

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

Uolino Primo — София.

„Външното“ и „вжтрешното“ при обучението.

Че обучението, взето като процесъ, се развива двояко — въ два образа, въ две страни; че оная планомѣрна и целесобразна работа, която зовемъ *обучение*, крие въ себе си „две души“, два живота, паралелно развиващи се; че обучението, въ сжщностъ, е едно *недѣлимко единство* отъ „вжтрешно“ и „външно“ — това не би трѣбвало да бжде тайна и за последния най-незначителенъ работникъ въ дѣлото на възпитанието.

За водителитѣ и строителитѣ на педагог. мисль, за новаторитѣ и реформаторитѣ-педагози, за критицитѣ и ценителитѣ на старото и новото — тая истина трѣбва да бжде ръководно начало, напжтствена аксиома, презъ която да гледатъ на всѣки — малъкъ или голѣмъ — педагог. въпросъ.

Не е позволено на единъ човѣкъ да се нарича „учителъ“ „възпитателъ“, ако той не умѣе да отнесе всѣки фактъ, всѣко начало, всѣка максима изъ възпитателно-образователното поле къмъ съответния *носителъ*, къмъ „външното“ и вжтрешното.“

Не може да се говори ясно и разбрано за „обучение“; не могатъ да се преценяватъ „методи за обучение“; не може да се теоритизира върху „пасивни“ и „активни“ методи, върху „трудово“ и „художествено“ обучение, докато не е напълно изяснено полето на „вжтрешното“ и „външното“ при обучението, докато не се опредѣли важността и силата на дветѣ страни, на двата „успоредни процеса“, които въ съвокупность даватъ обучението.

Необходимо е, прочее, да се разгледатъ и разяснятъ тия две страни въ тѣхнитѣ сжществени белези и да се посочи, въ

коя именно отъ тия две страни лежи сърдцето на обучението, къмъ коя отъ дветѣ страни трѣбва да бждатъ насочени погледитѣ ни.

Необходимо е това до най-виша степенъ, защото въ последнитѣ години у насъ се писа и говорѣ за много новости, много методи, много школи, много реформи . . . И въ тая надпревара за новости, за реформи, за взаимни отричания *тѣй* се смѣсиха дветѣ страни — „външното“ и „вжтрешното“ — тѣй се забъркаха въ главата на доверчивия и послушенъ даскалъ, че днесъ нашата педагог. мисль се обърна на такава битпазарска купчина, на такава каша, каквато никога не е имало у насъ, каквато българското школо не е запомнило.

У насъ безпжтицата е най-голѣма, безидейността и люшкането сж хаотични.

Единъ лжчъ на просвѣтление може да вкараме, ако, вънъ отъ другото, се постараемъ да вникнемъ и доловимъ *дветѣ лица на учительовата ежечасна работа*, т. е. дветѣ страни на обучението — външната и вжтрешната.

* * *

Когато се заговори за *обучение*, въ съзнанието на повечето учители оживява следната картина: училище, учителъ, деца; учебна стая за работа, при опредѣленъ редъ; въ стаята — маса и столъ за учителя; чинове, черна дъска, смѣтало и др. за ученицитѣ . . .

Два лагера, две сили, стоятъ една срещу друга — отъ една страна учителъ, а отъ друга — детето. Учителътъ е монархъ, авторитетъ, а детето послушенъ робъ . . . Единиятъ „учи,“ преподава, наставлява, съветва, упжтла, заповѣдва и наказва, а другиятъ възприема, събира, слуша и изпълнява, *„учи се,“ „старав се,“ „мжчи се,“ подчинява се*, нагажда се и пр. и пр. Дветѣ страни ясно и строго се *разграничаватъ*. Тука има „управителъ“ и „управляеми;“ тука има „власть“ и „поданници“ . . . Тия два фактора никога не могатъ да се слоятъ въ едно . . . Между тѣхъ има висока стена, . . . Тѣхнитѣ отношения сж опредѣлени съ закони и правилници. Въ това царство владѣе *особенъ* редъ и дисциплина . . . И строга програма! Всичко е разпредѣлено, измѣрено, претеглено до „часове“, до минути, секунди . . . Говорене, запитване и отвръщане — всичко това си има своя форма и редъ . . . Обучението има своитѣ „часове“ по 45 минути. Науката тука се дѣли на особени „уроци“ . . . Училищната работа, която ние наричаме „обучение“ става само въ тия рамки, при тия условия и при тия наредби . . . Така се решило навремето, такова откритие направили — обучението да вирѣе само на тая школска почва и въ тая методично-дисциплинарна атмосфера. То . . . е сериозна, „системна“ и „горчива“ работа . . . Тишина и послушание! Внимание и мълчание! . . . Навсѣкжде и винаги тая

грамадна машина се движи по единъ начинъ . . . Механизация и шаблонъ! . . . Нѣкакво живо чудовище държи въ ноктитѣ си и учителя и детето. Тѣ сж негови жертви. Никой не може да ги освободи . . .

За да се облекчи донѣгде живота, за да се улесни преподаването и заучването на преподаденото, налага се методичностъ . . . Но методичното „четене“, „смѣтане“ и „писане“ не смѣе и не може да пробие тая корава черупка, тая желязна рамка, тоя шаблонъ. Всичко трѣбва да върви гладко, прилично, чинно . . . Децата да запомнятъ *много*, да разказватъ още *по-много*, да четатъ, да пишатъ, да смѣтатъ — да знаятъ . . . И то да знаятъ всичко по книга, по програма . . . Да изразятъ знанията си чрезъ устата, а не съ душата.

На края: „успѣхи“, „бележки“, „поведение“, „атестати“ . . .

Това е картината на обучението. Отъ тоя живъ и загнѣзденъ въ душата образъ, мнозина не могатъ да се освободятъ.

Това тѣ наричатъ обучение . . . И каквито „новости“, каквито „реформи“ да въвеждатъ въ своето обучение, тѣ вкарватъ всичко въ тоя калѣпъ . . .

Но не е ли ясно до прозрачностъ, че всичко това е само вънкашността, само *обвивката*, черупката?

Може ли всичко това да се идентифицира съ обучението? Съвсемъ не! . . .

Външната обстановка, порядкитѣ, методичнитѣ постѣпаци, програмнитѣ изисквания, взаимното отношение между учителя и детето — всичко това протича като видимо, драматично-развиваще се явление. Това е външното движение, външенъ процесъ. Съ това не се изчерпва оная процесъ, който наричаме „обучение.“ Напротивъ, въ цѣлата оная процедура, която се разиграва въ учил. стая по особена програма, по опредѣленъ планъ и методъ, още не виждаме, какво става съ душата.

„Училищната черупка“ не ни дава да видимъ другия „процесъ“, който става въ детската душа . . .

А тоя скритъ, вътрешенъ процесъ е важенъ.

Нѣщо повече: тоя процесъ е сжщественото при всѣко обучение. Защото, трѣбва да се знае, че всѣко обучение мѣри и цели завладяване, усвояване на „знания.“

Да придобие детето „знания“ за това и онова — то значи: да *познае* нѣщата. А днешната наука за мисленето и за познаването ни казва, че *познавания* има въ оная душа, въ която става *изясняване, опредѣляне* на неясното и неопредѣлено „*даденото*.“ Така че процесътъ на обучението, ако строгимъ външната му черупка, ще го откриемъ вътре дълбоко въ процеса на познаването. Всичко това е чисто душевно — душевна промѣна.

Ясно е, че обучението има за целъ да постигне известна

промѣна въ детската душа, която промѣна ние охарактеризирахме като изясняване . . . И ако ние при обучението търсимъ помагала, сръдства, методи; ако налагаме редъ, програми, часове и др., то не е за самитѣ тѣхъ, ами чрезъ тѣхъ да постигнемъ вътрешното преживѣване — изясняването, познанието. Това е важното, това е сжщественото, къмъ него се стремимъ при обучението. И ако бихме могли да постигнемъ изясняването — вътрешното преживѣване — безъ помощта на всички ония външни взаимоотношения, външни манипулации, движения, процедури и драматизации, то бихме захвърлили тоя баластъ като излишенъ.

Но външното движение е необходимо като сръдство като орждие, като дразнителъ и будителъ, за да стигнемъ вътрешното. Следователно, когато ние засилваме и подобряваме външната страна, външното движение, предполагаме, че съ това ние засилваме и улесняваме вътрешния процесъ. Значи, смисълъ и оправдание външното намира само въ вътрешното.

Сега, ако искаме да си отговоримъ на въпроса: въ коя отъ дветѣ страни на общия процесъ се заключава сжщината на обучението, то, разбира се, безъ колебание ще отговоримъ — вътрешния процесъ, вътрешното преуспѣване.

Доколкото вътрешното преуспѣване — изясняването, познаването — е правилно, интензивно и леко, дотолкова обучението е интензивно, правилно, леко и резултатно.

Каквато е разликата между обряда и религиозното чувство; между формата и съдържанието, между душевното и материалното; между култура и цивилизация — такава приблизително е разликата между „външното“ и „вътрешното“ при обучението.

Както въ повечето религии „обрядитѣ“, „службитѣ“, „жертвоприношенията“, „праздненствата“ и „храмоветѣ“ сж взели първенство, сж измѣстили сжщинската религия, — възрастта и чувствата, т. е. духовното, вътрешното, така и у насъ, въ нашата педагогика, „обрядитѣ“ и „парадитѣ“ сж замѣстили вътрешния процесъ, душевната промѣна — изясняването въ душата или познанието.

Мнозинството християни и днесъ дори си мислятъ, че безъ църковно здание, безъ олтари и жреци, безъ обряди и икони — безъ това нѣма християнска вѣра . . . А както знаемъ Богъ е навсѣкжде и „храмъ Божи“ е всѣки домъ, всѣко кѣтче, дето има моляща се и вѣрующа душа. Както всѣка религия може да бжде освободена отъ външнитѣ символи, церемонии, обряди и догми, безъ да се отрони нито йота отъ чистата свѣта вѣра, така и нашето обучение може да бжде съблѣчено отъ всичкитѣ си ония дрипи и украшения, като училищенъ редъ, дисциплина, авторитетъ, програми, часове,

чинове, маси и казарменъ духъ — и пакъ да си остане изяснителния вътрешенъ процесъ.

Уви! Грамадната частъ отъ учителството и една голѣма частъ отъ педагозите не могатъ да се издигнатъ до тая висота, за да видятъ ясно „външното“ и „вътрешното“, да различатъ здраво обряда и церемонията отъ чистата вътрешна вѣра. Нѣма ли задушна учил. стая съ неизбежнитѣ чинове, порядки, програми, часове, уроци, книги, изпити и пр. — нѣма и обучение! . . .

Ако вие издигнете обучението до степенъ на *приятна свободна игра*, дето всѣко дете става вдъхновенъ творецъ — тамъ шаблонистътъ и обскурнтътъ *не ще види* никакво обучение.

И съ горчива усмивка ще рече: „Що? Игра?! Игра срѣдъ училищната стая? Игра въ време на „часъ“, на „урокъ“?! Ами че . . . че тука, преди всичко, „нѣма редъ“, „нѣма програма“. Кой е учителъ, кой е ученикъ — не се разбира?? Ами „авторитета“? Какъ така „игра“? Ами формалнитѣ степени? Ами редътъ . . . Що ми говорите за игра при обучението?! Какво е това светотатство, тая гавра . . . съ нашия храмъ . . . съ нашата сериозна и отговорна възпитателска работа?! Какви сж тия „слободийки“ и „глезотии“, какъвъ е тоя лигавъ сантиментализъмъ и декаденщина? Махнете това глупаво „художество“, това „свободно“ и „приятно“ обучение! Обучението е дѣло човѣшко; всѣко дѣло е трудно и неприятно; съ трудъ и усилие, съ постоянство и прилежание се печели на тоя свѣтъ и науката, и изкуството, и занаята, и всичко! Животътъ не е игра, та да направимъ и училището мѣсто за игра?! Ако ще учимъ децата за „живота“, да ги учимъ, както прилича — чрезъ трудъ, старание, прилежание; чрезъ усилие, редъ, система и сериозенъ погледъ за всичко . . . Това е обучение, господа, обучение, а не игра!“ И колцина, колцина повтарятъ тая апология на „сериозното обучение“, вѣрвайки, че, наистина, въ тия думи се крие . . . разумъ, научност и сериозенъ погледъ?!

Нѣкои пъкъ колебливи защитници на старата школа, за да направятъ концесия на „новото“, за да покажатъ, че и тѣ разбиратъ отъ „тия работи“, че не сж консерватори, ами сж хора на „умѣреното“, „трѣзвото“, а не „крайното“ — тѣ пъкъ съ християнското правовѣрно смирение навеждатъ глави и решаватъ: „Ехъ . . . нѣма що . . . Като се иска и „игра“, нека има и отъ тоя сортъ! Не сме противъ играта на детето. Найсетне, дете е . . . нека си поиграе . . . Ама . . . за играта има дворъ, има поляна . . . Па ако щете, и въ учебната стая бихме се съгласили да пуснемъ играта . . . Да не ни мислите за толкова консерватори? Може и тука да се поиграе, да се попѣе, да се порадватъ децата . . . но, да се не забравя! Тия работи ставатъ не въ „часъ“, не въ време на „урока“!! Вънъ отъ обучението може да се поиграе.

Защото, каквото и да се говори за детето и за душата му, се пакъ не бива да се забравя, че играта си е игра, работата си е работа и обучението си е обучение! Обучението не е игра, и играта не е обучение. Обучението на игра не бива да се обръща. А кой каквото ще да казва, отъ игра обучение не става*...:

Такава е рутината, че не може да промѣни даже образа, формата на обучението! Не само че външната страна на обучението се е идентифицирала съ вътрешния прогресъ, не само че черупката се смѣта за ядка, ами още по-лошо! Външната форма така се е вкостенила и вкоченила, че всѣка промѣна на обряда*, всѣка малка реформа въ церемонията*, въ „дрехата става невъзможна“ и се смѣта за безбожие, за еретизъмъ и секганство.

И понеже при „играта“ или, по-право, при обучението подъ форма на игра, каквото иска проф. Д-ръ Клапаредъ и маса още новатори — при такова обучение липсва стереотипната форма, губи се училищния образъ на обучението*, пада черупката, махва се старата дрипа — това обучение ужасява рутинеритъ; то не може да се побере въ главата имъ. За тѣхъ това не може да бжде едновременно и обучение и игра.

