запѣва:

— Нани ми, нани, мжжко детенце, тебе е майка Стара планина, дветѣ елици—две мили сестрици; ще духне вѣтрець, ще те залюлѣе, ще падне дъждець, ще те окжпе, ще дойде кошута, ще те надои.

Така турчинътъ раздѣли майката отъ милото ѝ дете и я закара на заточение.

— Това съчинение хубаво ли е? Да, то е по-хубаво отъ първото. Сега нѣма време, идниятъ часъ го разгледаме, пъкъ и ще четемъ и други съчинения.

Ив. Маноловъ — Ямболъ.

Райски ключаръ.

(Изъ практиката ми въ III пр. класъ).

1. часъ

— Деца, вчера ние учихме за светитѣ отци: Яковъ, Иоанъ, Петъръ и Павелъ. Какво ви разказахъ за апостолъ Петъръ?

— Апостолъ Петъръ дохождалъ въ Европа да проповѣдва християнството. Въ Римъ той билъ разпънатъ на кръстъ съ главата надолу. Той билъ признатъ отъ християнската църква за светецъ, защото се прославилъ като християнски проповѣдникъ и приелъ като Исуса мъченическа смъртъ.

— Знаете ли, какво вѣрване има у християнитѣ за Св. Петра?

— Че той на оня свѣтъ станалъ ключаръ на рая.

— Деца, по това християнско вѣрване българскиятъ писателъ Петко Тодоровъ написалъ четивото „Райски ключаръ“.

Слушайте, азъ ще ви прочета това четиво!

(Това четиво е тъй хубаво написано, че, смѣтамъ, грѣшка ще направи учителтъ, ако не го прочете самъ най-напредъ).

— Отворете христоматиитѣ на стр. 20!

— Нека прочетемъ четивото още веднажъ и да разберемъ съдържанието му. Кой ще чете? (Прочитатъ се първитѣ 4 пасажа.

— Потърсете непознатитѣ думи въ речника на христоматията!

— Г-нъ учителю, какво значи „Като воценица, оставена сама да гасне, мъждукаше изъ кѣщи Петровата майка“?

— Кой ще ми отговори?

— Както восъчната свѣщъ гори бавно и догорява, така и Петровата майка се мъчела да отхрани своитѣ дечица и полека — лека отпадала и губѣла сили.

— Разкажете прочетеното!

— Подъ какви заглавия да запишемъ прочетеното?

1. Петровата майка вдовица.

2. Петъръ и учителя.

3. Смъртъта на Петра.

Кой ще чете нататкъ?

— Деца, тукъ има нарисувана съ думи една хубава картина. Кой ще я каже?

— Завръщаха сж отъ вода девойки. . . .

— Какво значи „Вечерни сѣнки никнѣха наоколо“?

— Следъ залѣзъ слънце почва лека-полека да притъмнява. Предметитѣ не се виждатъ вече подробно, а се очертаватъ само като сѣнки. Виждте, какъ поетътъ хубаво е изказалъ това „ . . . никнѣха наоколо“, като че отъ земята никнѣли.

—И така: „Девойки се завръщатъ отъ вода, вечерни сѣнки никнатъ наоколо, а откъмъ Иерусалимъ се задава керванъ катъри, тръгнали на дълга пѣтя. Петровата майка седи на прага на своята рибарска колиба, която е разположена на брѣга на рѣката“. *Кѣде около нашиятъ градъ си мислите, че става действието?*

— Г-нъ Р., азъ си мисля, че действието става край Тунджа по пѣтя за Азапкѡй. Тамъ има чешма, отъ която се за-

връщат девойки отъ вода. На бръга на Тунджа има бѣжански кѣщурки, а шосето за Азапкѡй минава край тѣхъ.

Кервантъ катѣри си мисля, че се задава откъмъ Азапкѡй по политѣ на малкия „Безирганъ баиръ“. Кервантъ минава край кѣщурката на Петровата майка. Единъ керванджия се отбива при нея и я утешава. . .

— Много хубаво, Коларовъ! Седни!

Още една хубава картина има. Донка да каже!

— Хладенъ есененъ дъждъ зарѣмываше. Вѣтъръ, като закѣснѣлъ пжтникъ, хлопаше по прозорци и врати. Тя се свиваше сама около огнището и съ едно само се утешаваше.

— А какъ си мислите тази картина?

— Въ тая бедна кѣщурка на бръга на Тунджа влиза Петровата майка. Кротко, кротко вали есененъ дъждъ, а вѣтърътъ хлопа вехтитѣ и слаби прозорчета на кѣщурката. Петровата майка се свива отъ студъ край огнището, навела глава и мисли за себе си, кога умре.

Кой ще разкаже прочетеното? Какъ ще го отбележимъ?

4. Керванджиитѣ утешаватъ Петровата майка.

— Кой ще чете втората часть?

— И тукъ има една хубава картина. Кажѣ я, Михаиле!

— Още грѣеше пълната луна. По небето клюмаха снѣливи звездици. Потокъ съ приятенъ гласъ бѣблѣше край райскитѣ стени“.

— Вие ставали ли сте нѣкога рано сутринъта, за да видите такава картина. Макаръ и ноемврийска, тази сутринъ бѣше такава. Разкажете прочетеното!

— Кой ще продължи! Непознати думи? — Преизподня.

— Вижте картината! Кой моментъ представя тя?

— Опишете това, което виждате тамъ!

— Петъръ стои предъ райскитѣ врати. Въ едната си ржка държи 2 голѣми ключа, а съ другата прави движения. Той говори съ майка си. Майка му стои смутено предъ него.

— Какъ си мислите рая?

— Нашата градска градина. Рѣката Тунджа я опасва отъ всички страни, и тя остава като островъ.

— Какъ ще запиша тази часть?

5. Срещата предъ райскитѣ врата.

6. Майката на Петра отива въ преизподнята.

— Кой ще чете нататъкъ? Разкажете това!

— Какъ си представяте това!

— Св. Петъръ седи на прага на широкитѣ райски порти и мисли. Презъ ума му минава цѣлия му земенъ животъ — отъ малкъ до голѣмъ. Той мисли, какъ майка му го е съжелявала и му е помагала, а той ѣ затвори вратитѣ на рая...

— Какъ да запишемъ тази часть?

7. Св. Петъръ си спомня за своя земенъ животъ.

— Четете нататъкъ!

— Разкежете това !
 — Тукъ има една хубава картина. Кажете я !
 — Ранни зори разведриха небесата . . . Чу се набожна утрenna молитва . . .

— *Какъ си мислите тази картина ?*

— Хубава ясна сутринъ. Ръка Тунджа спокойно тече. Дърветата сж зелени. Откъмъ срѣдата на градината въ тихата сутринъ се чува молитва отъ хоръ. Праведнитѣ излизатъ откъмъ беседката и се насочватъ къмъ вратата. Тѣ виждатъ св. Петра и почватъ да си мислятъ, защо е тжженъ. Той имъ съобщава причината. Предъ него застава една циганка. Св. Петъръ взема повесмото и се запжтва къмъ преизподнята.

— Какъ ще запишемъ това ?

8. Св. Петъръ и праведнитѣ,

9. Св. Петъръ къмъ преизподнята.

— Затворете христоматинитѣ си ! Разкажете четивото по плана !

— Внимание ! Какъ прекаралъ земния си животъ Св. Петъръ ?

— Отъ малкъ майка му го гледала. Като поотрасналъ и можелъ да ѝ помогне да изгледа братчетата си, той тръгналъ съ Учителя. Понеже ги гонѣли, майка му го крила и му берѣла грижата.

— Защо Богъ го направилъ ключаръ на рая ?

— Защото билъ справедливъ. Той не гледалъ хатъръ на никого.

— А защо върналъ майка си отъ рая ?

— Защото не помагала на беднитѣ, не правила добрини.

— Кажете тогава, каква основна мисль е прокарана тука.

— Азъ мисля, г. учителю, че тука е прокарана мисълта за задгробенъ животъ. Християнитѣ вѣрватъ въ това.

— Азъ пъкъ мисля, че предъ Божия сждъ всички сж равни. Всѣки получава награда споредъ дѣлата.

