



Ново Училище



ГОДИНА I. ❀ КНИЖКА 7.

▪ Септември, 1910 година ▪

ВАРНА.

Съдържание

на книжка седма.

	стр.		стр.
1. Ц. Калянджиевъ.		3. Д-ръ У. Левенсонъ.	
Трудовата школа.		По методиката на четенето.	
III.		Статия четвърта	405
Движущата сила на човѣшката култура	385	4. Ив. Орачевъ.	
Значението на орджията	386	Да се разбере и да се запомни!	420
Значението на трудовото обучение за нашата страна	392	Училищна практика.	
Главни видове рѣчни дисциплини	395	5. Една лекция по геометрия отъ Д-ръ П. Цоневъ	424
Глинолепение	397	6. Практиката ни въ първо отделение прѣзъ първитѣ мѣсеци отъ Г. Дочевъ	426
2. Д-ръ П. Цоневъ.		7. Ив. Стояновъ.	
Методъ на прѣдметното обучение. (Опитни изслѣдвания и педагогически заключения)	401	Педагогична хроника. Народно образование въ Мюнхенъ	437

Поради прѣтрупанъ материялъ, „Бесѣди по отечествознание“ се отлагатъ за слѣдната книжка.

Редакцията на „НОВО УЧИЛИЩЕ“ умолява всички г. г. настоятели на списанието, които не сж си уравнили смѣткитѣ, както и неплатилитѣ или недоплатилитѣ абонати, да сторятъ това най-късно до 1-й ноемврий т. г. Инакъ редакцията ще се види принудена да спре изпращането на по-нататъшнитѣ книжки.

Отъ Редакцията.

Ц. Калянджиевъ.

Трудовата школа.

III.

Движущата сила на човѣшката култура.

Развитието на човѣка, както и изобщо на органическия миръ, се намира въ тѣсна зависимостъ отъ външнитѣ материални условия, отъ съвокупното дѣйствие на природата и на всички естествени фактори. А организирането и развитието на човѣшкитѣ общества и създаването на човѣшката култура става подъ влиянието на оржидията на производството, които, споредъ мѣстнитѣ естествени условия, създаватъ разни типични цивилизации: рѣчни, сръдиземни и океански.

Прѣдставителитѣ на тѣзи цивилизации сж прѣкарвали дълго врѣме затворенъ стопански животъ. Само развитието на техниката въ XVIII и XIX столѣтия окончателно разкжса границитѣ на затвореното стопанство, което до сега се крѣпи само съ изкуствени мѣрки. По тоя начинъ новосъздаденитѣ условия за производство откриватъ за човѣшката личностъ широко и свободно поле за стопанска и културна дѣйностъ. А това налага и нова идеология и нови по-широки кржгозори за най-близкото бждеще на нашия общественъ животъ. Благодарение на това, че стопанскиятъ животъ на човѣка става всемирень, неговата идеология, която до сега се е проявявала въ редъ безплодни морални и социални учения, може да намѣри конкретни условия за своето реализиране. Историята ни показва че много велики учения и религии като будизма, мохамеданството, християнството и пр. сж ставали жизнена сила и сж увеличали маси само слѣдъ като сж се приспособявали къмъ дадени конкретни обществени условия. Тѣхното официално признаване се е дължало не толкова на високитѣ имъ морални принципи, колкото на онѣзи практически приложения, които сж ги поставили въ компромисъ съ дадени обществени условия или държавна наредба. Никоя велика истина въ областта на науката и морала не може да произведе нуждния ефектъ, а още повече да намѣри свои послѣдователи, докато не сръшне въ живота съответни конкретни условия. По тая причина много стари истини и мо-

рални учения си остават винаги нови без да оказват нѣкакво влияние върху живота. Такава е сѣдбата на положителната страна на много религии и учения. Много истини въ областта на науката сѣ останали безплодни за човѣчеството поради липса на нужнитѣ стопански и технически условия. Такава е била прѣз цѣли вѣкове сѣдбата на електричеството, магнетизъма, барута и пр. Старитѣ народи сѣ познавали силата на парата, обаче благодарение на робството тѣ не сѣ имали нужда отъ тая сила. Тѣ сѣ знаели даже че парата би могла да върти ось, но тѣхното ограничено производство, тѣхнитѣ технически познания и цѣлия стопански строй е билъ въ пълно противорѣчие съ подобна революция. Ако за моментъ даже си трѣдставимъ, че би било възможно подобно техническо прѣобразуване, то би било унищожено безслѣдно, по сѣщата причина, по която работницитѣ въ XIX вѣкъ разрушаваха всички нови технически усъвършенствувания.