Старата казармена форма на обучение не позволява на мнозинството да види обучението въ новия му образъ — оня образъ, който самото дете дава на обучението, а не оня образъ, който нашата програма, нашитъ казармени порядки, шаблонизмътъ, механизмътъ и догматизмътъ предаватъ на „училищното учене“.

Всички, които се държатъ слѣпешката съ две ржце ѝ формата, безъ да виждатъ вътрешното съдържание, ядката, тѣ се плъзгатъ по повърхнината, тѣ сж повърхностни люде. Учителътъ не бива на никаква цена да остане между тия хора... Учителътъ не бива да бжде робъ на външната форма, на буквата, на обряда и догмата!...

Учителътъ трѣбва да е свободенъ отъ тия вериги и да гледа на своето дѣло тѣй, както художникътъ гледа на творчеството и творението си.

За добрия учителъ и за истинския педагогъ обучението не се изчерпва съ външното движение. Освенъ това, той не трѣбва да се лъже, че на външното движение винаги отговаря вътрешното душевното движение! Никой не трѣбва да вѣрва, че външна активностъ значи още и вътрешна активностъ — активностъ на духа.

Външното движение съ крака и ржце, манипулиране съ инструменти, мотики и лопати, чукове и триони съвсемъ не отговаря на вътрешно движение. Нито „работилницата“, нито „градината“, нито „майсторската“ на трудовитъ идеалисти могатъ да гарантиратъ вътрешната душевна промѣна — изясняването и преживѣването. Както стариятъ порядъкъ на казар-

менно обучение по въпроси и отговори, по книга и по часове, по методи и правила, по планове и програми, по степени и логични пжтища не може да се отождествява съ вътрешното начало на обучението и не може външният редъ, външното движение и система да гарантиратъ за вътрешното духовно начало при обучението, *така е и при „трудовото школо“* и тамъ най-усиленото външно движение съ ржце и крака, съ тесли и ножици, съ лопати и мотики не може и не бива да се смѣта за вътрешна активностъ. Грѣшката на старитѣ шаблонисти въ книжното и казармено школо не се различава по сжщество абсолютно никакъ отъ грѣшката на новитѣ шаблонисти, които вѣрватъ, че „работата“ съ ржцетѣ, външното движение ще ни даде онова, което наричаме „процесъ на обучението.“ И първитѣ и вторитѣ сж роби на формата, на външността, на видимото.

Външната активностъ не се покрива съ вътрешната. Трудовитѣ апостоли въ повечето случаи не умѣятъ да направятъ разлика между „външното“ и „вътрешното“ и падатъ въ голѣмъ грѣхъ, като смѣтатъ самия трудъ за активностъ при обучението. Но мжчно ли е толкова да се разбере, че самъ по себе си трудътъ, като външно движение, като външни форми на обучението не е никаква активностъ? Ами че самиятъ трудъ може да бжде или пасивенъ, или активенъ въ зависимостъ отъ вътрешното.

Трудътъ на арестантина, когато копае шосета, трудътъ на войника, когато се обучава съ пушката или дѣлбае окопи; трудътъ на работника, когато кара машината или копае камени вжглища; трудътъ на ратая, трудътъ на чирака; трудътъ на школничето, когато си учи урока по заповѣдъ, когато пише по програма и подъ страхъ; трудътъ на детето въ „трудовото школо“, когато върти инструмента, когато копае градината, когато лепи картони и рѣжи съ ножици (защото учителтъ *иска* това), защото трѣбва да работи — всичкиятъ този трудъ не е никаква активностъ.

Тука нѣма активни и самодейни личности, ами има само роби; нѣма „свободни души“, а има „угнетени, потиснати души“ и сломени воли; тука нѣма творчески трудъ, ами има арестантски робски трудъ. Вътрешна активностъ нѣма! При страшната усилена, напрегната работа, при шумната очевидна активностъ, при тоя трудъ нѣма вътрешна активностъ... Защо? Защото активна е само оная душа, която чувства причината на дѣлото, причината на извършената и извършващата се дейностъ, вжтре въ себе си. Активната душа смѣта винаги себе си причина за действието, за труда, за постжпката. Активна е оная душа, която търси само въ себе си автора на дѣлото, господаря на действието. Само който гледа на работата, като на свое собствено дѣло, които влага себе си въ труда, който се чувства господарь и творецъ, който се съзнава ка-

то причина и авторъ на дѣлото, само той е активенъ! Затова всички ония — и арестантинътъ, и войникътъ, и работникътъ, и ратаятъ и ученикътъ — сж пасивни души, угнетени души, а не активни личности. Тѣ нѣматъ свое дѣло. Тѣ изпълняватъ чужда воля, тѣ се подчиняватъ на заповѣдь. Тѣ работятъ принудително, насилствено. Тѣхнитѣ души не се чувстватъ причина на дѣлото. Тия хора сж изпълнители, а не творци. Друга воля ги ржководи, друга душа ги владѣе — тамъ тѣ търсятъ причината на наложения трудъ, причинната на своята дейность и своето положение. Активността е чужда и непозната за тия души.

Такава е активността въ трудовитѣ училища, които държатъ само за „труда“, Подъ булото, фалшивото було на външната активностъ, подъ формата на ржченъ трудъ въ работилници и фабрики душитѣ на децата не само, че напълно пасуватъ, но се угнетяватъ и робуватъ. И това печално послѣдствие е рожба на пакостната заблуда, на главоломната бърканица между „външното“ и „вжтрешно“ начало при обучението. Когато добре се разбере отъ всички, че обучението има две лица и че тия лица не могатъ и не бива да се сливатъ въ едно, или да се замѣстватъ едно съ друго, когато се убедятъ всички, че безъ вжтрешния процесъ на изясняване не може да има обучение, колкото и красива да е външната му форма, колкото сериозно и трудово да изглежда отвънъ; докато не схванатъ всички, че при бурно и грѣмливо външно движение на ржце и крака съ инструменти и сѣчива, може да има вжтрешна тишина и мъртвило и обратно — при външна пасивностъ, при застой, при „зяпнали уста“ и „захласъ“ може да има буря подъ черепа на детето и силни вълнения на сърдцето. Докато не почнемъ да ценимъ и да мѣриме обучението по „вжтрешно състояние“, а не по „външно движение“, дотогава и учители и педагози ще се лутатъ подиръ сѣнкитѣ на облацитѣ и ще се разпѣватъ на кръстъ въ тъмнината тамъ нѣкъде посрѣдата между истината и лжжата. Тогава чакъ ще може всѣки да прецени, какво значи обучение подъ формата на игра. Тогава ще видятъ, че играта не пречи на обучението и че за детето има само едно обучение—игра... Тогава ще съзнатъ грѣшката си и ония трудови апостоли, които се увлѣкоха само по „външното“ и забравиха „вжтрешното“, и безъ стеснение ще си признаятъ, че ние сме били повече отъ прави, когато сме искали отъ учителя преди всичко свободно, непринудено, приятно обучение, което може да приеме и формата на игра (защото формата не е важна сила по себе си); ще разбератъ, че сж се забъркали, защото и въ идеалното „трудово училище“ децата ще бждатъ пасивни и угнетени душици, щомъ учителитѣ имъ не умѣятъ или не искатъ да направятъ обучението пожелано, драговолно, приятно и увлѣкателно Само въ желанното

дѣло човѣкъ влага воля и себе си! Когато се попитате, безъ всѣко предубеждение, безъ превзети идеи и демагогски съображения, кой е желанныя приятния „трудъ“ за детето, на коя „работа“ детето се отдава съ увлѣчение и съ радостъ, кога и де влага детето себе си, кога детето твори съ вдѣхновение и сила,—тогава бездруго ще си отговорите: това е играта. Играта е животъ, трудъ, смисълъ и цель за детето. И когато обучението приеме тая форма, само тогава то ще стане приятна, смислена и творческа работа за детето. Играта на дюкянче съ първацитѣ и вторацитѣ е едно чудесно докательство, че обучението по смѣтане може да приеме формата на игра. Вие ще видите тука децата да работятъ съ радостъ и ентузиазъмъ. Ще ги видите до висша степенъ активни. Защото „трудътъ“, „работата“, която се извършва при „играта на дюкянъ“, не е трудъ, взетъ отъ склада на нашия жизненъ горчивъ стокотъ трудъ, не е взета тая работа тъй, както си е въ свѣта на възрастния, а е нѣщо отъ детския приказенъ, играленъ, воленъ и фантастиченъ миръ. Тоя трудъ е игра, той е облѣченъ въ хубава шарена премѣна; тоя трудъ е приказенъ, а не житейски, мжчителенъ, робски. Въ тоя „трудъ“, въ тая „работа“ детето се подготвя, школува — пише на „черновка“ онова, което ние пишемъ на, чисто“.

При играта детето прави „репетиция“, безопасна и приятна репетиция, на оная велика драма, която зовемъ животъ. Играта нѣма форма на обучение, ала, тя е най-доброто, идеалното обучение, което природата е изобретила, за да подготви детето за живота. И ние ще достигнемъ идеалното обучение, когато сполучимъ да го преобразимъ на игра. Тогава, именно, при една лека, забавителна, волна форма ще имаме най-дълбокото, най-активното и творческо обучение. Но за това е нужно да се простимъ съ мухлясалата „училищна форма“ на обучение, нужно е да се простимъ съ вкостинѣлата външна клиширана форма на обучение, да потърсимъ ядката на обучението не въ черупката, а дълбоко вътре—въ преживяването, изясняването.

Римския трибунъ*) нѣкога е казалъ: „За да се закрепи и възвеличи Римъ, *търбва да падне Картагенъ!*“

Мисля, че ясно се изразихъ.

*) Катопъ.

Хр. Ковачевъ — Русе.

Разказване съ свои думи при четенето.

Досегашнитѣ резултати отъ практиката на мнозина учители относно подготовката на ученицитѣ да разказватъ прочетеното съ свои думи сж твърде незадоволителни, да не казвамъ лоши. Обикновено, децата разказватъ прочетеното отъ букваря или читанката точно тѣй, както е въ самия учебникъ. Тѣ си служатъ съ сжщитѣ думи, съ сжщитѣ изрази и и въ сжщия редъ, като дори ги предаватъ съ сжщата интонация, съ каквата сж ги чели. Докжде е стигнала тая механическа работа се вижда и отъ обстоятелството, че отдѣлнитѣ думи при обучението въ долнитѣ отдѣления се произнасятъ съ сжщитѣ напѣвания и трудности, както и при самото четене. Такова е разказването, изобщо, не само при четенето, но и при другитѣ учебни предмети въ основното училище. Действително *свободно* разказване, съ свои думи, ако можемъ така да го наречемъ, се среща само въ нѣкой градски училища, но то е резултатъ не толкова на работата на учителитѣ, колкото на семейството и срѣдата, въ които сж поставени да се развиватъ децата. Страшно нетърпимо е положението на учителитѣ, когато ученицитѣ имъ разказватъ лошо. Тѣ виждатъ грѣшкитѣ, обаче не намиратъ сили въ себе си, за да излѣзатъ отъ това положение. Не сж рѣдки случаитѣ, при които учителитѣ търсятъ вината въ ученицитѣ си. И струва ми се, че тѣзи учители не сж малко. Учителътъ въ такъвъ случай (при четенето само, по другитѣ предмети това каточе ли минава незабѣлявано) се енервира и заповѣдва: „Не искамъ такова папагалско разказване!“ „Разказвай ми прочетеното, не както е въ читанката, а съ свои думи“. Въпреки туй, децата все си разказватъ тѣй, както е въ читанката. Учителитѣ безспирно повтарятъ горнитѣ заповѣди, ала резултатитѣ си оставатъ все сжщитѣ.

Какъвъ процесъ се извършва въ детското съзнание следъ прочитане на дадено четиво, или каквото и да било друго, за да имаме такова несамостоятелно и механическо разказване отъ страна на ученицитѣ? — Ако учителътъ се е вглеждалъ по-сериозно въ практиката си, ако той е вниквалъ дълбоко и по-обективно въ полученитѣ резултати, не може да не намѣри причинитѣ на грѣшкитѣ — „Разказвай съ свои думи!“ — казва учителътъ на ученицитѣ си. Но достатъчна ли е тази гола заповѣдь? — Какъ може да се разказва съ свои думи и въ що се състои тая работа? Дали въ размѣстването на думитѣ въ изреченията не по реда, както сж изложени въ учебника, или пъкъ въ замѣстването имъ съ други нови думи, различни

отъ тия въ учебника?—При такова едно съпоставяне на горнитѣ въпроси, увѣренъ съмъ, че и самъ учителятъ би се озадачилъ, ако нѣкой другъ го накараше да извърши тая работа. Ние искаме да подчертаемъ, че на учителя не е ясенъ отговорътъ на главния въпросъ за тая страна на обучението, — въ що се състои „разказването съ свои думи“. Разказването „съ свои думи“ не се състои въ това, ученикътъ да поставя самъ други думи, за да облѣче мисълта, която е извикана въ съзнанието му следъ прочитане на дадено четиво, нито въ това, да изказва думитѣ и изреченията не въ тоя редъ, въ който сж наредени въ четивото; нито най-сетне, да префразираща изложенитѣ мисли на автора. Тая работа е твърде сложна и мжчна, не по силитѣ на децата, па и, независимо отъ това, тя не влиза въ задачитѣ на обучението по четене въ основното училище.

Разказване съ свои думи, както неправилно се изразяваме (защото никога ние не сме разказвали, нито можемъ да разказваме съ свои думи, каквито ние нѣмаме въ речника си, а най-малко може да има такива детето, което тепърва развива говора и обогатява речника си съ думи), значи да предадемъ съдържанието на прочетеното съвсемъ свободно и самостоятелно, безъ да държимъ смѣтка, какъ то е изложено въ четивото, съ кои думи и въ какъвъ редъ си е послужилъ авторъ при това изложение. Да разкажемъ прочетеното, като се абстрахираме отъ картината, съставляваща външната форма на четивото, или по-точно изразено, да разкажемъ прочетеното по ония картини, които сж се образували въ детското въображение отъ съотношението и действията на лицата, предметитѣ и явленията, съставлящи ядката на четивото. Така че при разказването ние трѣбва да положимъ достатъчно старания, за да освободимъ детската паметъ отъ оная картина, която се явява въ съзнанието имъ, като следствие на външната форма на думитѣ и изреченията въ четивото и която е главенъ възбудителъ за разказване на прочетеното точно тѣй, както е напечатано или написано, т. е. по картината на писмото. Такова разказване по тая външна готова картина, ако мога така да се изразя, преобладава почти въ всички наши училища. При него въ учениковата паметъ сж наредени сжщитѣ думи и изречения, каквито се срещатъ въ прочетеното четиво, поради което ученикътъ, като разказва по тая външна картина, служи си съ сжщитѣ думи, въ сжщия редъ, като често дори не пропуска и препитателнитѣ знаци. Той си припомва цѣлото разказче, както е изложено, страницата на листа, па даже и номера на страницата. При такова механическо разказване, при което взема участие само паметътъ, може ли да става дума за развитие на детскитѣ душевни сили, за обогатяване на детския умъ съ повече знания? Само чрезъ свободно и самостоятелно разказване може да се постигне

това. Само такова разказване дава пълна илюстрация и смисъл на прочетеното, развива детската активност и творчество, като същевременно съдействува да се развиват правилно и хармонично почти всички душевни сили на децата.