— Вѣрно, деца, вие сте схванали мисълта на автора. Той иска да каже, че християнитѣ вѣрватъ въ задгробенъ животъ и че тамъ всѣки получава награда споредъ добринитѣ, които е правилъ на земята.

— Азъ мисля, че тукъ има прокарана и една странична мисль. Вникнете добре въ положението на св. Петра — като божии служители, не бива да пустне майка си въ рая, щомъ не го заслужава; като синъ, трѣбва да я пустне, да ѝ помогне. Той има дългъ и като божии служители и като синъ. Кой дългъ той изпълнява ? — Като божии служители. Тя не правила добрини на земята, затова не я пуствалъ въ рая.

— Добре, майка му отива въ ада. А защо се замислилъ на райскитѣ порти ?

— Защото майка му каза, че тя била заета съ отглеждане на братчето му, та не ѝ оставало време да мисли за

душата си.

— Още?

— Той си припомнилъ своя животъ и вижда, че майка му всѣкога му е помагала.

— Какво става въ този моментъ въ душата на св. Петра.

— Той почва да мисли, че майка му е права. Но при все това той не се решава да отиде да я извади отъ ада.

— Циганката му помогнала, г. учителю. Тя му казва, че майка му ѝ подарила едно повесмо за негово здраве.

— Е, та какво отъ това?

— Майка му помогнала на една бедна жена.

— Значи, вѣрно ли е, че нищо не ѝ се откъсвало отъ сърдце, на сиромасъ да помогне?

— Не е вѣрно. Когато можела, тя помагала на сиромаси.

— Тогава?

— Тя може да иде въ рая.

— И тъй, защо св. Петъръ тръгналъ да извади майка си?

— Защото му е майка и защото понѣкога е помагала на сиромаси.

— Пристъпилъ ли св. Петъръ дълга си като божи служителъ?

— Не!

— Изпълнилъ ли дълга си като синъ?

— Да!

— Какво излиза тогава?

— И дългътъ къмъ службата и синовниятъ дългъ еднакво се изпълняватъ отъ справедливия човѣкъ.

— Споредъ четивото, св. Петъръ билъ ключарь. Това разправя Петко Тодоровъ. Отъ къде знае той това?

— Това е християнско вѣрване.

— Да, деца, писателятъ е разработилъ това християнско вѣрване. Харесва ли ви се?

— Много е хубаво!

— Идущиятъ пжтъ ще разгледаме хубоститѣ на това четиво. У дома си ще прочетете четивото и ще потърсите хубавитѣ изрази.

2. часъ.

— Какво ви поржчахъ вчера по четене?

— Да намѣримъ хубавитѣ изрази въ четивото „Райски ключарь“.

— Нека сега прочетемъ четивото и да видимъ въ кои моменти, какъ трѣбва да го четемъ, и да намѣримъ хубавитѣ изрази.

— Прочетете първитѣ 4 пасажа!

— Има ли нѣщо особено въ четенето тукъ? — Не!

— А хубавитѣ изрази?

— Като вощеница, оставена сама да гасне, мъждукаше изъ кжщи Петровата майка

— Мжжъ ѝ я остави съ орлякъ деца, едно отъ друго по-дребни.

— Вестъ подиръ вестъ тръгнаха следъ него.

— Чети нататъкъ!

— Особенности въ четенето?

— Думитъ на кervанджията трѣбва да се прочетатъ съ чувство и съ такъвъ тонъ, че да се изрази добре утехата. Азъ ще го прочета, г. учителю!

— Думитъ на Петровата майка трѣбва да се прочетатъ съ слабъ гласъ, въ който да се изрази и тжгата на майката. Азъ ще го прочета!

— А хубавитъ изрази?

— Завръщаха се отъ вода девойки. Вечерни сѣнки никнѣха наоколо. Откъмъ Иерусалимъ се задаваха кervанъ катъри, тръгнали на дълга пѣтя.

Хладенъ есененъ дъждъ зарѣмываше. Вѣтъръ, като закѣснѣлъ пѣтникъ, хлопаше по прозорци и врати.

— Какви сж изреченията?

— Въ повечето случаи сж прости.

— Какво имъ харесватъ?

— Съ малко думи описватъ цѣли картини.

— Четете втората частъ!

— Кажете, какви особенности има въ тази частъ?

— Думитъ „Заспалъ е дълбоко . . .“ трѣбва да се прочетатъ тихо, защото Петровата майка говори на себе си.

— Думитъ на св. Петъръ трѣбва да се прочетатъ съ сърдитъ гласъ, защото св. Петъръ е ядосанъ, че много бърза дошлиятъ.

— Думитъ на Петровата майка „Не се сърди, Петре! . .“ трѣбва да се четатъ тихо и бавно, защото тя ги произнася запѣхтѣна и съ известно смирение. Азъ ще ги прочета.

— Думитъ „Ти ли си, майко?“ трѣбва да се чете бавно и съ сериозенъ гласъ. Азъ ще ги прочета.

— Думитъ „Нѣма, нѣма мѣсто при Господа“, . . трѣбва да се прочетатъ низко, защото св. Петъръ се срамувалъ да ги каже високо — защото трѣбва да ги каже на майка си.

— Думитъ „Какво? Нѣма ли мѣсто за мене?“ и после „затуй ли не искашъ да ме пустнешъ въ рая . . .“ трѣбва да се кажатъ съ високъ гласъ и съ ядъ, защото Петровата майка е изненадана и силно ядосана. Особено гнѣвно трѣбва да се прочетатъ думитъ: „Като не ме пушашъ, азъ не се моля. На тегло съмъ научена.“ Азъ ще ги прочета.

— Кажете хубавитъ изрази въ тази частъ!

— Една зимна нощъ тя сѣти последния си часъ. Смъртна хладина полази тѣлото ѝ

— При тъмни зори тя се озова при райскитъ врати.

— Още грѣше пълната луна. По небето клюмнаха сънливи звездици. Потокъ съ приятенъ гласъ бѣблѣше край райскитѣ стени.

— Г-нѣ Р; всичко е хубаво!

— Вѣрно, деца. Съчинението е написано много хубаво и се чудишъ, кое да кажешъ, като хубаво, и кое да оставишъ

— Четете третата частъ!

— Кажете, кои изрази се четатъ по-особено въ тази частъ?

— И азъ умирамъ, — викаше майка му. — Не ми се сви-ди свѣтъ . . . Тия думи трѣбва да се прочетатъ така, че да изразятъ отчаянието на Петровата майка. Азъ ще ги прочета.

— Думитѣ „Колко пжти голъ и гладенъ се завръщаше при майка си!“ — трѣбва да се прочетатъ така, че да се изрази съжаление. Сжщо и думитѣ: „А той сега ѝ зтвори вратата на рая“. Азъ ще ги прочета.

— Думитѣ — „Че тукъ самъ Господъ му е отредилъ най-първо мѣсто“ — трѣбва да изразятъ голѣмо очудване. Много добре трѣбва да се прочетатъ и думитѣ на св. Петра „Ами . . . ако Господъ те е пустналъ веднѣжъ тукъ, а чакъ тогава сѣтишъ, че си грѣшенъ . . .“, защото изразяватъ едно отчаяние и едно признание. Азъ ще го прочета.

— Думитѣ — „Майка си повърнахъ азъ тази нощъ“ — изразяватъ силна тжга.

— Думитѣ — „Азъ да те науча, св. Петре!“ — трѣбва да се прочетатъ бързо, защото циганката пресича св. Петра; той не доизказва мисълта си „ . . . азъ да бжда тукъ, пъкъ тя . . .“ Азъ ще ги прочета.

— Посочете хубавитѣ изрази въ тази частъ!

— Петъръ остана втрещенъ на мѣстото си.

— Той едвамъ помнѣше баща си.

— Ранни зори разведриха небесата.

— Чу се набожна утрenna молитва.

— Светецътъ взе повесмото, погледна, па се запжти къмъ преизподнята.

— Какво ще кажете за цѣлото четиво.

— Хубаво е написано. Често съ малко думи писателътъ е изказалъ много нѣщо.