Отъ казаното слѣдва, че не е важно, щото човѣкъ да познава голи принципи и истини, но да владѣе тѣхното пълно приложение въ живота и стопанството. А това, което е вѣрно за човѣчеството при неговото културно развитие, не по-малко е истина за индивидуалното обучение.

Значението на орждията.

По-рано изтъкнахме какво голѣмо значение иматъ ржката, осѣзанието и мускулното чувство за познаването външния миръ и за индивидуалното развитие. Сега ще трѣбва да прибавимъ, че тѣзи човѣшки способности проявяватъ своята творческа и съзидателна сила отъ когато тѣ почватъ да опериратъ върху природата и външнитѣ условия не само непосредствено но и чрѣзъ *орждията*. Създателка на тия първоначални инструменти се явява пакъ човѣшката ржка; но благодарение на тѣхъ тя става не само по-всесилна и всеуправляеща, но и почва още по изкустно да познава природата и нейнитѣ тайни. Всички сѣ съгласни днесъ, че епохата на човѣшката култура се почва съ първобитнитѣ орждия на каменния вѣкъ. Колкото и да сѣ прости и несъвършени тѣзи орждия по сѣщество съ нищо не се различаватъ отъ оперативнитѣ части на всѣка модерна машина, която ни служи за измѣняване формата на материята. Сравнително много по-сложното устройство на днешната машина се дължи на двигателя и на прѣдаточния механизъмъ, които отличаватъ техническата епоха на новитѣ врѣмена отъ срѣднитѣ и стари вѣкове. Споредъ думитѣ на Ч. Нам, „голѣмиятъ заливъ който отдѣля дивака отъ цивилизования човѣкъ се състои отъ седем-тѣхъ ржчни орждия: бравдвата, триона, ериндето, чука, жгъла, длето и пилата; тѣ сѣ универсалнитѣ орждия на изкуството. Модерното машинно ателие е тѣхна комбинация, уредена по механически начинъ и движуща се съ пара“¹⁾).

¹⁾ Ch. Nam. Mind and Hand p. 8.

Всепобъждаещата сила на съвременната цивилизация, която увелича в своя стремителен порой всъща закъснѣла държава, всъщо некултурно племе, е нейната техника съ създадениятъ отъ нея нови условия на производството. Силата на това развитие се дължи на тѣсното съединение на науката съ изкуството, на идеята и нейното приложение и при все това съвременната държава още не може да схване значението на новата школа, при която науката трѣбва да се изучава въ тѣсна свръзка съ нейното творчество и съ приложението ѝ въ изкуството. Съюзътъ между науката и изкуството е окончателно видоизмѣнилъ земната повърхнина и цѣлата психология, навици и вѣрвания на човѣка и при все това ние не можемъ да разберемъ възпитателното значение на орждната практика, която единствено въплотява въ себе си идеята за всестранното развитие на личността, на нейния умъ, воля и морални и творчески способности.

Ако древнитѣ, на техническата бѣдностъ на които можемъ само да се смѣемъ, биха погледнали на това, което става у насъ, тѣ сигурно биха се много по-вече смѣли на въпниющето противорѣчие между нашия животъ и нашитѣ училища. За тѣхъ, които не сж обучавали своята младежъ на асирійски, еврейски и др. древни езици, у които възпитанието е черпило сили отъ реалнитѣ условия на живота, ще бжде много непонятно, защо ние харчимъ толкова енергия за миналото, за тѣхната история, литература и пр. при наличността на толкова богати съ живи събития нови вѣкове, нова литература, реални науки, техника, търговия и пр. Нѣмаше ли да бжде вѣрно, ако тѣ при тоя въпниющъ контрастъ кажеха, че европейския младежъ се храни съ сѣнкитѣ на миналото, деталитѣ на което могатъ да прѣдставляватъ интересъ само за учения историкъ? И строго взето, можемъ ли ние да имаме що годѣ ясно прѣдставление за миналитѣ епохи безъ да познаваме добръ нашата съвременностъ?