Какъ бихме могли да научимъ ученицитѣ свободно и самостоятелно да разказватъ прочетеното? Съ какъвъ методъ и съ какви срѣдства трѣбва да си служимъ, за да постигнемъ преследваната целъ? Ето въпроситѣ, на които ще се помъчимъ да отговоримъ, като се позовемъ преди всичко на практически и теоретически предпоставки и положения.

Както художникътъ рисува картини съ различни сюжети, сѣщо тъй и писателътъ рисува такива. На първия срѣдствата сѣ палитрата, четката и боитѣ; на втория — писалката, масилото и хартията, Картинитѣ на художника сѣ предъ очитѣ ни готови; остава ние само да откриемъ тенденциитѣ и идеитѣ имъ. Картинитѣ, обаче, на писателя или автора не сѣ готови предъ очитѣ ни. Тѣхъ ние отъ прочитане на написаното си съставяме въ въображението и тамъ търсимъ идеята имъ. Такива картини се съдържатъ въ всички четива, сложени почти въ всички учебници за основното училище, като започнете отъ букваря и свършите съ христоматията за III класъ. Така напр., детето чете думата „оса“ и веднага следъ това се явява въ съзнанието му картината на това насѣкомо. Разбира се, тая картина ще бѣде толкова по-ясна въ детското въображение, колкото нагледитѣ, добити при наблюдение на предметитѣ, сѣ по-пълни и по-ясни. Прочита се на I отдѣление думата „маса“, въ детското въображение се явява картината на такава маса, каквато то е имало случай да наблюдава предназначено или случайно. Нѣма съмнение, че въ детското въображение не може да се яви картината на оная маса, каквато има въ аристократическитѣ домове, ако то такава не е имало случай да види, защото за такава то представя нѣма. Въ сѣщото отдѣление (I), ако детето прочете изречението „мама пере дрехитѣ ни,“ въ въображението му се явява картината на неговата майка при случай, когато тя е прала надъ коритото. Детето прочита, напр., следното: „Живко отиде на рѣката, сѣдна на брѣга, спусна вѣдицата въ водата и чака риба да улови“ (частъ отъ четивото „Живко“ въ букваря на Ив. Самарджиевъ). Тая частъ отъ четивото ни рисува една картина, която детето може и трѣбва да си представи само, като използва ония представи, които то има отъ по-рано и които могатъ да съставятъ отдѣлни елементи на общата картина. Тия отдѣлни нагледи сѣ: момче, рѣка съ брѣгове и вѣдица, спусната съ конецъ въ водата. Въ всѣки разказъ, какъвто и да билъ той, се съдържатъ такива отдѣлни картини, които писателътъ е нарисувалъ съ думи и то толкова на брой, колкото отдѣлни моменти съдържа самото четиво. Картинитѣ по своята сѣщностъ отговарятъ на сложността на четивото. До-

ри и описанията на отделни предмети представят отделни картини, които ние си въображаваме, използвайки това, що сме видели, или пък по аналогия, ако описанието на не е познато. Четемъ, напр., четивото „Охридско езеро“ отъ В. Кънчевъ въ читанките на Г. Балтаджиевъ. Това описание ни рисува нѣколко картини, които ние можемъ да си представимъ, като си припомнимъ картината на езеро, придобита лично отъ наблюдения на сѣщото езеро, или такава на друго езеро. Чрезъ сравнения и аналогия, подпомогнати отъ описанието, ние си представяме всички картини, каквито ни рисува писателятъ въ това описание. Между другитѣ картини на това четиво, ние отличаваме две особено важни, които го правятъ твърде интересно — картината на езерото въ бурно време и тая въ тихо време при ясна, лунна нощъ.

Изобщо, каквото и да е четивото, въ каквата форма да е изложено, въ него се съдържатъ картини, които децата следъ прочитането му трѣбва да представятъ въ въображението си. Колкото по-ясни и по-пълни сѣ тия картини, толкова по-сигурно и по-здраво е полученото отъ тѣхъ знание.

Работата въ такъвъ случай на учителя е, съ подходящи въпроси да извика въ детското въображение тия картини, които неминуемо трѣбва да се явятъ тамъ следъ прочитане на дадено четиво или частъ отъ него. При постоянна и планомерна работа въ това направление ученицитѣ свикватъ по-нататкъ сами да откриватъ тия картини въ четивата. Успѣли ли учителътъ да привикне ученицитѣ да вършатъ това, работата му по-нататкъ се улеснява. Нему остава само да ги ръководи и напътва, когато се затруднятъ. Въ такъвъ случай тѣ ще разказватъ вече прочетеното не по картинитѣ на външната форма на четивото, а по тия на действителнитѣ такива, въ които отделнитѣ думи и изречения не се виждатъ. Тогава ученицитѣ ще се освободятъ отъ механическото и дословно разказване, а ще разказватъ съвършено свободно и самостоятелно — ще разказватъ съ свои думи. Разказването по картини има още това предимство и значение, че помага да се схващатъ и разбиратъ по-всестранно и по-пълно отделнитѣ моменти, съдържащи се въ четивата. То дава пълна възможность на детето да вникне по-добре въ съдържанието имъ.

За картинното разказване, което ще откопчи детската паметъ отъ страницитѣ на учебника, учителътъ трѣбва да заговори съ децата още въ I отделение. Ще отъ момента, когато детето се научи да прочита първата дума, трѣбва да се подготви да си представя въ картини прочетеното за предметитѣ или случкитѣ въ живота. За да извика отделнитѣ картини въ детското въображение, следъ като се прочете дадено четиво, а сѣщо и за да провери, доколко тия картини сѣ ясни и пълни, учителътъ на първо време ще си служи съ

подходящи конкретни въпроси. Така, напр., за картината „майка,“ следъ прочитане на отдѣлната дума още въ I отдѣление, учителятъ може да зададе на децата следнитѣ въпроси: 1) Съ какво е облѣчена твоята майка? 2) Де е сега? 3) Каква работа върши? и пр. Въ сжщото отдѣление, когато децата се научатъ да четатъ и разказватъ цѣли изречения, схващането ще става пакъ съ отдѣлни картини, колкото се съдържатъ въ четивото. И тия картини ще се извикватъ въ детското въображение по сжщия редъ и начинъ. Така детето още въ първата учебна година ще се подготви да схваща и разказва прочетеното по картини. Тая подготовка въ по-горнитѣ отдѣления ще се разшири и усъвършенствува.

Д. Правдолюбовъ.

Нашитѣ нагледни помагала по история.

Преподаването на историята въ първоначалното училище, поради особения характеръ на историческия материалъ и малката възраст на ученицитѣ, трѣбва да бжде поставено по възможность по-нагледно, конкретно. Учителятъ винаги трѣбва да помни, че е много трудно да се създадатъ въ детското съзнание вѣрни представи и понятия безъ нагледни срѣдства. При естествознанието, напр., децата виждатъ самия изучаванъ предметъ, пипатъ го, правятъ всевъзможни опити съ него и по такъвъ начинъ словесната представа тѣсно се свързва съ предметната. По история самия предметъ не може да се види, да се пипа, неговия образъ трѣбва да се създаде само съ думи, а това е много трудно. „Словеснитѣ представи, които нѣматъ тѣсна връзка съ нагледитѣ, сж празенъ орѣхъ“, говори проф. Лай. Ето защо, голѣма е нуждата отъ нагледни помагала по история.

Такива помагала, обаче, има твърде малко. И колкото ги има, не всички сж пригодни за целта, за която сж създадени. Тая бѣдностъ най-ярко изпъква, когато въ количествено и качествено отношение нагледнитѣ помагала по история сравнимъ съ ония по естествознание. Достатъчно е само да прелистимъ нѣкои най-добри съвременни каталози за нагледни пособия, за да се убедимъ въ това. Така напр., Schulwert — Katalog (1925 год.) за историята отдѣля само 25 стр., когато за естествознание — 296 стр. Не по-лобре въ това отношение стоятъ и нашитѣ издателства на пособия: Христо Г. Дановъ, „Ново Училище“ и „Слога“. Докле, напр., каталогътъ за учебни помагала на Христо Г. Дановъ (1925 год.) за естествознанието отдѣля 36 страници, за история — само 2.

Нагледният помагала по история още не сж заинтересовали книгоиздателските фирми. *Това отсъствие на интерес у тях свидетелствува за слабия интерес към историческата нагледност въ свременото училище.* Индустрията е прекрасен барометър на тоя интерес: нѣма ли търсене, нѣма и предлагане, или по-право, книгоиздателствата предлагат това, което се търси.

Училищата въ чужбина разполагатъ съ по нѣколко сбирки отъ картини и модели по история, особено по отечествена история. Тамъ книгоиздателствата се надпреварватъ въ издаването на такива помагала. Всички страни на много моменти изъ миналото на културнитѣ народи сж напълно осветени, и учителятъ тамъ лесно преподава историческия материалъ.

Изглежда, че нашиятъ учитель отдава голѣмо значение на живото слово, на художествения и сцениченъ свой разказъ, *та не чувствува нужда отъ класното разглеждане на историческите картини, на разни факсимилета, модели, схеми, таблици и класни опити за възстановяване на стария бытъ чрезъ комбинаране на разни типове нагледни сръдства.* Въ всѣка гимназия, реалка или прогимназия има физически, химически и естествено-исторически кабинети, а никжде поне единъ исторически. Даже никжде у насъ нѣма и специални исторически библиотеки за ученицитѣ, които много лесно могатъ да се създадатъ при всѣко училище, защото нашата, инѣкъ бѣдна въ друго отношение литература, е доста богата съ книги съ историческо съдържание.

Обрисуването, съ какъвто и да е художественъ разказъ, на която и да е историческа картина, само натрупва детската фантазия съ чужди образи и притягва активния исторически интересъ у детето. „Напротивъ, говорятъ защитниците на картинното, живото слово, ако има областъ въ обучението, която най-малко се нуждае отъ иллюстрациитѣ на учителя, учебника или учебнитѣ помагала, тя е областта на историята. Историческиятъ материалъ е близъкъ до детската психика, поради туй детето лесно може самостоятелно и непринудено да го илюстрира съ собствени рисунки“.

Детето илюстрира само това, което му е познато: собствения му живогъ или живота на околнитѣ близки и познати животни. Когато четатъ въ читанката четива съ реално съдържание или когато слушатъ разкази съ конкретно съдържание, децата могатъ подъ думитѣ да поставятъ образи. Но какви образи може детето да постави, когато изучава религиознитѣ догми, правовитѣ норми и общественитѣ отношения на старитѣ хора, защото днесъ политическата история, тая, която се занимава само съ отдѣлната личностъ и нѣкои събития отъ международната политика и войнитѣ, е измѣстена отъ културната история която се занимава само съ оная съ-

бития, които влияятъ върху културния животъ на едно общество, върху движението на неговитѣ идеи, върху измѣнението на неговитѣ учреждения, правовѣ и стопански битѣ.

„Историята трѣбва да се преподава въ свързка съ детския опитъ и исторически интересъ“, казва английскиятъ педагогъ *Адамсонъ*. А детскиятъ опитъ и интересъ може да се направлява, развива и контролира лесно само при широка и разумна нагледностъ. Преди да въведемъ децата въ сложнитѣ художествени картини, чиито сюжети засѣгатъ разни обществени отношения, трѣбва да имъ дадемъ въ ржцетѣ гипсови модели или детски албуми съ нарисувани автентични предмети отъ нѣкогашенъ битъ и искусство: оржжия, костюми, разни сждове, портрети, фотографии на стари здания, исторически мѣстности, факсимилета отъ стари ржкописи, ордени и др. Децата ще могатъ да използватъ тоя материалъ, когато по-късно ще изучаватъ сложни събития и явления. Отъ него чрезъ въображението си тѣ ще създаватъ съответнитѣ образи за тѣхъ.

Нагледнитѣ помагала по история могатъ да се класифициратъ по два начина: 1) по материала, отъ който сж направени (модели и картини) и 2) по съдържание (портрети, битови и ситуационни картини). Най-ценни пособия сж паметниците, които сж непосредствени свидетели на отдавна миналото. Но тѣ не сж много и не всѣкога можемъ да разполагаме съ тѣхъ. Затова често ги замѣняватъ съ модели. За жалостъ, нашитѣ издателства до сега, съ изключение на Мадарския коникъ, такива пособия не сж издавали.