— Деца, писателътъ е написалъ много хубаво четивото, затова вие пъкъ ще го научите много хубаво да го четете за следващия пжтъ.



П. А. Бумовъ — с. Етъръ (Габровско)

Хаджи Димитъръ.

(Четене въ III класъ)

Чакахъ да учимъ по история за Ботевъ и четата му, че тогава да взема по четене стихотворението „Хаджи Димитъръ“. Когато учихме за четата на Хаджи Димитъръ и Стефанъ Караджа, това стихотворение бѣ издекламирано отъ единъ ученикъ, виѣсто азъ да го чета.

— Сега ще прочетемъ стихотворението Хаджи Димитъръ. Но преди това искамъ да ми кажете нѣщо за него.

— Той е български войвода.

— Още ? Нали учихме ?

— Хаджи Димитъръ се родилъ въ Сливенъ. Той билъ буенъ и свободолюбивъ. Едва 23 годишенъ избѣгва отъ Сливенъ въ Ромъния. Презъ пролѣтѣта на 1868 год. Хаджи Димитъръ и Стефанъ Караджа събрали чета отъ 125 души, въоръжили се добре и минали Дунава. Веднага по диритѣ имъ тръгнали турски войски. Докато четата стигне Балкана, станали нѣколко сражения. Най-силно било при „Канлъ-дере“ — Севлиево, кждето паднали убити почти половината четници. Стефанъ Караджа билъ раненъ и хванатъ живъ. Откарали го въ Русе и тамъ билъ обесенъ. Хаджи Димитъръ съ около 35 момчета стигнали до Бузлуджа Тамъ били заобиколени отъѣкжде съ войска. Следъ ужасно сражение всички юнаци паднали убити, заедно съ войводата. Така свършилъ живота си легендарния войвода Хаджи Димитъръ. Това било на 20 юлий 1868. год. Сега всѣка година по това време на гробницитѣ се извършва панахида

— Кой написалъ това стихотворение ?

— Христо Ботевъ.

— Какво знаемъ за него.

— Той се родилъ въ Калюферъ на върхъ Коледа. Билъ много уменъ, но и много буенъ младежъ. Баща му — даскалъ Ботю — го пратилъ да се учи въ Русия. Но тамъ стоялъ твърде малко. Напусналъ училището и отишълъ въ Ромъния. Запозналъ се съ хъшоветѣ и станалъ помощникъ на Любенъ Каравеловъ при печатането на вестницитѣ и списанията, които издавалъ Централния революционенъ комитетъ. Въ тѣхъ той напечаталъ всичкитѣ си стихотворения и статии. Презъ своя 28 годишенъ животъ той написалъ много стихотворения, които и до сега сж най-хубавитѣ български пѣсни.

Когато се дигнало „Априлското възстание“ той образувалъ чета, миналъ Дунава и дошълъ въ България. Той мислилъ, че ще намѣри цѣлия народъ възстаналъ, но останалъ излъганъ. Четата съ мжка пропътувала отъ с. Козлодуй до бърдото „Веслецъ“. Тамъ, на мѣсността „Вола“ Ботевъ билъ

убитъ на 20 май 1876 год.

— Значи, кой умрѣлъ по-рано?

— По-рано умрѣлъ или, по-право, билъ убитъ Хаджи Димитъръ.

— Когато Ботевъ се научилъ за смъртѣта му, какво направилъ?

— Той казалъ: „Тозъ който падне въ бой за свобода, той не умира!“ Следъ това взелъ моливъ и хартия и написалъ стихотворението „Хаджи Димитъръ“.

— Знае ли нѣкой да го декламира? Хайде, Бончо да го каже. Внимавайте всички!

— Добре! Какво трѣбва да се спазва най-много въ едно стихотворение?

— То трѣбва да се декламира полека, съ по-високъ гласъ и да спазваме всички препинателни знаци.

— Руске, кажи го ти! Добре. Когато четемъ това стихотворение, каква картина изпъква предъ насъ?

— Върхъ Бузлуджа съ ранения юнакъ Хаджи Димитъръ.

— Ходилъ ли е нѣкой на този връхъ? Щомъ Цвѣтко е ходилъ, ще ни заведе всички ни напролѣтъ. Колко картини се рисуватъ?

— Тукъ се рисуватъ две картини — денна и нощна.

— Опишете ми дневната картина!

— Тамъ на Балкана, още живъ, потъналъ въ кърви, лежи и пѣшка юнакъ съ дълбока на гърди рана. На една страна захвърлилъ пушка, на друга — сабя на две строшена. Той едва вижда, главата го боли, а устата проклинатъ цѣла вселена. Слънцето сърдито пече; чува се гласа на жетварката и каточели кръвта още по-силно почва да тече. За да го запази отъ слънцето, орлица разперва крила и му пази сѣнка, а вълкътъ му ближе ранитѣ да заздравятъ.

— Другъ да опише нощната картина!

— Сдрачва се. Месецътъ бавно се подава, а звездитѣ обсипватъ свода небесенъ. Полъхва вечерникътъ, листата зашумяватъ, и Балканътъ запѣва хайдушка пѣсень. Посрѣдъ нощъ, при юнакътъ идватъ три самодиви, облѣчени въ бѣли премѣни. Едната му връзва ранитѣ съ билки, другата го прѣска съ вода студена, а третата го въ уста цѣлува бърже, а той я гледа — мила засмѣна. Юнакътъ, Хаджи Димитъръ, пита за Караджата и върната си дружина Самодивитѣ изпълватъ желанието му, като се залавятъ на хоро и литватъ нагоре къмъ небето да търсятъ духа на Караджата.

Но съмва се, а на Балкана юнакътъ лежи, кръвта му тече, вълкътъ му ближе лютата рана, а слънцето пакъ пече ли, пече!

— Мжно ли е на Ботевъ за Хаджи Димитра?

— Нему е много мжно, но се утешава, защото, който падне въ бой за свобода, той не умира!

- Още?
- На такъвъ славенъ юнакъ помагатъ и птици, и звѣрове, и самодиви.
- Всичко въ това стихотворение вѣрно ли е?
- Тукъ има вѣрно, но има и измислено.
- Измисленото какъ се казва?
- Фантазия.
- Кое тукъ е фантастичното?
- За вълкътъ, соколътъ, орлицата и самодивитѣ.
- Тѣзи животни и самодивитѣ какво правятъ на юнака.
- Тѣ му помагатъ облекчаватъ мжкитѣ му.
- Знаете ли нѣкъждѣ самодивитѣ да си отмжщаватъ?
- Въ четивото „При изворитѣ на Бѣла рѣка“ самодивата измамила овчаря.
- А има ли самодиви?
- Самодиви нѣма, но народътъ още вѣрва въ тѣхъ. Тѣзи вѣрвания сж останали отъ времето, когато сме били езичници.
- Тогава, защо поета е писалъ и невѣрни нѣща.
- Да стане стихотворението по-хубаво.
- Знаете ли други стихотворения отъ Ботевъ?
- Той написалъ двадесетъ стихотворения. По бележити сж: „Чавдаръ Войвода“, „Пристанала“, „Обесването на Левски“ и други, но най-хубаво за менъ е „Хаджи Димитъръ“.
- Хайде сега да го четемъ и научимъ още тукъ на устъ.
- Върху това стихотворение би могло да се работи нѣколко часа, но за ученици отъ III класъ смѣтамъ, че е достатъчно това; освенъ това, и прелестъта му, като художествено произведение, би се много намалила.

Божилъ Върбановъ — Т.-Пазарджикъ.

Помниче.

(Урокъ срѣдъ природата съ II отдѣление).

Свежъ априлски день. Земята се кже въ ласкитѣ на топло пролѣтно слънце. Навсѣкжде е закипѣлъ новъ животъ, подмладенъ и радостенъ. Въ училището децата сж като пчелици предъ кошерь: всѣко тича пѣргаво, поглъща жадно свежия въздухъ и безгрижно пѣе пѣсенъта на своята буйна младостъ. И ние възрастнитѣ не сме безучастни предъ тази картина, и на насъ се иска да затичаме волно, да оставимъ надире всички грижи и да запѣемъ заедно съ децата волната пѣсенъ на безгрижието. . . .