Горнитѣ съображения ни каратъ да мислимъ, че днешната основна и срѣдня школа трѣбва да строятъ тѣхната възпитателна и образователна система изключително върху теоретическото и практическо изучаване на съвременността, на най-новитѣ прояви на човѣшката мисль, изкуство и творческа дѣйностъ. Що се касае до тѣй нареченитѣ класически или хуманитарни знания, тѣхно мѣсто е въ висшата школа или най-много въ послѣднитѣ 1—2 години на гимназията, когато ученикътъ е достатъчно ясно опрѣдѣлилъ своята бждеща научна кариера, на която въпрочемъ се посветяватъ само отдѣлни единици. Фактътъ, че човѣкъ безъ орждие е нищо, а съ орждие е всичко, ни показва, че философскитѣ камѣкъ на възпитанието се състои въ изучаването на тѣзи орждия и въ обучаването чрѣзъ тѣхъ. Само благодарение на орждието човѣкъ става способенъ да върши полезни нѣща за себе си и за другитѣ и за това тѣ трѣбва да се взематъ като най-ефикасно срѣдство за възпитаването на неговия умъ и творческа сила. Нѣма по-добро опрѣдѣление на възпитанието отъ онова, което ни е далъ Песталоци, — „развитието на силата“. Обаче кой видъ сила трѣба да развиваме? — „Не само

силата на абстрактното мислене, на спекулацията, на морализирането, философстването, но и силата да дѣйствуватъ интелигентно. А силата на интелигентното дѣйствие възбужда въ голѣма или малка степенъ проявата на всички други сили — както жизнени, така и умствени. Слѣдователно възпитанието се състои въ развиване на силитѣ на човѣка до кулминационната точка на дѣйствието. Но какво дѣйствие? — Дѣйствието въ изкуството. Какво изкуство? — Силата да направимъ нѣщо научно не само по природна дарба и инстинктъ, а чрѣзъ изкуството да владѣемъ знанието, чрѣзъ практическото приложение на правилата, принципитѣ на науката¹⁾. А тая сила и изкуство могатъ да се развиятъ не само въ физическата и химическа лаборатория, но на първо мѣсто въ механическото ателие — въ *орждната лаборатория*, която трѣбва да прѣдшествува и най-малко да върви успоредно съ прѣдидущитѣ двѣ. Тѣзи три важни института трѣбва да излѣзатъ отъ тѣсната областъ на специалното техническо и висше образование и влѣятъ своитѣ принципиални методи въ общеобразователната школа, която безъ тѣхъ по сжщество съ нищо не се отличава отъ своята схоластическа прѣдшественица. Днешното научно и реално образование, макаръ да почива на резултатитѣ и принципитѣ на модерната наука, малко се отличава отъ класическото. То оперира надъ живата материя съ сжщитѣ методи, съ които се оперира надъ единъ мъртавъ езикъ и затова внася ужасно отвращение къмъ положителната наука, която, както знаемъ, развива ума не толкова съ своитѣ разумности, колкото съ методитѣ на своето изслѣждане. Абстрактниятъ характеръ въ днешното школно обучение и липсата на лабораторното прѣподаване сж главнитѣ причини за тая мъртвеща атмосфера и прѣжумора, които еднакво тежатъ и на възпитатели и на възпитаници. Училището обучава на математика, история, езици, литература, естествени науки и пр. съ една дума, пълни ума на ученика по всички направления безъ да даде проява на неговата енергия, безъ да обръща внимание на това, че само чрѣзъ творчеството и изкуствата знанието се докосва до човѣшкия животъ. А между това още Беконъ е казалъ, че „реалната и законната цѣль на наукитѣ е да вложатъ въ човѣшкия животъ нови открития и нови богатства.“ А Комениусъ прѣпорѣчва да се дадатъ въ ржцѣтъ на ученика не само книги но и орждия, понеже „онѣзи нѣща, които сж за правяне, трѣбва дѣйствително да се направятъ“²⁾. Казаното до тукъ естествено ни навежда на въпроса, кои причини сж налагали и продължаватъ да налагатъ подобна училищна система. Защо школата така систематически е избѣгвала непосредственото опериране надъ материята съ тѣзи срѣдства и начини, които единствено развиватъ науката и които сж достойни на всѣки ученъ?