Къмъ историческитѣ паметници спадатъ и историческитѣ предмети, които де по-малко, де повече се намиратъ доста въ всѣка околностъ отъ нашата родина. Трудолюбиятъ учителъ съ нищожни срѣдства може да събере отъ селското население доста стари предмети: оржжия, сждове, украшения, статуи, надписи, релефи, стари книги, шевици, картини и др. И когато нѣкой денъ стане дума за материалния битъ на известна епоха, ученицитѣ трѣбва не само да разгледатъ тия вещественни паметници, но и да ги попипатъ, да ги измоделиратъ, нарисуватъ и пр. *Наредъ съ сбиркитѣ по естествознание всѣко училище трѣбва да има и сбирка отъ исторически предмети.*

Илюстрацията, като нагледно срѣдство при предаване на историческитѣ сведения, не е нѣщо ново у насъ. Почти всички лѣтописи, исторически повести, жития и др., завещани намъ отъ миналото, кжде повече — кжде по-малко, сж изпѣстрени съ всевъзможни илюстрации, които освѣтяватъ различни моменти отъ нашата история. Въ нѣкои ржкописи се срѣщатъ и твърде сложни комбинации, като падането на Търново, похода на кръстоносцитѣ, турски походъ презъ XV вѣкъ и т. н. Много отъ нашитѣ царе въ миналото сж добивали историческото си образование отъ лѣтописи, най-разнообразно изпѣст-

рени съ всевъзможни рисунки на градове, крепости, лица бове и пр., специално рисувани отъ най-добритѣ иконописци презъ онова време. Много отъ тия иллюстрации ние ще намѣримъ възпроизведени въ страницитѣ на Министерскитѣ сборници, въ изданията на Софийското историческо дружество, Българската академия на наукитѣ и разнитѣ археологически дружества въ България. Тѣзи издания поради своята твърде ниска цена и твърде богатъ исторически материалъ, заслужаватъ да красятъ рафтоветѣ на всѣка училищна библиотека. Не разполагайки съ специални културно-исторически картини, съ изключение на издаденитѣ напоследѣтъ шестъ отъ проф. Гюдженовъ, на първо време ние можемъ да си послужимъ съ *иллюстрациитѣ изъ горчитѣ издания, грижливо изрѣзани, подредени и залепени на картонѣ.*

По своето съдържание картинитѣ биватъ три вида: *битови, ситуационни и портрети.* Битовитѣ исторически картини представятъ разни постройкѣ, покъщнина, облѣкло, оръжие, сѣдове и др. Съ една дума, тѣ рисуватъ веществената култура на известна епоха. Такива сѣ картинитѣ на Лемана и Лангла: Църквата св. Софѣя въ Цюрихалъ, Колизеятъ, Дионисовия театъръ въ Атина, Германско селище въ III вѣкъ, Рицарски салонъ и др. За жалостъ, такава картина ние нѣмаме нито една за българското минало. Ситуационнитѣ пъкъ картини представятъ извѣстенъ моментъ отъ нѣкое събитие. Такива сѣ картинитѣ на проф. Гюдженовъ, „Осѣпненитѣ Самуилови войници“ отъ художника Митовъ, „Хвърковата чета на Бенковски“ отъ Марозовъ¹⁾, „Клането въ Батакъ“ отъ Мърквича, „Опълченцитѣ на Шипка“ отъ Михайловъ и пр. Нашитѣ книгоиздателства сѣ издали досѣ портети: Св. Кирилъ и Методий отъ Видю, Отецъ Паисий отъ Михайловъ, Левски, Ботевъ, Раковски, Каравеловъ и др. *Битовитѣ картини се взиматъ за изходна точка при обучението, ситуационнитѣ и портретитѣ — въ приложението.*

Не отъ малка историческа важностъ сѣ *диаграмитѣ*, които изясняватъ редъ процеси въ икономическия, общественя и политическия животъ, и *факсимилетата*. Въ страницитѣ на Министерскитѣ сборници сѣ дадени най-разнообразни факсимилета изъ писмата на Левски, Ботевъ, Софрони Врачански, Отецъ Паиси, нѣколко царски хрисовула за дадени привилегии на манастири, нѣколко записи на Охридската патриаршия, домашни смѣтки на Георги Срацимира, писмата на Симеона къмъ Локапена, едно писмо на царъ Бориса до папата и пр., които, прочетени и обяснени отъ учителя, твърде много ще допринасятъ за правилното разбиране на историческия материалъ. Нѣкои методици сѣ противъ материалъ отъ тоя родъ, особено въ основното училище, защото не билъ по сили-

1) Издание на военното книгоиздателство Гужуловъ, София.

тѣ на ученицитѣ. Но по принципъ всички методици сж съгласни, че откъслечи отъ тоя материалъ успѣшно могатъ да се взиматъ въ края на урока (приложението), безъ да се губи много време надъ тѣхъ и безъ да се много обременяватъ ученицитѣ съ тѣхъ.

Историята ще виси да въздуха, ако не се основава на географията. Всѣки, когато чуе нѣщо, пита кжде и кога е станало. Любопитството на детето е още по-голѣмо отъ това на възрастния. Всичко, каквото чуе, съ помощта на фантазията си, то е наклонило да го постави на мѣстото и времето му. За тая целъ учителятъ трѣбва да си служи съ историческата географическа карта, която, поради липса на такава у насъ, може донѣкжде да бжде замѣнена съ обикновената географска карта.

На какви условия трѣбва да отговаря една историческа картина, за да постига своята целъ? — *Общи*, които се отнасятъ до всички видове картини, и *специални*, които се отнасятъ до съдържанието и типа на картината. Общитѣ условия изискватъ: 1) опредѣленъ размѣръ, 2) художествено и техническо изпълнение, 3) картината да е частъ отъ колекция при известна напълно издържана въ подбора си система и 4) характернасть на сцената. Специалнитѣ изисквания се различаватъ споредъ рода и картината. Така напр., картина, която възпроизвежда нѣкои старъ паметникъ, трѣбва да бжде вѣрно и точно копие на паметника, а епизодическата картина трѣбва да бжде исторически вѣрна, т. е. съдържанието ѝ да не противоречи на оня материалъ, съ които разполага науката.

При оценката на пособията по история ние не можемъ да се отдѣлимъ отъ горния критерий. Но има още единъ дидактически критерий, до който авторитѣ на историческитѣ сбирки рѣдко прибѣгватъ. Тоя критерий е: картината да бжде достъпна за разбирането на ученицитѣ отъ опредѣлена възраст; съ своето съдържание и идеи тя трѣбва да съответствува на курса, за който е пригодена. Картинитѣ на Ламайеръ (стр. 18 отъ каталога на „Ново Училище“ и стр. 10 отъ каталога на Хр. Г. Дановъ) поради голѣмата притрупаност на фигури и групи (въ нѣкои картини повече даже отъ 10) сж извънредно сложни, неразбираеми за деца отъ по-малка възраст. Картината, която е пригодена за деца отъ 10—15-годишна възраст, може да бжде напѣстрена съ много фигури, но не съ повече отъ една група, защото деца на такава възраст не могатъ да отдѣлятъ сжщественото отъ несжщественото.

Българското училище, въпреки многото обстойни исторически трудове, излѣзли изъ ржцетѣ на наши и чужди автори и събранъ доста много материалъ въ музеитѣ, не може да се гордѣе съ исторически картини. Сжществуващитѣ до сега нѣколко картини отъ наши и чужди художници (царь Крумъ на походъ, Симеонъ предъ Цариградъ, Аспарухъ минава Дунава

и пр.) не притежаватъ достатъчно нито художествена стойностъ, нито научна добросъвестностъ. Напоследъкъ известниятъ нашъ художникъ Д. Гюдженовъ изработи 6 картини, които носятъ печата на епохата, къмъ която се отнасятъ, защото не сж рисувани произволно, а съобразно историческите данни. Благодарение на условията, при които се е развила нашата държава и е живѣлъ нашиятъ народъ, историята ни изобилствува съ крупни явления отъ културенъ, социаленъ и политически характеръ, достойни и за четката на живописеца, и за перото на поета. Това е съзрѣлъ г-нъ Гюдженовъ и, *туряйки основа на българската историческа живопись, посочва на нашите художници една обширна областъ, богата съ сюжети, но, за жалостъ, пренебрегната отъ всички.*

Разгледанитѣ до тука нагледни срѣдства по история ще помогнатъ на децата конкретно да си представятъ хората изъ миналитѣ епохи, тѣхнитѣ жилища, храна облѣкло, външния видъ на тѣлпата, града, боя и пр. Но отъ всичките тия нагледни срѣдства не ще може да се схване настроението, духътъ на епохата, идентѣ на изчезналитѣ поколения, доколкото това е достъпно за децата. Необходимо е, да прибѣгнемъ до народната поезия, паметницитѣ на древната писменостъ и съвременната наша художествена историческа литература. Въ това отношение поне не сме бедни. Не е останало историческо събитие, което народътъ да не е възпѣлъ. Въ страницитѣ на дебелитѣ томовете отъ Министерскитѣ сборници, Периодическото списание, Шапкаревия и Миладиновия сборници и др. има обиленъ и разнообразенъ материалъ, съ които учителятъ може по цели часове да приковава детското внимание. Не е потрѣбно да въведемъ детето напълно въ всичките тия народни произведения, за които се иска извънредно много време, ала откъслечи отъ тѣхъ въ началото, въ срѣдата или къмъ края на учебния часъ трѣбва да излизатъ изъ устата на учителя.

Покрай народната ни поезия учителятъ е длъженъ да използва и художествената ни литература, въ която писателятъ съ силни картинни образи въскръсява отдавна изтеклитѣ вѣкове. Въ това отношение иматъ голѣмо значение: „Ивайло“ отъ Ив. Ев. Гешовъ, „Иванко“ отъ Друмевъ, „Иванъ Александъръ“, „Бориславъ“, „Къмъ пропасть“ и „Легенди при Царювецъ“ отъ Ив. Вазовъ, „Видения изъ древна България“ отъ Николай Райновъ, „Омортагъ“ отъ Мутафовъ, „Миналото“ отъ Ст. Заимовъ и пр. Историческата нагледностъ изисква при всѣко училище да се устрои детска историческа библиотека.

Изобщо, въ това време, когато методиката на естествознанието безрезервно осжди догматическото словесно преподаване като безрезултатно, методиката на историята още не се е така решително искавала въ полза на нагледността. За да потвърдимъ още по-силно тая жалка диагноза, можемъ да си

основемъ и обстоятелството, че преподавателитѣ на история до сега никакъ или твърде малко сж дебютирали върху развитието на ученическата самодейность. На *Западъ* учителътъ много нѣщо е направилъ за развитието на детската активность чрезъ историческата нагледность. На много мѣста сж създадени нагледни пособия по история отъ самитѣ деца: сждове, оржжия, разни орждия, фигури на стари хора, данни, подредени въ битови сцени, възпроизведени по стари иллюстрации. Време е и у насъ вече историята да се свърже съ моделирането и рисването.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА.

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

Seneca.

Violino Primo — София.

Весели уроци по правописъ.

Когато децата ми не знаеха правила и закони за „ѣ“, когато азъ го бѣхъ представилъ като една рѣдкость въ езика ни, тогава тѣ пишеха доста сносно. Употрѣбяхаха тая буква доста рѣдко и малко грѣшки правѣха. Обикновено такива думи биваха обсждани и отбелязвани като рѣдкость. Но какво стана въ III и IV отд.? Щомъ навлѣзохме въ правописа на „Ѣ“ и на „Ж“, стана чудо. Почнаха да пишатъ „Ѣ“ двойно тамъ, дето не бива, а, дето трѣбва „Ѣ“, тѣ поставяха просто „е“. Голѣма галиматия се почна. И по-добре е, хиляди пжти е по-добре, да не се говори нищо на децата за „Ѣ“ и за „Ж“, отколкото да имъ се говори нескоропно и неумѣло. Поне ще имашъ една грѣшка — ще липсва „Ѣ“ и „Ж“ въ ония думи, дето би трѣбвало да ги има. Напр., белъ, цвете, снегъ, мъжъ, дѣбъ, и пр. А сетне, освенъ тия грѣшки, ще имашъ и нови, които идатъ като „зестра“ на лошото правописно обучение. Напримѣръ: джрво, чѣрно, главж, тжмнина, дѣволъ, мѣгка и пр. Или трѣбва да намаляваме грѣшкитѣ съ обучението по правописъ, или пѣкъ хичъ да го нѣма, ако то донася нови грѣшки!

Такива думи и такива расждения съмъ чувалъ много често. И право е. Вѣрно е, че грѣшкитѣ при правописа се умножаватъ именно, когато се почнатъ уроцитѣ за „ж“ и за „ѣ“. Преди тия „уроци“ детето не употребява често „ѣ“ и „ж“. И не прави много грѣшки. Грѣши само тамъ, дето не е поставило „ѣ“ или „ж“. А сетне почва да грѣши *двойно*. Защото, освенъ че не поставя „ѣ“ и „ж“, дето трѣбва, но почва да ги слага и тамъ, дето не трѣбва. Тогава виждате, че първачето пише съ по-малко грѣшки отъ дете въ IV отд.

Какво говори това?

Говори... не, то не говори, а крещи, че езиковото обучение е много болно, че децата пишатъ по-правилно, когато не сж още обучавани въ правописъ. Да, така е. Впрочемъ, азъ отдавна съмъ се убедилъ, че децата сж много по-добри, по-умни, по-разбрани, по-оригинални и индивидуални, когато не сж вкусили отъ училищното обучение...

А колкото за езиковото обучение две мнения нѣма. Най-много, най-силни въобще сж оплакванията срещу „български езикъ“. Умраза, ненавистъ и страхъ пълнятъ душата на школьника отъ основното училище до последния класъ на гимназията. Какъ е възможно да се таи въ душата на детето толкова студена апатия къмъ майчиния езикъ? Възможно ли е това? Мрази ли, наистина, детето езика? О, не, то не може да мрази езика. Велика е радостъта на детето, когато се учи да говори. То цѣлъ день повтаря новата дума, то се опива отъ музиката на езика...

И колко мъжки, колко трудъ и хитрувания употребяваме ние въ нашето школо, за да направимъ обучението по езика сухо, мъртво, отегчително, безжизнено и мъчително... Колко школки усуквания, колко методични кълчания и програмни глупости полагаме ние, додето убиемъ езиковото чувство у детето, додето го накараме да намрази и „езиковото обучение“ и насъ... И помислете си само: за най-живото, най-подвижното и промѣнливото, за най-поетично и разкошното творение на човѣка — *езика* — ние сме запазили въ нашия педагог. арсеналъ най-сухитѣ схоластични и безжизненни методи... На „езика“ ние подаряваме най-скучнитѣ, най-безинтереснитѣ „часове“... И ако не е „програмата“, то и учители и деца биха съ радостъ захвърлили тоя умразенъ „български езикъ“, който отдавна държи рекордъ въ „двойкиѣ“... Да оставимъ голѣмитѣ работи на страна! Да не отиваме далеко! И да си признаемъ, че причината, „грѣхътъ“ за всичко това зло не е въ самия езикъ! И азъ вѣрвамъ, че много злини ще се избѣгнатъ, много подобрения могатъ да влѣзатъ въ това обучение, ако погледнемъ съ просто око на работата и съ безпристрастие на себе си. Нека, преди всичко, престанемъ да робуваме на рутината и шаблона, на формалистиката и буквата. Нека почнемъ да свикваме съ мисльта, че езикътъ не

се твори по правила и параграфи, че граматиката не прави езика . . . Нека вѣрваме по-твърдо въ истината, че езикътъ се усвоява преимуществено несъзнателно, непредназначено — по *пътя интуицията*; че углъбяването въ законитѣ, въ тънкоститѣ и хубоститѣ на езика не става по заржчанитѣ школки пѣтеки и упражнения по правила и дефиниции, а се *постига по пътя на естественото развитие*. И много нѣщо бихме научили ние, учителитѣ, за естествения методъ на езиковото обучение, ако бихме отдали нужното значение на детската неутолима жажда за бѣрене, разказване, подражаване и игра. Много подобрения бихме внесли въ „детската стая“, ако бихме пожелали да изпълтваме приказката, играта, свободната беседа и подражанието за целитѣ на езиковото развитие. Не ще ли спечели учителътъ нѣщо, ако престане да гледа на „часа по бълг. езикъ“, като на нѣщо „необикновено“, нѣщо много „сериозно“, нѣщо тъмно и „загадъчно“ . . . Не бихме ли се научили на умъ и разумъ, ако изгонѣхме бюрократията, страхопочитанието, мълчанието и треперенето „въ часа“? Защо да не си бждемъ въ часа по езика естествени и по-човѣчни? Защо не станемъ просто хора съ душа и сърдце? Я помислете: тишина и *мълчание* при езиково обучение? Учишъ *говора* човѣшки, а заставяшъ детето да *мълчи*? Чрезъ мълчание ли се учи *говора*?