— Учителю, нали и днесъ ще ни заведешъ на хубавитѣ ливади покрай рѣката? Тамъ цвѣтятъ сж вече цвѣнали. Нека идемъ! . . Нека идемъ! . . Хубаво е тамъ! . .

И не следъ много, този веселъ народъ поде подъ ритъма на кръшна школска пѣсенъ нанадолния пѣтъ за ливадитѣ край селската рѣчица.

Наистина, хубаво е тукъ! Отдалечъ още ние бѣхме помилвани отъ аромата на разцвѣналитѣ се полски цвѣтенца, които като малки златни свѣщици, пламнали изъ зеления губеръ, постлалъ тѣй широко майката — земя, ни подмамиха и увлѣкоха. . .

Всѣко дете се затича лудо изъ буйната трѣва и въ надпревара забърза „китки да бере“.

Не следъ много всички деца накичени съ дѣхави пролѣтни цвѣта, се събраха около менъ.

Това намѣрило окжснѣло кокиче — първениче — бѣло мартино момиче; онова — минзухаръ — неговъ пръвъ другаръ; друго — теменужка — тѣхна свидна дружка. . . .

— Хайде сега, учителю, нека да почетемъ малко въ читанката, тамъ има хубави приказки за цвѣтата.

И безъ да чака нѣкаква покана, Здравко разтвори читанката и високо зачете:

ПОМНИЧЕ.

Когато дѣдо Господъ направилъ цвѣтата, на всѣко цвѣтенце далъ име.

Еднажъ той се разхождалъ изъ райската градина и запиталъ цвѣтата за имената имъ. Всѣко цвѣте казало името си. Край бистрата рѣкичка цвѣтѣло малко синьо цвѣтенце.

Дѣдо Господъ се спрѣлъ предъ него: Запиталъ го:

— А ти, синичко цвѣтенце, какъ се казвашъ?

Ала цвѣтенцето било забравило името си. То мълчало засрамено.

Домилѣло на дѣдо Господа за малкото цвѣтенце и му рекълъ:

— Отъ сега нататъкъ ти ще се казвашъ помниче, та да помнишъ винаги името си *).

— Хайде сега пъкъ, учителю, нека да драматизираме тази приказка!

Предложението се прие. Всѣки влѣзе въ ролята си.

Веселинъ скръсти назадъ ржце, закричи тържествено срѣдъ нареденитѣ въ кръгъ деца и запита важно: —

Какъ се казвашъ цвѣтенце?

— Кокиче — първениче — бѣло мартино момиче.

— А ти, цвѣтенце?

— Азъ съмъ минзухаръ — на цвѣтата златни царъ.

— А ти?

— Азъ съмъ теменужка — тѣхна свидна дружка

*) Изъ читанката на Ел. Пелинъ и Р. Босилекъ за II отд., стр 77.

— Азъ съмъ синия синчецъ — на цвѣтята гиздавъ съмъ вѣнецъ.

— Ние сме маргаритки, викнаха останалитѣ по полето росни китки — росни китки маргаритки.

— Ами ти, синеокично, какъ се казвашъ?

— Забравихъ си името . .

— Отъ сега нататѣкъ ти ще се казвашъ помниче, та да помнишъ винаги името си.

И въ весела възбуда, децата въ хоръ запѣха бързо : —

1. Обичамъ азъ цвѣтята
въ градини и полята. Тра ла ла . .
2. Срѣдъ тѣхъ съмъ азъ засмѣна,
като въ нова съмъ премѣна Тра ла ла . .
3. Въ нашата градина
избрахъ леха мънинка. Тра ла ла . .
4. Насадихъ карамфили,
цвѣта и други мили. Тра ла ла . . *),



Б. Върбановъ — Т.-Пазарджикъ.

Камъкотрошачи.

(Съчинение по картина въ IV отдѣление**).

Влизамъ въ класната стая, пѣейки : —

Всрѣдъ полето хълмъ се вдига,
До небето връхъ му стига !
Посрѣдъ хълма черни скали,
Пъплятъ по тѣхъ камънари !

Чукай, чукай, чукъ чиличенъ !
Пукай, пукай, камъкъ личенъ !
Така — тука, така — тука. . .

И ученицитѣ въ хоръ подематъ : —

Посредъ хълма рудникъ зѣе,
Чукъ челиченъ вжтрѣ пѣе ;

*, Изъ „Рой звездици“ отъ Д. Христовъ, стр. 9.

**) По картината „Камъкотрошачи“ отъ френския живописецъ Гюставъ Курбе, приложение на „Картина и приказка“, първа година, книга втора, като е използванъ а обяснителния текстъ.

Но зло никой не съглежда.

Чукай, чукай, чукъ чиличенъ!*)

- Деца, въ тази пѣсенъ чий животъ се описва?
- На беднитѣ камънари, които ломятъ едри камъни въ камънарницитѣ.
- За какво се употребяватъ тѣзи камъни?
- За градене на кѣщи, мостове, разни зидове. за постилане на пѣтища и др.
- Съ какви камъни постилать обикновено пѣтищата.
- Съ трошлекъ.
- Тѣзи хора, които трошатъ камънитѣ, какъ се наричатъ?
- Камъкотрошачи.
- Я разгледайте тази картина! (Показвамъ картината „Камъкотрошачи“ отъ Г. Курбе).
- Не шумете, деца, азъ на всички ще я покажа по-отблизу.

Оставамъ картината на черната дѣска. Децата я съзерцаватъ нѣколко мига.

— Кой ще ми разкаже, какво е нарисувано на тази картина?

— Баща и синъ трошатъ камъни въ полето. Камъкотрошачи.

— Я вижте какъ сж облѣчени тѣ!

— Тѣхнитѣ дрехи сж окжсани. Такива сж дрехитѣ на всички работници. Тѣ едва изкарватъ пари за хлѣбъ. Тежъкъ е тѣхниятъ животъ.

— Какво прави бащата?

— Той е клекналъ на едно колѣно, хваналъ е здраво чука въ рѣцетѣ си, и троши ли, троши твърдитѣ камъни. Той е свикналъ съ тази работа, затова спокойно чука. . .

— Погледнете лицето и рѣцетѣ му!

— Лицето е почернѣло отъ слънцето. А рѣцетѣ сж черни, жилести и сухи. Тежката работа ги е направила такива.

— Вижте и момчето!

— То застила съ трошлека пѣтя. Неговото лице е бѣло и нѣжно: още не е почернѣло отъ слънцето. Рѣцетѣ му сж гладки и меки: още не сж задебѣли отъ тежката работа. Момчето не работи като баща си спокойно: напѣва се, измъчва се, че слабо е още неговото тѣло. . . . Пъкъ и не е свикнало съ тежкия трудъ.

— Вижте върху насипа какво е поставено!

— Сждина съ гостба, която сж си сварили отъ сутринята.

*) Изъ „Практ. ръководство по гимнастика“ отъ А. Димевъ.

— А до нея? — Лъжица и коравъ хлѣбъ Такава е храната на камъкотрошачитѣ.

— Погледнете какъ работятъ!

— И двамата работятъ усилено. — Защо? — Защото знаятъ, че тѣхната работа е полезна за всички: тѣ трошатъ камъни, за да се настели пѣтятъ, отдето ще минатъ хора, коля, а може би и желѣзници, за да пренасятъ отъ селото въ града жито, зеленчукъ, плодове и др. Съ това тѣ помагатъ на търговията, съобщенията — правятъ живота ни по-приятенъ.

— Тежка е, деца, работата на камъкотрошачитѣ! Тежка е, но е свещена! Затова тѣ работятъ тѣй усилено.

— Кой е нарисувалъ тази хубава картина, господинъ учителю?

Прочети на самата нея!

— Картина отъ Гюставъ Курбе.

— Гюставъ Курбе, деца, е френски живописецъ. Той изобразява природата, хората и животнитѣ, каквито си сж Той не ги прави по-красиви.

Оставямъ децата отново да съзерцаятъ нѣколко мига тази, действително, хубава картина.

— Искаме да си направимъ съчинение по тази картина! Ще поставимъ заглавие „Камъкотрошачи“!