При днешното положение на школата, като изключимъ техническитѣ и занаятчийски училища и нѣкои опити въ Европа, а особ-

¹⁾ Gh. Ham, p. 12.

²⁾ Ch Ham, p. 13.

но въ Америка, обучението въ народната и срѣдната школа почива изключително на словесното и на пасивното нагледно прѣподаване. И наистина по своя духъ и методи на прѣподаване днешната школа се отличава твърдѣ малко отъ срѣдновековната и отъ по-новата класическа школа, които сж били прѣдназначени за привилегировано меншенство граждани, неучастващи въ народното производство. Тѣзи школи сж давали необходимитѣ специални знания на духовенството и аристокрацията, които на врѣмето си сж играли важна роля въ организацията на черквата и държавата. Народнитѣ маси, земледѣлцитѣ и занаятчиитѣ, които сж произвеждали богатствата на страната, благодарение на елементарния характеръ на тогавашното производство, сж се задоволявали съ тѣзи емпирични знания, които сж получавали непосредствено отъ самата стопанска организация. Селяниитѣ и занаятчиитѣ до послѣдне врѣме не сж имали нужда отъ школно образование, освѣнъ отъ елементарна грамотността, която ги поставяла по-близо до черквата или държавата. Тѣхното участие въ производството е почивало на тежката и груба физическа сила, която ги е и отличавала отъ неработящия „благородникъ“ — официаленъ прѣдставителъ на държавата, религията и философията. Първобитниятъ характеръ на земледѣлнето и изобию на цѣлото производство създава онѣзи кристализирани съсловни отношения, които сж господствували до най-новитѣ врѣмена. А между това економическата и политическата мощъ на всѣка държава винаги е зависѣла отъ производителността на народнитѣ маси, които сж били жертва на техническиѣ условия на дадена стопанска форма. При такива условия творцитѣ на народното богатство, не само не сж били прѣдметъ на училищно обучение, но изобщо сж били третирани като нисше съсловие, за което не могатъ да бждатъ достѣпни никакви знания, които впрочемъ тогава сж имали много слаба връзка съ нуждитѣ на живота. До като на най-долната стадия на човѣшкото развитие при варварството знанията, сидата и изкуството сж били цѣнени отъ цѣлата недиференцирана маса, въ историческиѣ врѣмена, когато се създаватъ съсловията, знанието въ видъ на астрология и философия става достояние само на опрѣдѣлена категория лица, която е упражнявала твърдѣ слабо влияние върху производителнитѣ съсловия. Тогава трудътъ на човѣчеството се е извършвалъ отъ най-невѣжественитѣ съсловия, като: илоти, роби, пленници и пр. Въ тѣхното лице работникътъ е билъ третиранъ съ такова унижение и прѣзрѣние, което отчасти се е запазило и до днесъ у източнитѣ и изобщо у неиндустриалнитѣ държави. Астрологътъ и философътъ въ Асирия и стара Гърция сж стояли гордо на върха на обществената пирамида, отъ гдѣто сж се занимавали съ откриването на звѣзди и на новата философска система, а на дъното на тая социална постройка е стояло „гладното и набожно невѣжество“, което е чакало спасение отъ милостивитѣ и немилостиви богове. Тая разлика между главнитѣ обществени групи — между прѣдставителитѣ на националната религия и мисль отъ една страна и трудящата се но

невѣжествена маса отъ друга — може да ни обясни такива несъобразности, „като построяването на египетскитѣ пирамиди, наредѣ съ периодическитѣ египетски гладове; висящитѣ вавилонски градини наредѣ съ ужаситѣ на еврейското робство; сжществването на грѣкия партенонѣ наредѣ съ жилища безѣ комини; статуйтѣ на Финдия и Праксителѣ наредѣ съ царски банкети безѣ ножове, вилници и лъжици; римскиятѣ Форумъ наредѣ съ римската тѣлпа викаща за хлѣбъ и зрѣлища; Сократа, Сенека и Маркъ Аврелия наредѣ съ Калигула, Клавдия, Нерона и Домициана“¹⁾.