И защо да не направимъ обучението по езика живо, приятно, увлѣкателно и весело? Защо да не е дори и детска игра? Ами че нали въ такава именно атмосфера се отгързва най-лесно езика на детето и се отварятъ най-скоро устата? Може ли да се изучава „езикъ“, дето тъкмо езикътъ ти е свързанъ, устата сковани, сърдцето свито, душата склучена? — Не, млади мои колеги, не се плашете отъ думитѣ, а отворете широко вратитѣ на свободното, приятно и весело обучение. Особено по езика! За да имате езиково обучение, трѣбва ви свободния детски говоръ. Устата говорятъ само, когато сърдцето е пълно . . . Руситѣ казватъ „Отъ избытка седца усти глаголятъ.“ А ние съ префалената си дисциплина, съ монаршия авторитетъ, съ казарменитѣ порядки и шаблонизъмъ пресушаваме сърдцето. Затова устата упорито мълчатъ. Затова и мисълта е въ дрипи . . . Атмосферата, въ която работятъ деца, настроението и духътъ, които владѣятъ въ нашето обучение, сж камениста почва. Всичко хвърлено тука е „семе хвърлено на камъкъ.“ Плодъ не може да се чака. Веселието, радостта, жизнерадостта на детската душа — това е най-богата почва. Дълги години правихъ опити. Всички срѣдства изпитахъ. За веселото, свободно обучение, за обучението чрезъ игра не мога да кажа нищо друго, освенъ хубаво. И най-добритѣ, най-сжптитѣ ми спомени, най-щастливитѣ ми часове въ училище и въ учителския ми животъ, — това сж ча-

советъ, изпълнени съ увлѣкателно, свободно, весело и не-принудено обучение — обучение подъ форма на игра.

Миналия път азъ предадохъ нѣщо изъ тия спомени, казахъ за игритѣ на „глаголъ и сжщевително“. Сега искамъ да разкажа, какъ изучихъ правописа на думитѣ съ „ж“ и „ѣ“ въ корена . . .

Много пъти ми се е случвало да гледамъ въ детскитѣ „писмени упражнения“ правописни грѣшки отъ особенъ характеръ. Така напр., думи отъ единъ и сжщъ коренъ, отъ единъ произходъ, отъ едно семейство, написани най-разнообразно: — вѣтъръ, ветровито, вѣтрило, отвявамъ и пр. Или пѣкъ: мжжъ, мѣжественъ, омажена жена . . .

Ако детето знае, че думата „вѣтъръ“ се пише съ „ѣ“, то какъ е възможно да не знае, че тоя *коренъ* съ „ѣ“ си остава сжщия въ всички производни думи, просто въ цѣлата фамилия? Какъ може да се пише „мжжъ“ съ ж, а мжжественъ — съ „ѣ“ и, като вѣнецъ пѣкъ, „омажена“? ! Тука нѣма абсолютно никакво правописно обучение. Защото . . . но да оставимъ разсжденията. Тия грѣшки тѣй груби, тѣй обидни, сочатъ, че въ обучението по правописъ *отсѣгнато нѣщо сжщевително*. Отсѣгнато групирането на думитѣ, липсва подвеждане надумитѣ подъ знаменателъ . . . А за правописа думитѣ не сж всѣка за себе си. Тамъ трѣбва да се говори за *групи* — за „родове“ и „семејства“.

Думитѣ отъ *това семейство* се пишатъ така, а думитѣ отъ онова семейство се пишатъ иначе . . . Та човѣшкия езикъ въ сжщностъ не е хиляди и десетки хиляди думи, ами е само нѣколко стотици. Толкова сж основнитѣ, кореннитѣ думи . . .

И въ правописа, вмѣсто да учимъ, какъ се пишатъ двеста думи, трѣбва да изучимъ само 15 — 20 семејства . . . Вмѣсто 200, имаме 15 или 20! . . . Прочее, правописното обучение трѣбва да почне съ „семејства на думитѣ“ . . .

* * *

Въ село хармана още не е довѣршенъ. Каратъ я по старому — съ дикани, съ коне . . . Па сетне отвѣватъ съ лопата, като мѣтатъ съ лопатата срещу вѣтъра . . . Самата околна обстановка, въ която децата сж потопени денонощно, самитѣ детски преживявания сж сега около хармана, около отвѣването и вѣтъра . . . Гледамъ ги — идватъ опрашени, засипани съ слама по гърба и главата. Тѣкмо време да си поговоримъ за хармана . . . И да си напишемъ нѣщо. Една весела, непринудена беседа се подкачва. Всички съ възторгъ разказватъ за своитѣ весели приключения . . . Дикани . . . волове, коне . . . жито, слама, падане, сгаване, викъ и смѣхъ . . . Децата говорятъ, и картината бавно се рисува . . . Хрумна ми нѣщо на ума. По-скоро извадихъ сборника съ четивата и прочетохъ едно чудно хубаво описание на „вѣршитба“. Четемъ и се уна-

сяме. Въ албума ми има една художествена картина за „хармана“ — битова картина отъ бълг. художникъ. Децата опулватъ очи и се прихласватъ. Ахкания, вайкания и възклицания на почуда . . . Какъ неспристорено и неспринудено се възхищаватъ децата отъ *хубавото* . . . Едно вдъхновено, поетично настроение бавно се въцарява . . .

Петко тихо . . . запѣ . . . „харъанджийска“ пѣсень, народна художествена творба за . . . благодатната *вършитба*—за сивитѣ волове като два гълъба, за тънката копрала отъ само-стрѣкъ босилякъ, за бързата диканя отъ дърво яворово . . . дърво дафиново . . . за златното жито . . . за сребърна слама . . . Въ унесъ, въ поетиченъ захласъ всички слушаеме . . . Вземамъ цигулката и започвамъ тжнне, плачевна пѣсень . . . за „*вдовишкия опустѣлъ харманъ*“, . . . дето само кокошки ровятъ и вътрища бродятъ . . . дето го нѣма милъ стопанъ . . . Тихо! . . . Сѣнки бродятъ изъ нашата стая . . . Децата едва дишатъ . . . Малката Дѣля си търка очичките . . .

Края на часа иде . . . Вземамъ своята бележна тетрадка и прочитамъ си така на за удоволстие, а не за „урокъ“ приготвеното отъ мене разказче за сгоденъ случай . . .

На хармана.

Тяжъкъ вътрецъ повѣва. Драганчовиятъ татко отвѣва по-следното скопче. Върти той лопатата, хвърля неуморно златното зрънце. А вътърътъ послушно извѣва сламките далеко.

Бързаше Драганчовия татко, защото днесъ бѣ вътровито и тъкмо за отвѣване.

Драганчо се прострѣлъ до плета на завѣтъ и си прави вътрило (вѣрь) отъ дълги пера. Бащата се мъчеше, а Драганчо безгрижно си играеше. Най-сегне изморениятъ баща смъря Драганча строго и го нарече извѣяно и вътърничево хлапе. Скочи Драганчо, хвърли вътрилото и се залови на работа . . .

Още не завършилъ, и децата се закискаха . . . Сжщото нѣщо станало вчера съ Петко . . . Децата зашушукаха . . . заразказваха . . . , закоментираха . . .

— Я дай го това, г-нъ учителе, пакъ да го прочетемъ—продума Митка . . .

Звънчето писна нервно . . .

Азъ оставихъ тетрадката. И нѣкакъ нехайно и непредна-мѣрено рекохъ: „Напишете го чисто на черната дъска!“

— Кой? Кой да го напише?

— Който пише най-разбрано и красиво . . .

— Хаде . . . Донке, на пиши!

— Децата знаяха, кой ще го напише, кой е майсторътъ . . .

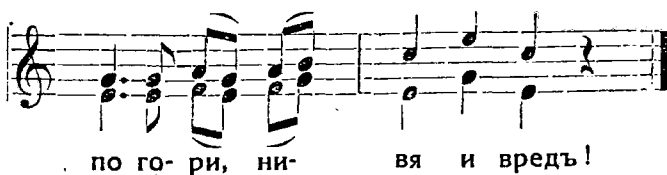
скуп. 761-168
Д. Митков
Потрапи пѣсен: „Училище“; „Нека, дедо, да се играе“; „Китка на пѣсен“.

160
19.11.948
Т.С.

Зимни пѣсни.**Зима иде!**

Маршъ

В. Мянковъ



Ще запѣе, ще засвири
вѣтърътъ въ куминя пакъ,
грозни прѣспи ще затрупа
доръ до горни кжщни прагъ!

Радостъ рѣдка ще обземе
малкитѣ деца тогазъ,
по лързалкитѣ ще литнатъ —
тѣхъ не плаши студъ, ни мразъ.

Тя на клети сиромаси
носи гладъ, ужасна смъртъ,
че безъ сръдства съ въ живота,
че си нѣматъ топълъ кжтъ!

Л. Бобевски.

Зимни пеперуди.

Весело

Ап. Кръстевъ

Бѣ-ли, бѣ-ли, бѣ-ли слън-це не ви- дѣ-ли

па-ла-ви и лу-ди зим-ни пе-пе- ру-ди

Виятъ се излеко,
ширнатъ се далеко,
вкупомъ се събирагъ,
падагъ и умирагъ.

Вѣгърко ги вземе,
ничкомъ ги подеме,
па ги разпилява
и ги съживява.

Бѣли, бѣли, бѣли —
слънце не видѣли —
палави и луди,
зимни пеперуди!

Н. Моневъ.

Нека!

Живо

Ап. Кръстевъ

Не-ка си-пе, не-ка па-да на снѣ-жин-ки

Не-ка си-пе не-ка

пе-ру-шин-ки, не-ка тру- па купъ гра ма- да

па- да

по рав- ни- ни и до- ли- ни.

Че безъ него е опасно
за тревитъ
и горитъ.
Некъ затрупа той безгласно
семената
по нивята!

Нека пада и на вълми,
на снѣжинки —
игловинки
по планини и по хълми.
Некъ се сѣе
дебелѣе.

Трайко Симеонбѣ.

Дѣдо Мразъ

Allegro vivace

Ап. Симидчиевъ

Нѣ- ма птич-ки вѣчь да пѣ-ятъ, ни- то
 слѣн-чи- це да грѣй. Сил- но вих-ри
 ще за- вѣ-ятъ всичко ще да по- бѣ- лѣй

И тогава по земята
 ще закричи дѣдо Мразъ —
 леденъ, страшенъ по полята
 ще завие той въ захласъ :

Сѣчко-мечко въ него дрѣме
 спи сънува сладъкъ сънь,
 че го викамъ въ това време
 да излѣзе вѣчь навънъ.

—Царь съмъ тука на земята,
 царь, всесиленъ въ мразъ
 обвить,
 замъкъ имамъ тамъ въ гората
 въ снѣжни прѣспи цѣль
 зарить.

Имамъ много да вилнѣя
 по поля и по гори
 и снѣжинки да пилѣя,
 доръ се сѣчко понаспи.

Коледарски пѣсни.

1.

Maestoso

Ап. Кръстевъ



Сто-па-ни-не, бо-ля-ри-не, ко-ла-де,



ко-ла-де-ле раз-съ-ни се, раз-ве-дри се,



ко-ла-де. ко-ла-де-ле, раз-съ-ни-се,



раз-ве-дри се, ко-ла-де ко-ла-де-ле.

Че ти идатъ отборъ гости,
Коладе, Коладе ле,
отборъ гости — коледари,
Коладе, Коладе ле.

Отвори имъ чемширъ порти,
Коладе, Коладе ле,
уведи ги в'равни двори,
Коладе, Коладе ле.

Л. Бобевски.

2.

Хоро.

Ал. Кръстевъ



Ма-ри мо-ме, мал-ка мо-ме. не крий



о-чи задъ май-ка си, задъ май-ка си



задъ тат-ка си, задъ май-ка си, задъ тат-ка си!

Дошли сме ви
добри гости,
добри гости,
коледари.

Богъ се роди
снощи вечеръ,
снощи вечеръ
по вечеря.

Дошли сме ви
въ полунощи,
да ви носимъ
благии вести:

Отъ Бога ви
много здраве,
а отъ нази
веселбица.

Да сте здрави
до година,
да сте живи
до амина!

3.

Весело

Веп. Мянковъ

*p* Бий кам- ба- на безъ у- мо- ра,*f* Ко- ле- да е вечъ на дво-ра, Ко- ле-

да е вечъ на дво- ра

Мили хора,
я станете
тежки порти
отворете!

Кой съ кравайче,
кой съ парица,
а пъкъ Герчо
съ наденица

Ще ви дойдатъ
коледари.
Дарете ги
съ много дари

Ст. Дриновъ.

4.

Хороводно

Дп. Кръстевъ



Че донесе бодростъ—здраве, Коладе ле,
нека всички колѣнничимъ " "
хвала бoгу да направимъ " "

Колко пѣсъкъ у морето, " "
толкозъ жито на полето; " "
колко звезди по небето " "
толкозъ овци у кошара " "

Л. Бобевски.

Иванъ Георгиевъ — Ески Джумая.

Старитѣ българи.¹⁾

Помагала: Карта Европа. Картини: Аспарухъ, петѣтъ човѣшки племена (За показъ се оставя само монголската раса), български ханъ пренася жертва, български конникъ. Дървена кука, съ какъвто селенитѣ плетатъ върви.