— Добре, деца, но нека кажемъ, какъ ще наредимъ разказчето. Първо, за какво ще пишемъ?

— За бащата и сина, които отъ сутринъ до вечеръ трошатъ камъни. Азъ ще имъ поставя имена.

— Друго?

— Тѣ сж бедни хора, дрехитѣ имъ сж окжсани.

— После?

— Какво сж станали ржцетѣ и лицата имъ отъ тежката работа и силния пекъ

— Още?

— Защо работятъ тѣй усилено и унесено.

Даватъ се известни правописни упжтвания, следъ което писането започва.

Децата сж значително подготвени, затова ние избѣгнаме голѣми подробности при пунктирането, за да бждатъ детскитѣ съчинения свежи и индивидуални.

Следния частъ ще извършимъ поправката въ стилно и правописно отношение. Тя ще бжде по възможность индивидуална. Тази работа е най-важна, съ нея ние будимъ у ученицитѣ тънъкъ усѣтъ къмъ правилность и образность въ изказа,



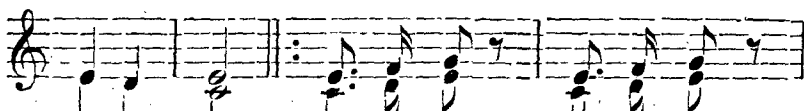
Щъркелъ.

Бърао-игриво.

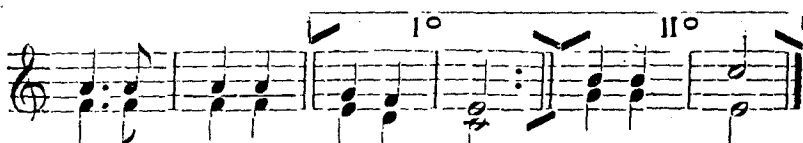
Ал. Д. Симидчиевъ.



Тра-ка-тракъ, тра-ка тракъ! стигнахъ, стигнахъ:



хей ме пакъ!.. Чакъ отъ югъ и- да тукъ



и ви во- дя пролѣтъ та пролѣтъ- та.

Трака-тракъ, трака-тракъ! —
 Щъркелъ азъ съмъ дългокракъ.
 блага вестъ
 нося днесъ,

Пѣсни, радость, топли дни
 и венець
 отъ синчець
 цвѣтъ отъ слива, кукурякъ.

Трака-тракъ, трака-тракъ!
 стигнахъ, стигнахъ: — хей ме пакъ!
 чакъ отъ югъ
 ида тукъ
 и ви вода пролѣтъта. } 2

Ал. Д. Симидчиевъ.

Пролѣтъ.

Маршъ-умѣрено.

В. Мянковъ.

mf Топ-ло слънце вече о-грѣ-я Виж-те по не-
бе-то Зим-ни снѣгъ, мѣ-гли сѣн-ли-ви,
ни-що не ос-та-на.

- 2) Цвѣнали сж изъ градинки хубави цвѣтенца,
и гората се накичи съ младички листенца.
- 3) Ето драги ластовички съ радостъ долетѣха.
Славейчета изъ горички весело запѣха.

Ц. Калчевъ.

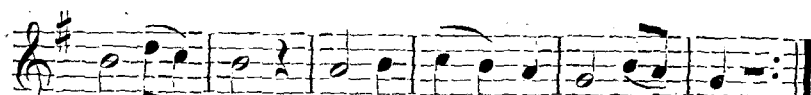
Пролѣтна царица.

Умѣрено-бързо.

В. Мянковъ.

mf Но-ся пти чен-ца пре-лѣт-ни пе-пе-
Го-ня ха-ли мра-зо-ви-ти ви-я

ру-ди пѣс-тро-цвѣтни, си-ни вед-ри
пѣс-ни гла-со-ви-ти; на ап-рилъ и



не- бе- са, слън-це топ- ло и ро- са.
ме-сець май, ху-бось- та имъ кой не знай?

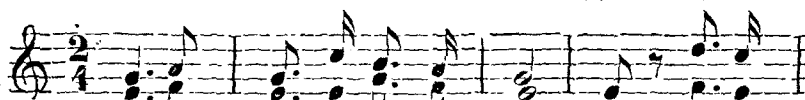
Л. Бобевски.

Майка

(Пролѣтна пѣсень)

Moderato.

Ал. Д. Симидчиевъ.



Гръдъ на- ки- чи- ла съ иг- ли- ка, яс- на



про лѣтъ грижно ви- ка, грижно ви-ка, тихомъ



ше- та низъ дж- бра- ви и по- ле- та.

Тамъ си никнатъ самъ-самички
росни, мънички трѣвички.
И отъ хиляди черупки
и незнайни малки дупки
пакъ подаватъ се главици,
съ бистри, радостни очици.
Нѣжна пролѣтъ — майка сѣща —
въ хладни нощи ги прегръща,

Съ тъмна черга ги завива
и ги люлка и приспива.
И разкриля ясна пазва,
ясна приказка разказва.
Какъ надъ хълми и долини
огненъ Слънчо пакъ ще мине:
погледътъ му — златъ и галенъ,
поясътъ му — алень, алень...

Асень Разцѣтниковъ.

ИЗЪ УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

Виенската училищна реформа. Професоръ Франкъ Валзеръ проучилъ подробно както предимствата, тъй и недостатъците на Виенскитъ реформирани училища. Главнитъ имъ недостатъци, споредъ него, сж петь:

1. Отсъствува хигиена. Учебнитъ стаи не се провѣтриватъ добре. Развалениятъ въздухъ отслабва детската умствена дейность.

2. Педагогическата подготовка на учителитъ е недостатъчна. Тѣ не могатъ да разбиратъ и задоволяватъ напълно психофизиологическитъ нужди на детето.

3. Потрѣбни сж нови учители, които умѣятъ да прилагатъ нови учебно-възпитателни методи.

4. Преобразованията въ основнитъ и срѣднитъ училища ще могатъ да постигнатъ напълно целта си, когато сжщо такива преобразования се направятъ и въ университетитъ.

5. Грижата за моралното възпитание на младежта сж малки. Това се дължи предимно на отрицателното влияние, упражнявано отъ политическитъ борби върху училищното дѣло.

Съ реформата сж постигнати следнитъ положителни резултати:

1. Създадени сж *педагогически дружества*, въ които учителитъ презъ свободното си време изучаватъ възпитателнитъ проблеми. Въ заседанията на тия дружества участвуватъ и родители.

2. Броятъ на ученицитъ въ всѣко отдѣление и всѣки класъ е намаленъ *на 30*. Това помага да се прилагатъ нови учебно-възпитателни методи.

3. Въведени сж *свободни беседи* между учители и ученици. Тѣ се водятъ върху въпроси, които по естественъ пѣтъ изникватъ въ ума на ученицитъ и за които последнитъ иматъ познания, добити отъ собственъ опитъ.

4. Издадени сж много *нови книги за децата и младежта*. Въ новата детска книжнина челно мѣсто заема г-жа *д-ръ Шарлота Булеръ*.

5. Изследвано е детското изкуство. Въ Виена сжществуватъ две школи за него. Виденъ представителъ на едната е професоръ Сизекъ (Cisek). Той е защитникъ на *свободното субективно детско творчество*. Споредъ Сизекъ, детето, когато рисува, не изобразява възприятията си, а изразява своитъ чувства, желания и преживявания.

Представителъ на втората школа е професоръ *Ротъ*. Тя е противоположна на Сизековата школа. Ротъ иска да се даватъ на децата чрезъ прѣки наблюдения и беседи обективни познания и чрезъ тѣхъ да се доялватъ и поправятъ субек-

тивните им съзercания. Детето трѣбва да се учи да вижда и да рисува действителните образи на предметите.

Интересни сж ритмичните игри, широко застъпени въ Люксембургското училище. Въ тях е вложено философско разбирание на ритма и артистичния изразъ.

Много добре се преподава пѣнието въ училището въ Кашелигасе. Тамъ то е сжщинско изкуство.

6. Училищната дисциплина се гради върху чувството на отговорност и понятието за дългъ въ общежитието.