Уводъ. Вие видѣхте, че въ нашата земя преди много години живѣли славяни. Тѣ нѣмали царство, нѣмали царь. Делѣли се на племена, които постоянно враждували помежду си. Кой ли се е възползвалъ отъ тия вражди на славянитѣ?

— Възползвалъ се е единъ малъкъ народъ, нареченъ *българи*.

Цель. За тоя народъ, който живѣлъ далечъ отъ тукъ, ще приказваме сега.

Вие сте слушали нѣщо за тоя народъ, нали? Хората му се наричали българи. Това име носимъ и ние. Да не сме били и ние на това далечно мѣсто? — Ние носимъ само името българи. Знаете ли защо?...

Надписъ: Старитѣ българи.

1. Най-първо, да видимъ де сж живѣли старитѣ българи.

— Тѣ живѣли далечъ отъ тукъ, на северъ, между рѣки. тѣ Донъ и Волга. — Посочете на картата мѣстото! Кой народъ живѣе днесъ тамъ?... Какъ изглежда това мѣсто? Да, то е равнина. Тя е обрасла съ буйна трева. Презъ равнината текатъ многобройни потоци и рѣки. Тамъ, въ диво състояние, расли житни растения, както и ленъ и конопъ. Тукъ-тамъ се срещали гъсти гори. А какви ли животни се развъждали? Да ли е имало обработени полета, както сега?... Какъвъ ли е тамъ климата (температура, валежи и пр.)?

Схващане. — *Надписъ:* Дѣ живѣли старитѣ българи.

2. Като не сж могли да обработватъ земята, съ какво се занимавали мжжетъ?... Да, на първо мѣсто съ ловъ... А като нѣмали пушки и патрони?... Какъ мислите: дали ловътъ е билъ единиченъ или общъ? — Да, той се е извършвалъ по заповѣдъ. Въоръженитѣ ловци заобикаляли опредѣлено мѣсто и изтрепвали всичкия дивечъ, който бивалъ пренисанъ на рамо отъ ловцитѣ въ село... На първо мѣсто се занимавали съ ловъ, ами на второ?... Ако нѣма ловъ, гладни ли ще стоятъ? — Тогава прибѣгвали къмъ кражба,

¹⁾ Лекция, държана предъ педагогическата конференция въ гр. Е.-Джумая на 5.III. 1926 год.

къмъ грабежи. Помислете, какъ е било най-удобно да грабятъ! — Така, пакъ подъ команда, покачени на пѣргави коне, тѣ нападали селата, които не били въ тѣхното царство, ограбвали храната, добитѣка и облѣклото имъ и ги отнисали дома си.

— Вие казвате, че тѣ яздѣли на коне. Значи, тѣ имали и друго занятие . . . Дали не сж отглеждали и други животни? Защо не сж ги убивали, за да се хранятъ? — Така, само когато нѣма ловъ и плячка, тѣмъ било позволено да убиятъ нѣкои домашенъ добитѣкъ.

Храната, добита по единъ отъ пѣрвитѣ начини, била подѣляна между всички хора отъ българското селище.

— Какво ще правятъ, следъ като ловътъ се изчисти, ако плячка на около нѣма? — Тогава българитѣ се премѣствали на друго мѣсто. — Виждате, че тѣ били скитници, като днешнитѣ цигани: днесъ сж тукъ, но като нѣма храна, заминаватъ на друго мѣсто.

— Вие казвате, че се занимавали съ ловъ, грабежъ и скотовѣдство. Ами кжитѣ отъ диви и домашни животни? — Какъ ли е ставала търговията съ кожи?

— Щомъ тѣ сж се въоръжавали съ лжкове и стрели, идваме до заключението, че тѣ били и дѣрводѣлци. Какво ще кажете на това?

— За да си направятъ лжкове и стрели, потребни имъ сж ножове. Такива сж носили и войницитѣ.

Схващане. — Надпись: Занятие.

3. Щомъ тия хора нѣмали ниви, лозя и градини; съ какво ли се хранили? — Да, съ месо и млѣко, но да ли сж печели месото и варили млѣкото? — Млѣкото отъ кобили, крави и овце, тѣ пиели сурово; месото не печели, а го поstopляли подъ нажижени на слънцето камъни или подъ седлото на конетѣ. Излиза, че женитѣ не готвѣли . . . Тѣ събирали и сушили диви плодове. — Какви? . . .

— Каква ли друга работа сж имали женитѣ? Дали голи сж ходили тия хора? — Тѣ предѣли влакната отъ дивитѣ конопи, отъ лена, ликото отъ дѣрветата, вълната съ куки, съ каквито селенитѣ си усукватъ върви. — А преждата? Знаете ли какъ сж я тъкали? — Въ станове, въ каквито плетатъ розки.

— Но женитѣ сж били по-майстори отъ сегашнитѣ. Тѣ можали да шиятъ дрехи отъ кори на дѣрветата и отъ костени плочки. Какъ? . . . Ами обувки? — Женитѣ пригласявали царвули отъ сурови кожи.

Схващане. — Надпись: Храна и облѣкло.

4. И ние сме българи. Дали тѣ сж приличали на насъ? — Не, старитѣ българи били низки, широкоплещи, странитѣ

на лицето имъ сплѣскани, ябълкитѣ издути, очитѣ сжщо сплѣскани, кожа мургава, брада и мустаци рѣдки. Мжжетѣ бръснѣли главитѣ си и на върха оставяли „перчемъ“. Женитѣ ходѣли съ нересани коси, сплетени на нѣколко плитки. И мжжетѣ и женитѣ имали черна, като катранъ, коса.

Схващане. — Надпись: Какъ изглеждали.

5. Какъвъ ли е билъ езика имъ? — Тѣ не говорили като насъ. Знаятъ се само малко тѣхни думи: нозе—(крака), орда (рота, дружина, полкъ), ханъ (царь), исполинъ (голѣмъ, едъръ), мълния (грѣмотевица).

Схващане. — Надпись: Езикъ.

6. Какви обичаи имали? — Мжжетѣ носили чалми, женитѣ се забулвали като туркинитѣ. И еднитѣ и другитѣ носили широки гащи. Тѣ не се кръщавали, не се вѣнчавали и не се опѣвали, както е днесъ съ насъ. Единъ мжжъ ималъ най-малко две жени, съ които се е отнасялъ много грубо. Мжжътъ можелъ да бие и изпжди жена си, когато иска; той наказвалъ децата си много строго. Щомъ влѣзе въ кѣщи, всичкитѣ ставатъ на крака. На трапезата, до като не почне той, никой не може да се храни. Мжжетѣ се събирали на гуляй: пиели вино въ черепи отъ човѣшки глави. На женитѣ било забранено да се веселятъ. Жената е била като робиня. Щомъ умиралъ нѣкой мжжъ — боляринъ, тѣлото му се изгаряло или заравяло. Съ него заедно отивали жена му и слугитѣ (мжжки и женски).

Схващане. — Надпись: Обичаи.

7. Въ какво сж вѣрвали? — Тѣ се покланяли на слънцето, на месеца и на разни духове. Тѣ баяли и врачували, както циганкитѣ. Съ баяния, тѣ лѣкували болни. По ржце, по лице и по времето тѣ предсказвали. Тѣ вѣрвали и въ магии.

Схващане. — Надпись: Вѣра.

8. Какъвъ редъ, какво управление сж имали? — Баща, майка и деца образували семейство. Главата на семейството — бащата — билъ извънредно немилостивъ, строгъ и жестокъ. За престѣпления, непослушание и неподчинение той е наказвалъ членовѣтъ на семейството съ бой.

— Нѣколко семейства образували нѣщо като община, село, което се управлявало отъ боляринъ, който давалъ заповѣди и наказвалъ. По негова заповѣдъ селото се ограждало съ ровъ или съ плетъ; пасели се стадата, организиралъ се ловъ и кражба; опредѣляла се работа на женитѣ. Който не изпълнявалъ заповѣдитѣ му, напр. който е ездѣлъ конь, безъ позволение — се наказвалъ съ смъртъ. Боляринътъ се разпо-

реждахъ да се учатъ мъжете на военно изкуство и на езда. Селото, общината имали свои общи имоти — стадата.

— Всички боляри били слѣпо подчинени на своя ханъ (царь), който се съветвалъ съ 6 велики боляри (като днешните министри). Ханътъ е билъ много строгъ и жестоко наказвалъ непослушните и престъпниците; затова въ царството му имало редъ. Той съ своите съветници е решавалъ, кога и де да се премѣсти народа му, кога ще се обяви война, кога ще почне и кога ще се свърши. По негова заповѣдъ се събирали войници на орди, правѣли имъ се прегледи, наказвали се немарливите и непослушни войници. Преди сраженията той правилъ заклинание, като разсичалъ живо куче.

— Всѣка орда имала знаме, състояще се отъ конска опашка, вързана на дълъгъ прѣтъ. Предъ всѣка орда свирѣли тръбачи съ рокове. Въ боя българите били безмилостни и смѣли.

Схващане. — *Надпись:* Редъ и управление.

II. Общо схващане.

Мара П. Михайлова — Варна.

Джанаваръ-тепе.

(Урокъ по родинознание въ III отделение).

Въ края на първия учебенъ часъ сме. Тишината въ учебната стая се нарушава отъ рѣзливия звукъ на училищния звънецъ. Мили детски погледи се отправятъ къмъ малките цвѣтни релефчета, наредени подъ масата, и шарените географски картички, закачени на стените. И едните и другите съ детска творба. Въ тяхъ е представенъ ландшафта, включенъ въ хоризонта на Варна.

Презъ хубавите есенни дни презъ тая година въ редъ излети пребродихме цѣлата близка околностъ на града, изкачихме се на околните височини — Франга, Ташлж-тепе, Турна-тепе, Галата, Джанаваръ — и отъ тамъ наблюдавахме и описвахме разнообразните и дивно хубавите географски картини, които се откриватъ въ широкия кржгозоръ на нашата черноморска хубавица — Варна.

Наблюдавахме и описвахме и следъ туй строихме релефа на всѣка наблюдавана картина и чертахме картата ѝ. Така лека-полека построихме релефа и начертахме картата на цѣлата градска околностъ. Следъ всѣки излетъ децата се връщаха съ богатъ запасъ отъ живи, ясни и трайни географски знания, съ неизгладими впечатления отъ хубостите на родния край, съ все по-голѣма и по-силна обичъ къмъ него. И бодри, радостни, преизпълнени съ възторгъ, тѣ пѣеха:

„Мила родино, ти си земенъ рай!
Твоята прелестъ, твоята хубостъ,
ахъ, тя нѣма край“....

Уроцитѣ по родинознание станаха най-интереснитѣ, най-увлекателнитѣ, най-радостнитѣ и за мене и за ученицитѣ. Въ класъ ученицитѣ ми, безъ да чакатъ покана, безъ да бждатъ щурмувани съ много въпроси, разказваха и обяснява въ надпревара живо, ясно, плавно, свързано всичко наблюдавано при всѣки излетъ.

Последенъ излетъ направихме до Джанаваръ-тепе, една височина на югозападъ отъ Варна, задъ езерото.

 И сега, когато звънецътъ издрънкава, децата подъ напора на впечатленията отъ този излетъ бързатъ да ме подсѣтятъ за предстоящия урокъ:

— Втория частъ имаме родинознание, госпожо. Нека да разказваме за Джанаваръ-тепе! настояватъ всички. — Колко хубаво бѣше тамъ! Каква красива гледка се откриваше предъ насъ! Да се не нагледашъ! — възхищава се Надка, бѣбриво момиченце съ умни черни очи. — Азъ всичко искамъ да разкажа за Джанаваръ, продължава тя. — „Че само ти ли искашъ да разказвашъ, Надке? И ние искаме!“ — Нали и насъ ще изпитате, госпожо? — молятъ Надкинитѣ другарки и впиватъ изпитателенъ погледъ въ мене.

— „Всички ще разказвате, деца. Нека удари звънеца за влизане. Хайде, сега да излѣземъ на двора“.

На другия частъ всичко е готово. На чиноветѣ сж поставени малкитѣ релефи още презъ междучасието, отъ двамата „домакини на отдѣлението“. На катедрата поставямъ голѣмия релефъ.

— За Джанаваръ, за Джанаваръ-тепе ще разказваме!... викатъ малкитѣ любители на природата. — Азъ мога, не само да разказвамъ за него, но и да го показвамъ на голѣмия релефъ и на картата, — хвали се Марето. — И азъ мога... и азъ... викатъ всички. — Ето го, на, отъ тукъ се вижда...

— „Виждамъ, деца, че вие много обичате вашето родно мѣсто. Това много ме радва. Сега, ще ми разкажете всичко за Джанаваръ-тепе. Но ще разказвате на части, за да не пропустнете нѣщо. Азъ ще напиша на черната дъска плана на вашия разказъ:“

1. Що е това Джанаваръ-тепе?
2. Растителностъ на Джанаваръ.
3. Старини.
4. Гледка отъ Джанаваръ-тепе.

— Кой ще разказва на първия въпросъ? Цѣла гора отъ ржце се вдига. Само Марийка свѣнливо ме поглежда и нисичко вдигна ржка. — Искамъ, Марийка да разказва, защото, много хубаво вдига ржка. При тия думи лицето ѝ свѣтна отъ

радостъ. Тя чевръето излиза, застава предъ релефа съ показалка въ ръка и занарежда:

— „Красиво мѣсто е Джанаваръ-тепе. Той е най-високия връхъ на Сесъ-севмеския хълмъ. Отдалечъ е отъ града ни 4 клм. въ югозападна посока. Надморската му височина е 160 м. За Джанаваръ-тепе се отива по коларския пѣтъ, който започва отъ м. Сесъ-севмесъ. Отива се и съ лодка по езерото. Той е най-прѣкия пѣтъ за Джанаваръ. Ние се изкачихме по коларския пѣтъ. И после, по стрѣмна пѣтека възлѣзохме на върха. Колко трудно бѣ изкачването по нея! Задѣхвахме се дълбоко и на всѣка крачка трѣбваше да се спираме, за да си отпочинемъ. Струваше ни се, като че душата ни вадятъ. Поради това, навѣрно, тоя връхъ е нареченъ Джанаваръ. Това на български ще рече „душовадецъ“.