7. Въ училищата се стрематъ да прилагатъ всички ценни придобивки на съвременната психология, хигиена, медицина и индустрия.

Международна федерация на педагогическите сдружения.

Тая федерация обединява възпитателните сили на цѣлъ свѣтъ, като установява връзки между педагогическите ръководители въ всички страни. Тя не блѣнува да уеднакви възпитанието въ 63-те държави, чиито педагогически сдружения влизатъ въ нея, а се стреми да намѣри въ възпитанието общи елементи, за да ги постави въ услуга на всички нарсди. Тя е голѣмо движение за международно сътрудничество, което се гради върху убеждението, че *бъдещето* ще зависи отъ възпитанието на днешните деца.

Следъ свършека на Свѣтовната война всеобщо бѣ желанието да се намѣри общо поле за дейностъ, която ще даде възможностъ на народите да се срѣщатъ вънъ отъ палящите области на политиката, обществената економика и религията. Трѣбваше да се намѣри срѣдство, за да се изкорени умразата между хората и да се замѣсти съ духъ на сговоръ, човѣщина и справедливостъ.

Педагогическото сдружение въ Североамериканските Съединени държави смѣта, че възпитанието е първата строителна сила, която може да се използва, за да се осигури напредѣка на цивилизацията. Това сдружение възложи на своята комисия за международни сношения да изработи програма за единъ международенъ педагогически конгресъ. На уредения отъ него конгресъ въ *Санъ-Франциско* презъ м. юлий 1923 год. се отсваха съ голѣмъ ентузиазъмъ 60 държави съ около 600 делегати. Тамъ се взе решение да се уреждатъ международни конгреси презъ всѣки две години. Първиятъ такъв конгресъ се състоя въ *Единбургъ* презъ 1925 г., вториятъ — въ *Торонто* презъ 1927 год., а третиятъ ще заседава отъ 25 юлий до 4 августъ т. г. въ *Женева*.

Конгресътъ въ Санъ-Франциско създаде една постоянна организация — *Международната федерация на педагогическите сдружения*. Тя си постави следните задачи:

1) да създаде връзки на приятелство, добра воля и довѣрие между народите;

2) да подържа въ цѣль свѣтъ пълна търпимостъ за правата и привилегиитѣ на всички народи, отъ каквато и раса и религия да сж ;

3) да осигури за училищата по-точни знания и по-обективни отношения къмъ фактитѣ;

4) да развие въ сърдцата на младежъта съзнание за международенъ моралъ ;

5) да разпространи въ цѣль свѣтъ и въ всички училища идеята за *единството на човѣшкия родъ* и да направи да се почувствува *безсмислието на войната* ;

6) да развие *духъ на миръ*, съединенъ съ искренъ *патриотизъмъ*, основанъ върху любовта къмъ отечеството, а не върху умраза къмъ други държави и народи.

Програмата на тазигодишния Женевски конгресъ съ право може да се нарече международна. Тя ще интересува възпитателитѣ отъ всички държави. Работата на конгреса е разпредѣлена въ нѣколко секции. Вънъ отъ секционнитѣ заседания, дето ще се четатъ доклади и ще се разискватъ различни педагогически въпроси, ще има и много общи заседания, въ които ще говорятъ оратори съ всесвѣтска известностъ върху въпроси, които представятъ международенъ интересъ.

Ще има следнитѣ секции:

1. Родителско-учителски сдружения Нова международна федерация „Home and School“ (Семейство и училище).

2. Физическо възпитание.

3. Практическо възпитание, независимо отъ професионалното възпитание

4. Учителскитѣ сдружения и управлението на училищата отъ международно гледище.

5. Международното сътрудничество (общи въпроси).

6. Международното сътрудничество (подготовка на учителския персоналъ).

7. Какъ духътъ на международното сътрудничество може да бжде вмъкнатъ въ училището (програма на Обществото на народитѣ).

8. За закжснѣлото въ развитието си дете

9. Животъ и възпитание въ село.

10. Психология и възпитание на първото детство (Pre — School Child).

11. Училището и общежитието.

12. Възпитанието и печата.

13. Международенъ изгледъ на библиотечната служба.

14. Отъ училището въ работилницата. (Програма на международното бюро на труда).

15. Обучението въ първоначалнитѣ училища.

16. Обучението въ срѣднитѣ училища.

17. Обучението въ висшитѣ училища.

18. Възпитание на възрастнитѣ.

19. Неграмотност.

Чрезъ изложби ще се илюстрира работата на секциитъ. Вечеритъ ще бждатъ посветени на общи събрания, въ които ще се изслушатъ изложенията на делегатитъ на различнитъ народи, на възпитателни кинематографни представления и др. т.

Жакъ Далкрозъ, известниятъ създателъ на прочутата ритмична гимнастика, ще уреди специална продукция за конгресиститъ. Предвиждатъ се и посещения въ Секретарията на Обществото на народитъ и въ Международното бюро на труда, за да се запознаятъ делегатитъ съ работата на тия два института и съ виднитъ лица, които работятъ тамъ.

Презъ време на конгреса ще има нѣколко изложби, уредени отъ специални комитети, напримѣръ:

1. Историята на цивилизацията:

а) Материалъ, изпратенъ отъ Mundaneum'a въ Брюкселъ.

б) Национални изложби: приноси на различнитъ държави за развоя на цивилизацията.

2. Материалъ за общо образование.

4. Детската книжнина и международното сътрудничество

5. Какъ можемъ да се запознаемъ съ Обществото на народитъ и да развиемъ духъ на международно сътрудничество.

6. Училищна международна кореспонденция.

7. Женевска декларация за детето. Международенъ конкурсъ на детски рисунки.

Въ изложбата на детската книжнина ще бждатъ изложени книги отъ цѣлъ свѣтъ за деца и юноши на възраст отъ 3 до 16 години. Книгитъ ще се разпредѣлятъ въ 5 отдѣла:

1. Книги, написани съ цель да се създаде у децата стремежъ къмъ международното сътрудничество.

2. Книги, които представятъ живота на младежъта въ отдѣлнитъ държави.

3. Книги, които представятъ общъ интересъ за децата отъ всѣки народъ.

4. Илюстрирани книги.

5. Книги, писани отъ деца.

За изложбата ще се печататъ каталози на френски и английски, въ които ще се дадатъ обяснителни бележки за изложенитъ книги.

Докладитъ, които ще се четатъ въ секционнитъ заседания, ще бждатъ напечатани на английски, френски и нѣмски и ще се раздадатъ на делегатитъ преди конгреса. Въ всѣка секция, споредъ желанието на мнозинството отъ конгресиститъ, докладитъ ще могатъ да се превеждатъ и на другъ езикъ. Въ една секция или въ едно заседание на нѣколко секции ще се превежда и на *есперанто*, за да се даде възможностъ на конгресиститъ да се запознаятъ съ стойността на тоя помощенъ международенъ езикъ.

Следъ конгреса ще се уреди екскурзия до мѣстата, дето е работилъ Песталоци: Ивердомъ, Нойхофъ, Бургдорфъ, Цюрихъ и Станцъ

Кинематографъгъ въ французкитѣ училища. Французкиятъ народенъ представителъ Brenier иска, щото всѣка училищна община да си достави свой кинематографъ, съ който, въ помощъ на обучението, ще се даватъ представления. Освенъ това, трѣбва да се проектиратъ стопански, технически и други филми. Въ Лионъ градската централа за филми разполага съ 2000 филми, съ които си служатъ 10 департамента. Презъ миналата година сж дадени 5000 училищни представления. Само въ Лионъ всѣки день кинематографитѣ се посещаватъ сръдно отъ около 10,000 деца.