— Стига Марийке! Много добре! Седни си! Кой иска да разказва за растителността на Джанаваръ-тепе? Пакъ цѣль снопъ ржце се вдига. — „Нека азъ да разказвамъ, госпожо. Много обичамъ гората и най-много листа и жължди събрахъ за сбирката... моли Андрей и, безъ да чака разрешение, изправя се предъ релефа и започва:

— Богата растителностъ има Джанаваръ-тепе. Какви гъсти джбови гори покриватъ стрѣмнитѣ му склонове! Освенъ джба, срѣщатъ се и други горски дървета: брѣстъ, габъръ, кленъ и лѣска. Събрахме си листа отъ всѣки видъ горски дървета и си направихме сбирка. Високитѣ дървета на много мѣста бѣха обвити съ катерливо трѣнесто растение — *скрипка*. Скрипалакътъ е приплетенъ съ дива лоза и поветъ. Тѣ образуватъ зелени беседки. Между дърветата тукъ-таме се зеленѣе бодливия дивъ *чимширъ*, плодоветѣ му отъ далечъ се червенѣятъ.

Много буйна е растителността край извора. Хубаво е тамъ презъ лѣтото, прохладно е. Затова много семейства идватъ да прекаратъ лѣтнитѣ горещини срѣдъ природата на Джанаваръ.

— „Много хубаво разказва Андрей, госпожо. Наистина, обича природата, одобряватъ другарчетата му.

— „Сега идва нашия редъ“, обажда се Свѣтланка. Искамъ да разкажа за старинитѣ на Джанаваръ. И започна да реди:

— Въ политѣ на Джанаваръ се намира една гориста поляна. Преди петъ години тамъ се издигала висока могила, наречена „змийска могила“. Наричали я така, защото, тамъ се въдѣли много змии. Тази могила била разкопана и открили единъ старъ, много старъ срутенъ манастиръ. Ние разгледахме развалинитѣ на манастира. Видѣхме основитѣ, стенитѣ и пода на черквата. Около черквата имаше заровени въ земята много голѣми купове. Въ тѣхъ цѣль човѣкъ може да влѣзе. Въ тия купове калугеритѣ си държали жито, вино, вода и

други храни. Въ черквата видяхме олтаря и кръщелната, дето се кръщавали хората. Кръщелната има форма на кръстъ. Изидана е въ земята отъ дълън камъкъ и е доста широка и дълбока. Влизало се по стъпала. Тѣ добре личатъ. Голѣма е кръщелната, защото въ нея се кръщавали голѣми хора. Такъвъ обичай имало тогава. Голѣми да се кръщаватъ хората, както Исусъ Христосъ се кръстилъ на 30 години. Този старъ монастиръ е откритъ отъ нашия ученъ г-нь Шкорпилъ. Тамъ е погребанъ и той... Сега всѣка година на Св. Троица става голѣмъ сборъ. Много хора отиватъ тамъ да празнуватъ и да се веселятъ.

— Господжо, днесъ всички хубаво разказватъ!...

— „Кой ще разкаже за гледката, която се открива отъ дветъ могили на Джанаваръ, но да разказва така, че и ние да си представимъ цѣлата картина, която наблюдавахме.

— „Надка, Надка да разказва!“ — настояватъ всички. Надка застава предъ своитъ другарчета и сладко зачуриликва:

— „Когато се изкачихме на дветъ могили, предъ нашия погледъ се откри красива гледка. Виждаме цѣлото Варненско поле, нашия градъ Варна, залива и езерото. На северъ отъ града се издигатъ Франгенското плато и Ташлж-тепе. Тѣ сж много по-високи отъ Джанаваръ.

Красива е околността на нашето родно мѣсто! Приятно бѣ, като гледахме хубавата картина, що се откриваше предъ насъ. Но тѣжно ни стана, като си спомнихме за теглата на българитъ, които съ тежъкъ трудъ сж издигнали дветъ могили, отъ които наблюдавахме. Стари хора разказватъ, че тѣ сж били насипани отъ нашитъ селяни за позиции на турски топове противъ нашитъ руски освободители. Съ кошове плетени отъ лозина тѣ носили на гърбъ и трупали прѣстъ. Тежко на оня, комуто волъ се разболѣе и не може да тегли колата. Тогава стопанинътъ трѣбвало да се впрегне въ колата.

Умнитъ Надкини очи се насълзяватъ. Скрѣбта ѝ се предава на цѣлото отдѣление и то се омърлушва. Но Надка бързо се съвзема и продължава: — Като погледнемъ на западъ, виждаме нѣколко реда хълмове. Едни отъ тѣхъ сж Гюндюзъ и Пейнерджикъ. Гюндюзъ на български ще рече „день“, „деница“, а Пейнерджикъ — сиренаръ. Нѣкога тамъ имало мандра. Склоноветъ имъ сж покрити съ голѣми гори. Въ Гюндюзъ има разсадникъ за овощни и др. дървета....

Надка довършва своя разказъ, а ние стоимъ неподвижни, омаени отъ него. Следъ нѣколко мига цѣлото отдѣление въздъхва отъ удоволствие.

— Ехъ че хубаво, ехъ че сладко разказва Надка! Обаждатъ се нѣколцина. Звънецътъ бие за влизане. Кога издрънкалъ за излизане не чухме....

Ч. Н. Чендовъ — с. Тюркъ Арнаутларъ (Провадийско).

Библиотеката въ отдѣлението ми.

Въ учебната ми стая се мждри шкафче съ нѣколко десетки детски книжки. То носи оригиналенъ надписъ, поставенъ по желанието на ученицитѣ ми: *Библиотека „Рогозка“ — IV б. отдѣление.*

Мнозина, може би, ще се почудятъ на това име. На пръвъ погледъ то съвсемъ не прилѣга за една библиотека... „Рогозка“? Какво значи това? Не можеше ли друго име да се избере? Защо е предпочетено то?

Името е свързано съ мили спомени на децата — то напомня *историята* на малката наша класна библиотека, създадена съ общия трудъ и усилия на ученицитѣ ми

Бѣше зълъ зименъ день. Отъ вѣнъ грозна буря бѣснѣше: фучеше, вѣеше, брулѣше, повдигаше цѣли облаци снѣгъ, отнасяше ги далечъ и ги трупаше на грамадни прѣспи. Въ последния следобѣденъ часъ ми предстоеше урокъ по гимнастика. Стояхъ и мислѣхъ, съ какво да го замѣстя. Въ широката свѣтла учебна стая печката весело бълболѣше и разливаше обилно приятна топлина . . . Време, удобно за трудъ, за четене . . . Другъ пжтъ въ такива дни азъ четѣхъ нѣщо на ученицитѣ си или пѣехъ съ тѣхъ. Но тогава нито ми се пѣеше, нито ми се четѣше: чувствувахъ се изморенъ. За главния учителъ, — отрупанъ съ много странични „задължения“ и „повиности“, които нѣматъ нищо общо съ прѣката му училищна работа, превърнатъ въ сжщинско „бюро за всичко“, — почивка нѣма . . . Ала учебниятъ часъ трѣбваше да се използва...

Колегитѣ ми, наобиколили прави нажежената печка въ канцеларията, се готвѣха да влѣзатъ въ учебнитѣ си стаи и си приказваха:

— Ще пѣя! . . .

— Ще имъ разкажа приказка . . .

122 — Ще имъ прочета нѣщо . . .

На менъ хрумна друга мисль: ще раздамъ на ученицитѣ си книги, подходящи за тѣхната възраст, и ще ги оставя сами да четатъ.

Речено и сторено.

— Госпожице, обърнахъ се къмъ нашата училищна библиотекаря, дайте ми, моля ви се, детскитѣ книги отъ училищната библиотека.

Колегата извади нѣколко детски списания, нѣколко книжки и ми ги подаде . . . Влѣзохъ въ отдѣлението си. Дѣцата ме посрещнаха съ втренчени очудени погледи. Виждаше имъ се необикновено да влизамъ въ учебната стая съ толкова

книги. Застанахъ предъ масата и поканихъ ученицитѣ да седнатъ на мѣстата си. Не стана нужда да въдворявамъ повече тишина. Възбудениятъ интересъ у децата отъ внесенитѣ много, споредъ тѣхъ, книги я въдвори естествено.

— Децата, обърнахъ се къмъ тѣхъ, защо хората четатъ книги?

— Да се научатъ нѣщо ми отговориха нѣкои.

— Какво именно да научатъ?

Децата мълчаха . . . Единъ се обади: — Да се научатъ нѣкоя приказка.

— А само това ли? Какво добиваме отъ книгитѣ, когато ги четемъ?

— Знания.

— Кой отъ васъ иска да добие знания изъ тия книги, които съмъ донесълъ тукъ?

— Азъ, азъ . . . завикаха децата въ единъ гласъ и наскочаха отъ мѣстата си, като гладни пилци върху предложени имъ житни зрънца.

— Добре, продължихъ . . . Ще раздамъ отъ тия книги на всѣки по една. Ще чете всѣки за себе си. Комуто не се чете, не го принуждавамъ да чете, но не му и позволявамъ да пречи и на другаритѣ си. Ще искамъ, кой каквото е прочелъ да ми го разкаже . . .

Внесенитѣ отъ мене книги бѣха различни: „Свѣтулка“, „Теменужка“, „Детска радостъ“, „Младежки червенъ кръстъ“, „Изъ царството на животнитѣ“ и други.

Раздадохъ книгитѣ и седнахъ до масата, за да наблюдавамъ моитѣ малки четци, какво ще правятъ.

Ученицитѣ ми съ сияещи лица ги разгърнаха и най-първо прегледаха картинкитѣ. Но това не продължи много: тѣ се зачетоха. Всѣки четѣше внимателно. Нѣкои отъ време на време размѣняха мисли по между си и пакъ почваха да четатъ . . .

Звънецътъ удари. Моитѣ четци, като ли не го чува. Продължаваха да четатъ. Врѣмето доста напредна . . . Най-после азъ имъ заповѣдахъ да прекратятъ.

Попитахъ одного, какво е чель.

— За маларията, господинъ учителю.

— Разкажи ми, какво си научилъ за нея!

Детето накратко, доста сносно, предаде наученото за маларията.

— Ти?

— За враната. Научихъ, че вранитѣ си уреждали сждъ

— А ти?

— Прочетохъ приказка за „Хитрия царъ“

.
Съ всѣки размѣнихъ по нѣкоя дума за прочетеното . . .

Прибрахъ книгитѣ, четохме молитва и напуснахме класната стая . . .

Прибрахъ се въ учителската канцелария. Здравчаваше се. Започнахъ да мисля за стореното . . . У мене залегна мисълта, че ученицитѣ ми обичатъ да четатъ, иматъ желание за това. То трѣбва да се задоволи и заякчи до размѣръ на привычка. Добре. А книги за възрастѣта имъ? Въ училищната библиотека ги нѣма. Да се купятъ. А срѣдства? Отъ родители имъ не могатъ да се искатъ такива: първо, тѣ не съзнаватъ ползата и, второ, тѣ сж крайно бедни. Не могатъ се взе и отъ училищната каса, защото и тя е въ сжщото положение, каквото е материалното състояние на населението. Тогава? . . . Не можехъ да дамъ отъветъ на възникналитѣ въпроси у мене. Бѣше се стъмнило вече, и азъ напуснахъ училищната сграда, безъ да напусна мисълта, която ме интересуваше . . .

На следния день, въ последния часъ, имахъ ржчна работа. Децата отъ отдѣлението ми плетяха отъ царевична шума рогозници. При работата заведохме разговоръ за вчерашния день по гимнастика, замѣненъ съ свободно четене. Децата по редъ разказаха за прочетеното. Нѣкои се хвалѣха, че разказвали на родителитѣ си за прочетеното, че тѣ съ интересъ и съ дълбоко внимание слушали разказа имъ.

Обяснихъ на децата, че има много книги за тѣхъ, че въ дома всѣки трѣбва да си има библиотека, че и ние да си имаме такава въ отдѣлението е добре . . . Но нѣмаме срѣдства, нѣмаме пари, а книжаритѣ не ги даватъ безъ пари, защото отъ продажбата имъ тѣ търсятъ прехрана . . .

Мина ми тази мисль презъ ума: да предложи на ученицитѣ да разпродадемъ рогозницитѣ, които плетатъ, и съ събранитѣ пари да купимъ книги за прочитъ за отдѣлението.

Не е ли права, вѣрна мисълта ми? Ние възрастнитѣ не правимъ ли сжщото? Не задоволяваме ли нуждитѣ си съ работата си, срещу която ни се плащатъ пари?

Не се забавихъ да съобща това на децата. То бѣ възприето единодушно отъ тѣхъ.

Следъ две седмици ми бѣха донесени отъ 33 ученика 29 рогозки, въ кржгла форма отъ по 30 реда. Тия рогозки могатъ да послужатъ за очистване на обуца предъ вратитѣ на всѣка кжща и учреждение, могатъ да замѣнятъ напълно доставянитѣ за тая цель отъ странство трѣстикови и други чистачки.

Децата ги прецениха сами, споредъ качеството на изработката. Цената имъ вариираше отъ 3—10 лв. Направихме приблизително смѣтка и колко ще вземемъ.

Всичко бѣше готово, но у моитѣ палавници се породи съмнение, че стоката имъ не ще се разпродаде . . . Дадохъ имъ куражъ, като имъ казахъ: „Ако не успѣемъ тука, ще я

отнесемъ въ града*. Единъ праздниченъ день децата съ рогозкитѣ въ ржце излѣзоха отъ училищната сграда, заедно съ следната бележка отъ менъ: „Господине, молимъ Ви, купете си отъ тия рогозки, които ние изработихме и продаваме, за да си купимъ книжки за прочитъ. Върваме ще се отзовете на поканата ни, за което предварително ви благодаримъ.“ IV „6“ отдѣление. Учителъ на отдѣлението Ч. Н. Ч. . . .

Азъ чакахъ резултата въ училищната стая. А ако не се успѣе, ако не можемъ ги разпродаде и въ града? — Библиотеката не ще се осъществи. Нетърпеливо поглеждахъ часовника. А той сѣкашъ че нарочно едва се движеше.

Напраздно съмнение. Следъ часъ и половина, децата се завърнаха радостни съ стойността на рогозкитѣ, която бѣше предадена на избрана отъ тѣхъ ученичка за касиерка.