(Sredni skola, 272)

Научни филми въ Германия. Въ Германия научнитѣ филми сж приети, като методично помагало и ся използватъ най-добре въ Саксония, Прусия, Бавария, Баденъ, въ свободнитѣ градове и отчасти въ Вюртембергъ. Съгласно закона отъ 12 май 1920 г., въ Германия могатъ да се проектиратъ само филми, одобрени отъ специални комисии въ Бременъ и Мюнхенъ. Тая наредба е въ сила и за научнитѣ филми. Използуването на разнитѣ филми при обучението въ училищата или за възпитание на младежъта и народнитѣ маси е предоставено на отдѣлнитѣ областни управлерия. Отъ 1926 г. въ това направление работи Берлинскиятъ централенъ институтъ за възпитание и обучение (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht). Съгласно една наредба, тоя институтъ има за задача: 1. да събира сведения за нуждитѣ отъ научни филми, 2. да изследва, дали предложенитѣ мотиви за филми отговарятъ за цельта; 3. да се грижи да се изработватъ инстински филми и текстъ къмъ тѣхъ, като за тая цель препоръчватъ научни сили; 4. да провѣрва готовитѣ филми и текстовеитѣ имъ. На чело на тоя институтъ е поставенъ авторътъ на нѣколко научни съчинения и научни филми — Д-ръ Лампе.

(Freie Schulzeitung, 37).

Рецензии.

Сл. Стефановъ — Учебници по естествознание за първоначалнитѣ училища. Въ спис. „Учителска мисль“, год. X, кн. 6, г. Сл. Стефановъ разглежда учебниците по естествознание за първоначалнитѣ училища. Въ този прегледъ авторътъ се поставя въ ролята на сждия и раздава присжди често само възъ основа на повърхностни наблюдения и безосновни твърдения. Той особно много си играе

съ биологията. За него каточе не може да съществува морфология. Върно е, че устройството на животните и растенията трябва да се разглежда въ зависимост от околната среда, въ която се намират организмите, но от това не следва, че не бива да има, каквото и да е описание. Не бива от една крайност да се изпада въ друга. Г. Ст. знае много добре, че самъ Шмайль въ своите учебници не избѣгва и морфологичния материалъ. Въ кривъ пжтъ ще влѣземъ, ако при описание на еднакви органи, повтаряме едни и сщи биологични обяснения. Изобщо г. Ст. изпада въ голѣми крайности и грѣшки. Често той даже не съзира това, което търси. Така напр., като разглежда урока „Врана“ отъ учебниците по естествознание отъ Ант. Борлаковъ и В. П. Гочевъ за III и IV отдѣление, той пише: „храната не се свързва съ човката, краката и др., а чакъ на края се говори за тѣлото на враната“. Достатъчно е да се вникне въ описанието и ще се види, че то съвсемъ не е чисто морфологично описание. Въ него се съдържа, което г. Ст. търси и не вижда.

Сжщото може да се каже и за пчелата. Рецензентътъ не иска да разбере, че не може да се отбѣгне описанието на нѣкои части, напр. раздѣлението на тѣлото на три части: глава, гърди и коремче. Самъ Шмайль, който държи най-много на биологичните особености, въ своите учебници още въ самото начало прави общъ прегледъ. Така, за направата на насѣкомите въ зоологията си (Schmeil, Lehrbuch der Zoologie) дава общъ прегледъ, въ който съвсемъ не сж избѣгнати морфологичните описания.

Г-нъ Ст. не е разбралъ, че горските дървета въ IV отдѣление се разглеждатъ *презъ есента*, а после и *презъ пролѣтта*. Отдѣлно се разглежда и листопадътъ. Всичко това не е по искания отъ него теркъ, и той не е доволенъ.

Друга важна грѣшка на г. Ст. е, че той не иска да знае, колко и каквъ материалъ трябва да се даде на учениците въ първоначалното училище. Щомъ нѣщо, което той знае, не стои въ учебника, смѣта го за недостатъкъ. Така, отъ таквъ родъ грѣшки за г. Ст. сж следните:

1. За домашните животни той пише: „Да се разбере по-добре направата на тѣзи животни и да се приложи по-лесно при тѣхъ биологичния методъ, трябва да се излѣзе отъ дивитѣ имъ прадѣди“. Г. Ст. не вижда, че отива съвсемъ надалеч*). Ученикъ отъ III отдѣление, вмѣсто да наблюдава прасето въ кочината или когато рови край плетищата, ще разсжждава за неговия произходъ, ще говори за дивата свиня, която никога не е виждалъ, ще разглежда условията при които тя живѣе, нейното опитомяване и отъ тамъ ще намѣри

*) Съ това свое искане г. Ст. нарушава принципа за психологичната последователностъ — отъ близкото къмъ далечното, отъ познатото къмъ непознатото. Б. Р.

биологическите особености на домашното прасе и неговата направа!

2. „За земния червей, пише той, не е обяснено физиологическото значение на тънката влажна кожа“. Г-нъ Ст. забравя, че този въпрос е свързанъ съ дишането — това е материалъ за V класъ, а не за III отдѣление.

3. Формата на жбитъ трѣбвало да се обясни въ свръзка „съ начина на храненето“. Г-нъ Ст., не вижда, че въ IV отдѣление не се разглежда подробно направата на жбитъ: този материалъ е оставенъ за прогимназията и гимназията.

4. „Уводътъ за дишането, пише г. Ст., не ми харесва“. Има право, защото въ IV отдѣление не може да има уводъ за дишането, който да задоволи човѣка, който търси обяснение отъ научно гледище. Дишането е много важенъ процесъ. На него се дължи животътъ. Но тоя процесъ е ясенъ само за човѣкъ, който има познания отъ физика и химия, разбира значението на асимилацията у растенията и знае, какъ се превръща енергията.

5. Г-нъ Ст. намира за погрѣшно, дето се съобщава, че на възрастни хора тютюнътъ действува слабо възбудително и успокоява нервите. По този въпросъ не може да има две мнения. Истината си е истина. Фактъ е, че на стари хора, на 80—100 год. възраст, ако пушатъ умѣрено, тютюнътъ не вреди. Нима е по-добре да се говори и пише само за вредата на тютюня, и учителятъ, който е говорилъ на ученицитъ за тая вреда, следъ 5 минути да си запали цигарата предъ децата? Тютюнътъ е особено вреденъ за младия организъмъ. Това е изтъкнато въ учебника Да се постъпва другояче, значи да излагаме много учители предъ ученицитъ като лицемери.

6. Погрѣшно било казано, че плешкитъ сж *свѣдинени подвижно* съ гръбначния стълбъ. Правъ би билъ рецензентътъ, ако подъ подвижно съединяване се разбиратъ само стави. Ученицитъ нѣматъ още понятие нито за мускули, нито за стави, ето защо това съединяване не може другояче да се обясни. Съвсемъ не е вѣрно, че, „плешкитъ на всички гръбначни животни сж втикнати свободно въ мускулитъ на гърба“, защото трапецовидниятъ мускулъ съединява плешката съ гръбначнитъ отрастъци на седмия шиенъ и на всички гръдни прешлени. Ромбоидалнитъ мускули (*M. M. rhomboidens major et minor*) сж заловени за вътрешния край на плешката и гръбнитъ отрастъци на двата последни шийни прешлени и на горнитъ четири гръдни прешлени.

7. Не било „до тамъ право“, дето се казвало, че „пчелитъ лесно виждатъ още отдалечъ шаренитъ чвѣтове“, защото „насъкомитъ изобщо при търсене на цвѣтоветъ се ориентиратъ предимно чрезъ обонянието си, не толкова чрезъ зрението“. Това твърдение не е вѣрно. Ако насъкомитъ не си служеха съ очитъ, не щѣхме да имаме толкова красиви и разнообраз-

ни цвѣтове. Напротивъ, когато, цвѣтоветъ сж дребни, тѣ сж събрани въ съцвѣтия, за да бждатъ забелязани отъ насѣкомитѣ. Цвѣтоветъ на овчарската торбичка щѣха да останатъ незабелязани, ако не бѣха събрани въ съцвѣтия — щитчета. Насѣкомитѣ намиратъ цвѣтоветъ на тиквата не по миризмата, а по боята. За насѣкомитѣ сж еднакво важни и окраската и миризмата на цвѣтоветѣ.