Повдигна се въпроса: де ще стоятъ книгитѣ, които ще купимъ. И на това намѣрихме лесното. Училищното настоятелство бѣше доставило две каси джамове. Помолихме единъ малкъ майсторъ, който преди година бѣше свършилъ прогимназията, да ни направи шкафче отъ една сандъкъ срещу 56 лв. възнаграждение, на която турихме поменатия по-горе надписъ: Библиотека „Рогозка.“

Доставихме 46 книжки за прочитъ отъ книгоиздателство „Хемусъ“. Библиотеката отъ 26 I т. г. почна да функционира. Тя си има свои библиотекаръ и помощникъ — ученикъ и ученичка, които работятъ подъ надзора ми. Тѣ раздаваха на другаритѣ си книги, които записваха въ специална тетрадка, и събираха сведения за прочетенитѣ отъ ученицитѣ и домашнитѣ имъ книги.

Трима ученика, които не внесоха рогозки, не бѣха допустнати дълго време да се ползватъ отъ библиотеката. Каза имъ се: „Който не вложи нѣщо въ обществено предприятие, той нѣма право да се ползува отъ него“. Напоследъкъ бѣха допустнати и тѣ и то следъ като внесоха въ касата на библиотеката по 1 лв.

Малка смѣтка:

Разходъ: а) шкафче — 56 лв., б) пощенски разноски — 6 лв., в) доставени книги за 230 лева, г) куфаръ — 5 лв. Всичко разходъ 297 лв.

Приходъ: а) 29 рогозки продадени за 232 лв., б) 25% отстъпка отъ доставенитѣ книги — 57 лева. Всичко приходъ 289 лева.

Надхарчено е 8 лв. отъ джоба на учителя за доволството му, че е можалъ да създаде на отдѣлението си библиотека.

И на края малка статистика: Библиотеката е работила 16 дни.

Ученицитѣ сж взели за прочитъ 469 книги.

Сжчитѣ сж извършили 469 четения отъ нея.

Членоветъ на семействата имъ сж извършили 713 четения отъ сжщата.

Или всичко сж извършени отъ библиотеката 1182 четения. И то съ 46 книжки за толкова кратно време.

Ако всѣки учителъ на горно отдѣление и прогимназия би направилъ сжщото, каква грамадна полза биха извлѣкли децата отъ такива библиотеки, а посредствено и членоветъ на семействата имъ. И каква грамадна подкрепа би се дала на детската и юношеската ни литература!

Такива библиотеки би могълъ всѣки учителъ да уреди за отдѣленията си, класа си, стига да има желание, да съзнава ползата, която ще донесатъ на питомцитѣ му.

Въ селата децата могатъ да внасятъ вноскитѣ си въ натура: жито, царевица, ечемикъ и др., да изработятъ играчки, кошници, чанти, рогозки отъ мамулена шума. Въ градоветъ това може да стане по-лесно, защото градското население, богато и бедно, е по щедро къмъ своята и тая на децата си просвѣта.

ИЗЪ УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

У насъ.

† Йорданъ Савовъ. На 3 ноемврий т. г. е починалъ следъ кратко боледуване въ родния си градъ Разградъ нашиятъ редовенъ сътрудникъ *Йорданъ Савовъ*. Съ неговата ранна смъртъ българското училище губи единъ примѣренъ учителъ, родната педагогическа книжнина — единъ усърденъ талантливъ работникъ, учителството — единъ добъръ приятелъ и наставникъ, обществото — единъ отличенъ гражданинъ и човѣкъ, родината — единъ скроменъ, но достоенъ свой синъ.

Йорданъ Савовъ бѣ истински *учителъ-народникъ*. Неговата обичъ и преданность къмъ родното школо бѣ безпредѣлна. Отъ ранни младини до последнитѣ дни на живота си той му служи вѣрно, честно и достойно и му даде съ щедра ржка всичко хубаво и ценно, което имаше въ душата си. Той неуморно работи не за себе си, а за него. . . . Цѣлиятъ му животъ бѣ изпълненъ отъ възвишенъ, благороденъ *идеализъмъ*. Въ своята училищна и обществена дейность Йорданъ бѣ и си остана до края на живота си всѣкога и навсѣкжде не обикновенъ служителъ, а вдъхновенъ жрецъ на *правда, истина, красота и човѣщина*.

— Правда, истина, красота и обичъ къмъ ближния трѣбва да сади учителътъ въ сърдцата на своитѣ възпитаници.

— Човѣщина, красота, истина и правда трѣбва да сѣе въ живота всѣки общественъ деецъ — малѣкъ или голѣмъ. Защото само така грубиятъ дѣлничень животъ ще се облагороди и възвиси, звѣрското въ човѣка и народнитѣ маси ще се умъртви и родината ще стане щастлива.

Това бѣха лозунгитѣ, отъ които Йорданъ Савовъ неостановено се ръководѣше въ своята богата, разнообразна и плодотворна дейность. И той имъ остана вѣренъ до край.

Свършилъ Варненската гимназия презъ 1895 г., Йорданъ става още същата година първоначаленъ учителъ въ Разградъ, дето учителствува непрекъснато цѣли 13 години. Цѣлиятъ му животъ презъ тоя периодъ е изпълненъ съ трескава училищна и извънучилищна народопросвѣтна дейность, сочена като примѣрна дори отъ враговетѣ му. Нѣма народопросвѣтно начинание въ родния му градъ, въ което да не участвувалъ или което да не подпомогналъ съ своитѣ знания, съвети и трудъ.

Макаръ и гимназистъ, съ упоритъ трудъ още въ първитѣ години на своето учителство той скоро усвоява цѣлата педагогическа мъдрость на онова време и сполучва да се издигне срѣдъ първоначалното учителство не само като единъ отъ най-добритѣ наши педагози-практици, но и като смѣлъ и талантливъ работникъ за коренната обнова на днешното училище.

Жаждата му знания, стремежътъ му къмъ все по-голѣмо и по-голѣмо съвършенство не му даватъ ни мигъ покой. Всичкото си свободно време той посвещава за самообразованието и самоусъвършенствуването си. Той работи непрестанно върху себе си, чете и се учи, проучва неуморно педагогическитѣ и научнитѣ проблеми, които го интересуватъ, за да учи и напътва следъ това другитѣ. Проучилъ основно почти цѣлата наша тогавашна педагогическа литература, Йорданъ не се задоволява съ нея. На много въпроси, на много проблеми, на които се натъква въ всѣкидневната си училищна практика, тя не може да му даде задоволителни отговори. И той се обръща за освѣтление къмъ богатата чужда педагогическа книжнина. За да може да я чете и следи, изучава самъ добре четири модерни езика — *руски, френски, нѣмски и английски* — и си служи успѣшно съ тѣхъ. Това е рѣдкъ примѣръ на трудолюбие, усърдие и постоянство, достоенъ за подражание отъ всѣки учителъ, който обича попрището си.

Презъ 1908 г. Йорданъ издържа съ блѣскавъ успѣхъ изпитъ за околийски училищенъ инспекторъ и още същата година става такъвъ въ родния си градъ. Новата си длъжность изпълнява съ същото усърдие и умѣние, както и учителската. Той работи смѣло и неуморно да се подобратъ лошитѣ трудове условия въ училищата на неговата Делиорманска околия и се проявява като добъръ, опитенъ и тактиченъ ръководител и наставникъ на учителитѣ тамъ. Но мѣстни

партизански смѣтки и домогвания, които толкова много злини сж причинили на нашето родно школо, не го оставятъ да работи за дълго на любимото поприще, на което бѣ се отдалъ отъ все сърце. При единъ „инспекторски кадрилъ“ презъ 1914 г., по искането на безскруполни партизани, на които не искалъ да стане орждие, Йорданъ, безъ да бжде провиненъ въ нѣщо, бива премѣстенъ въ Бургасъ „въ интереса на службата“. Огорченъ до дъното на душата си отъ извършената неправда, той напуска за винаги инспекторството и става прогимназиаленъ учителъ въ родния си градъ, дето учителствува до 1923 г. Извънредниятъ усиленъ училищенъ и извънучилищенъ трудъ, лишенията и негодитѣ, преживѣни презъ дветѣ войни, неправдитѣ, извършени надъ него, сломяватъ здравето му. Тежка болестъ го сваля на легло, и той бива принуденъ да напусне прогимназията. Близу четири години Йорданъ боледува, но и презъ това време, макаръ и съвсемъ изтощенъ, не престава да пише съ треперащата си ржка хубави статии за „Педагогическа практика“.

Презъ 1925 г. следъ продължително лѣкуване той се поправя и става учителъ по български езикъ въ тамошното турско училище. Но една неприятностъ, създадена му пакъ отъ безскруполни партизани, го сваля отново на легло и въ нѣколко дни го праща въ гроба...

Колко е жестока и жалка нашата общественa действителност!

Йорданъ не бѣше партизанинъ. Като истински народенъ учителъ, той стоеше далечъ отъ партийнитѣ борби, отъ партизанскитѣ ежби и разпри. Той се гнусяше и отвръщаваше отъ тѣхъ. Смѣташе съ право, че е недостойно за учителя да се мѣси въ калната партизанска борба, да я раздухва и да си служи съ нейнитѣ срѣдства въ обществената дейностъ. Той не одобряваше и партизанскитѣ домогвания въ учителското. професионално движение. Осждаше стремежитѣ и напѣнитѣ на известна група опартизанени учители да се постави то въ услуга на партийни смѣтки и цели. Защото тъкмо тия домогвания въ миналото, както и сега, създаватъ разпри срѣдъ учителството и хаятъ въ безплодни спорове и пакостни ежби силитѣ и енергията му, които всецѣло трѣбва да бждатъ използване за постигане на висока и благородна задача: *въздигане и обнова на родното школо*...

Още отъ първитѣ години на своето учителствуване Йорданъ започна да работи съ завиденъ успѣхъ въ нашата педагогическа книжнина. Преди войната той сътрудничесше въ почти всички тогавашни педагогически списания: „Учителъ“, „Училищна практика“, „Педагогически прегледъ“, „Педагогическа библиотека“. „Съвременна учителска библиотека“ и др.

Презъ посленнитѣ години бѣ редовенъ сътрудникъ на „Педагогическа практика“ и „Нашето семейство“.

Презъ 1910 год. издаде „Ръководство по моделиране за основни учители,“ което и досега съ своитѣ ясни и изчерпателни упътвания остава едно отъ най-хубавитѣ ръководства по тоя предметъ. Презъ 1912 г., заедно съ Ант. Борлаковъ, той написа две обемисти ръководства по естествознание:

1. „Практиката ни по природознание въ III отд.“

2. „Практиката ни по природознание въ IV отд.“

Първото ръководство бѣ издадено презъ 1913 год. отъ книгоиздателство Ив. х. Николовъ — София. Второто, поради войнитѣ и извънредно голѣмото постъпване на хартията и печата, не можа да се отпечати. Много лекции отъ него, обаче сж помѣстени въ изтеклитѣ петъ годишници на „Педагогическа практика“. Вънъ отъ това, Йорданъ даде нѣколко хубави превода на ценни педагогически и детски книги, нѣколко отъ които излѣзоха въ детската библиотека на книгоиздателство „Хемусъ“ (София).

Йорданъ Савовъ умѣеше да пише ясно, стегнато и увлѣкателно; да подбира интересни теми и да ги развива вещо, хубаво и изчерпателно. Неговитѣ статии, въ които винаги се засѣгатъ животрептящи въпроси изъ педагогическата теория и практика, се четатъ леко и съ интересъ.

Йорданъ изпълни достойно своя дългъ въ живота като учителъ, гражданинъ и човѣкъ. Той даде трудъ, сили, знания, всичко хубаво и скъпо, което имаше въ своята благородна душа, [за преуспѣването на родното школо . . . Нека хубавиятъ] споменъ за безкористната дейность на тоя усърденъ труженикъ въ трънливото поле на българската народна просвѣта бжде най-добрата утѣха за неговитѣ близки и приятели...

Поклонъ предъ свѣтлата му паметъ!

Въ чужбина.

Нови училища въ Италия. Отъ 5 години въ Италия сжществуватъ нѣколко „земледѣлски сиротопиталища“, уредени срѣдъ природата по образеца на „новитѣ свободни училища“. Въ всѣко се приематъ по 180 деца, предимно сираци отъ войната.

Въ обучението и възпитанието тамъ се прилага широко *активниятъ методъ*. По-важнитѣ начала, отъ които се ръководятъ учителитѣ и възпитателитѣ, сж следнитѣ:

1. *Дисциплина, свобода, отговорность*. Дисциплината не трѣбва да се налага съ насилия отънѣ. Децата трѣбва сами да почувствуватъ нуждата отъ нея. Тя не бива да убива дет-

ската спонтанна дейностъ, нито да спъва развитието на личността. Свободата и отговорността сж свързани. Наградитѣ и наказанията трѣбва да бждатъ като последици отъ добритѣ и лошитѣ дѣла.

2. *Физическо развитие, хигиениченъ животъ съ редуване на трудъ и почивки.*

3. *Справедливостъ въ отношенията съ началници и другари.* Тя кара децата да се радватъ на живота и да го обикватъ.

4. *Простъ и скромненъ животъ.* Той подготвя душата да понесе героично жертвитѣ и страданията, които сж неизбежни въ борбата за съществуване.

5. *Морално възпитание. Създаване чувство на дългъ.* Това не може да се постигне съ уроци по нравоучение, а чрезъ примѣри, давани отъ възрастнитѣ, и чрезъ всѣкидневни упражнения въ училищния и семейния животъ.

6. *Любовъ къмъ отечеството.* Тя се гради върху уважението на законитѣ и върху желанието да се работи за напредването на държавата.

7. *Любовъ къмъ ближния, себеотрицание и героизъмъ:* тѣ сж най-здравата основа на всѣко общество.

Детски училища на открито въ Лондонъ. Презъ 1923 год. учителката R. Millan открила първо такова училище за деца, зекъснѣли въ развитието си поради болести или други причини.

Въ едно отъ най-населенитѣ лондонски предградие тя избрала широко мѣсто, добре освѣтявано отъ слънцето. Тамъ построила нѣколко голѣми бараки съ подвижни стени и уредила нѣколко градинки за голѣми и малки деца. Наскоро били открити още 7 такива училища. Въ всѣко се приематъ по 50 деца на възраст до 5 години. Резултатитѣ, постигнати въ тѣзи забавачници, сж много добри. За 12 месеца всички рехитични деца били излѣкувани, благодарение на слънцето, открития въздухъ, хубавата храна, хигиеничния надзоръ и подходящитѣ занятия. Децата тамъ живѣли весело и щастливо и се развивали нормално.

Издрѣжката на „забавачницитѣ на открито“ струвала по-евтино, отколкото на другитѣ забавачници. Децата ги посещавали по-редовно и по-охотно.