8. Рецензентъто намира недостатъци и въ това, дето не е казано всичко, което по единъ въпросъ може да се каже. Той като че не разбира значението на учебника. Трѣбва да напишемъ най-обширни, най-пълни учебници, и ролята на учителя да сведемъ на нула! Това ли иска г. Ст.? Въ учебника за IV отдѣление е казано, че заразителнитѣ болести се дължатъ на микроби, които „лесно преминаватъ отъ единъ човѣкъ на други“, че сж „опасни изпражненията на болния и всички предмети, които той е пипалъ, и най-после буквално въ учебника стои: *„При заразителнитѣ болести трѣбва не само болниятъ да се отдѣля отъ здравитѣ, но и следъ като оздравѣе, стаята и дрехитѣ да се пречистятъ.*

Болниятъ трѣбва да се изкъпе, стаята да се измие съ гореща вода, а стениитѣ да се варосатъ. Дрехитѣ трѣбва да се изператъ и изварятъ, а другата покъщина и голѣми завивки да се изложатъ по-дълго време на силна слънчева свѣтлина (стр. 55)“.

За г. Ст. всичко това е недостатъчно. Той пише: При разнитѣ болести можеше да се каже нѣщо за пренасяне на заразата чрезъ въздуха, водата, животнитѣ и др. (храната, преетитѣ, които е пипакъ болния и др.), а сжщо за значението на чистотата, за нѣкои лоши навици — плюене по пода, плюенене на молива, държене нечиститѣ прѣсти въ устата и др., отъ които трѣбва да отвикваме ученицитѣ и които у насъ, за жалость, сж доста много разпространени. Изобщо тоя въпросъ (за разни болести) тукъ е по накратко развитъ“. Г-нъ Ст. намира въ урока за заразителнитѣ болести недостатъкъ, защото всички въпроси не сж струпани на едно мѣсто. Ако бѣ прегледалъ учебника по-внимателно, щѣше да намѣри при храносмилателната система упжтвания за предпазване отъ отровни развалени храни, отъ нечиста вода, която е причина населението да страда отъ тифусъ и други опасни болести (стр. 43)*, при дишането — че „въ праха се намиратъ и зародиши на разни болести (стр. 46), при кожата — значението на чистотата (стр. 53) и др. Всичко това не задоволява рецензента. Неволно се поражда въпросъ: ще бжде ли той доволенъ, ако се препише цѣлата хигиена на професоръ д-ръ Т. Петровъ?

В. П. Гочевъ.

Б. Р. Повърхностния и бѣгълъ „прегледъ“ на г. Слави Стефановъ е пълненъ не само съ фактически, но и логически и дидактически грѣшки. Г-нъ Ст. мѣси понятията „принципъ“ и

„гледище“ съ понятието „учебенъ методъ“. Затова, вмѣсто да говори за биологическо и морфологическо *разглеждане* на тваритѣ, той говори за „биологиченъ и морфологиченъ методъ“. Що е „учебенъ методъ“, лесно може да научи отъ всѣки учебникъ по дидактика.

Крива представа има г. Ст. и за сжщината на биологическото разглеждане. Последното не изключва морфологическото разглеждане. Да се твърди противното, значи да се поддържа явенъ психологически и дидактически абсурдъ. Преди да *обясня* единъ фактъ, трѣбва да *познавамъ* самия фактъ.

Преди да отговори на въпроса „защо“, детето трѣбва да познава отговоритѣ на въпроситѣ: „какъ“, и „къде“.

— Какъ е устроена дадена тварь? Какъ и кжде живѣе? И после: „Защо е устроена така? Защо живѣе така? Защо живѣе въ тая срѣда?“ Този е естествениятъ ходъ на биологическото разглеждане — той е ходътъ и на научното издирване. Най-напредъ *наблюдение*, *установяване* на фактитѣ и после *обяснение*.

Г-нъ Ст. иска да обърне цѣлия тоя ходъ съ главата надолу.

Неговитѣ искания лесно могатъ да се обяснятъ. Отъ тѣхъ ясно проличава, че той не познава нито умствения ръстъ на децата отъ първоначалното училище, нито психологическитѣ особености на второто детство, нито дидактическитѣ и методическитѣ изводи, които могатъ да се теглятъ отъ тѣхъ и които трѣбва да се прилагатъ въ първоначалното обучение. Детето на възраст отъ 6 до 12 год. се намира въ периодъ на умствено развитие, въ който господствува интересътъ къмъ наблюдението, къмъ констатация на фактитѣ. Тоя периодъ съвременната педология съ право нарича периодъ на непосредствени конкретни интереси, на описания, на монографии. Презъ тоя периодъ, обучението, ако върви по стѣпките на естественото развитие, трѣбва да бжде повече *описателно*, отколкото *обяснително*. Последнеио трѣбва да заема второстепенно мѣсто. Поради туй и на биологическото разглеждане, както иска г. Ст., не може да се даде преднина въ първоначалното обучение по естествознание. Който иска това, върши груба психологическа и дидактическа грѣшка. Естественото мѣсто на обяснителното обучение, а, следователно, и на биологическото разглеждане, е „периодътъ на господстващитѣ интереси къмъ прости и сложни абстракции“, който започва следъ 12-та годишна възраст на детето. Пълното биологическо разглеждане на тваритѣ може и трѣбва да се постави като основа и срѣдище на обучението по естествознание едва въ прогимназията и гимназията. Въ първоначалното училище могатъ да се правятъ само „биологически намеци“, могатъ да се даватъ само откъслечни биологически обяснения и то до толкова, доколкото тѣ сж достъпни за разбирането на децата и представятъ интересъ за тѣхъ.

Получени книги:

Издания на книгоиздателство „Хемус“ — София.

1. Дим. х. Ивановъ. — Курсъ по рисуване. Упжтване за учители, родители и любители. Съ 128 ученически и 46 пояснителни рисунки. Цена 30 лева.
2. Дим. х. Ивановъ. — Ржководство по моделиране. Съ изображения на 170 предмети, моделирани отъ ученици и курсисти. Цена 30 лв.
3. Ат. Чешмеджиевъ. — Мозаично рисуване. Ржководство за учители въ основни училища. Цена 50 лв.
4. Н. Ив. Ванковъ. — Моралното обучение въ първоначалното училище. Цена 50 лв.
5. Геньо Дочевъ. — Практиката ми по четене и писане презъ първата учебна година. Цена 30 лева.
5. Геньо Дочевъ. — Практиката ми въ обучението по правописъ презъ четиритъ години на първоначалното училище. Цена 30 лева.
7. Геньо Дочевъ. — Практиката ми по смѣтане презъ третата учебна година. Цена 30 лева.
8. Д-ръ В. А. Мановъ и Ив. Кръстевъ. — практиката ни презъ първата училищна година. Четвърто издание ц. 60 лв.
9. Д-ръ В. А. Мановъ и Ив. Кръстевъ — Практиката ни презъ втората училищна година. Въ три части. Ч. I — 60 лв., ч. II — 60 лв. и ч. III — 60 лв.
10. Д-ръ В. А. Мановъ — Изразителното четене въ основното училище. Ц. 40 лв.
11. Д-ръ В. А. Мановъ — Ржководство по преподаването на граматиката въ основнитъ училища (Теория и практика). Цена 30 лв.
12. Геньо Дочевъ — Разпредѣление на учебния материалъ по всички учебни предмети презъ четиритъ учебни години на първоначалното училище съ седмични програми и кратки упжтвания за слѣти отдѣления. Цена 30 лв.
13. Хр. Николовъ, Ив. Великовъ и Н. Моневъ — Конкретна граматика, основана на детската самодейность. Цена 30 лева.
14. Хр. Николовъ, Ив. Великовъ и Н. Моневъ — Ржководство по четене въ основнитъ училища. Цена 30 лв.
15. Ив. Величковъ и Н. Моневъ. — Ржководство по предметно учение въ I и II отдѣления. Цена 30 лв.
16. Хр. Николовъ, Ив. Великовъ и Н. Моневъ. — Ржководство по писане въ първоначалното училище. Цена 30 лв.
17. П. Петровъ и Ив. Георгиевъ. — Формознание и практическа геометрия. Цена 30 лева.
18. Н. п. Филиповъ (Falco Peregrinus) — Бирникътъ дошълъ. Разказъ. Цена 30 лв.



Печатница „СВѢТЛИНА“ — Варна.