Само невѣжествената и вѣрующа тѣлпа на източнитѣ деспотии, която е създавала богатствата на страната съ своята груба физическа и робска сила, за която възвишената мисль на жреца и философа е била велика тайна, понеже по форма и по мисль не е имала нищо общо съ неговото социално и стопанско положение; само такава тѣлпа е могла да бжде лишена отъ всѣкакво политическо съзнание и да изказва своето незадоволство въ видѣ на неорганизувани и лишени отъ държавническа идея бунтове и възстания. Извѣстно е, че горнята социална наредба на всички стари исторически държави е била източникъ за постоянни граждански войни, които и ги най-сетнѣ съсипаха.

Развитието на техниката въ новитѣ врѣмена еманципира на първо мѣсто индустриалното производство отъ грубата мускулна сила на работника и отъ день на день все по-вече се стреми да направи отъ работника интелектуаленъ ръководител на това производство, а най-сетнѣ и неговъ фактически владѣтель. Слѣдователно, историческото развитие на стопанството, измѣнявайки техническитѣ условия на труда, замѣня физическата сила съ машината, освобождава тоя трудъ отъ неговитѣ тежки условия и възстановява неговитѣ човѣшки права. Въ лицето на днешното общество производителниятъ и стопански трудъ става все по-вече и по-вече почтено занятие, до толкова почтено, че и старото превилегировано съсловие, доверияството, съ голѣмъ апетитъ се приспособява къмъ модерната стопанска дѣйность. Въпрѣки сжществующето социално зло, което се явява като резултатъ на модерния капитализмъ, днешното класово различие благодарение на политическото съзнание на маситѣ отъ една страна и всемирния характеръ на тоя процесъ отъ друга, никога не може да се изроди въ вътрѣшно разлагане на обществения организъмъ. Въ противоположность на античния миръ разрѣшаването на свърѣмения социаленъ въпросъ ще стане безѣ изчезването на каквито и да било исторически нации, благодарение на това, че днешниятъ производител носи въ себе си държавническо съзнание и правилно схваща своята историческа и държавническа роль. Наредѣ съ това свърѣмнената гиганска техника, която скоро заплашва да унищожи всѣкакви национални граници, дава възможность да се пести грамадна национална енергия и да се организира най-плано-мѣрно държавно стопанство.

¹⁾ Ch Ham. р. 11.

Този е историческия процесъ, който споредъ нашето схващане е опрѣдѣлялъ общественото положение на труда въ различни епохи, додѣто машината, която изпърво биде посрѣщната отъ работниците на всички държави враждебно, се явява като факторъ за издигането на работната личностъ и за внасяне на историческо и политическо съзнание въ свърѣмнената работна класа.

Сега да се върнемъ на нашия въпросъ. Школата, която до сега наредъ съ държавната организация и държавно право, е била едно отъ най-рутиннитѣ учрѣждения, никога не е могла да се издигне надъ баналнитѣ понятия за лично и обществено възпитание. Въ всички врѣмена държавата, въпрѣки основнитѣ положения на педагогическата наука, която е доста стара, се е старала да използва школата като учрѣждение за насаждане на най-назадничави понятия и идеи, макаръ и подсладени съ резултатитѣ на свърѣмнената наука. Достатъчно е да отбѣлѣжимъ, че и до днесъ доста остарѣли научни теории, като напр. оная за органическата еволюция, немогатъ така свободно да се развиватъ въ училището. Естествено е, че при такива условия школата или по-право нейнитѣ официални прѣдставители сж прибѣгвали къмъ съответни реформи само слѣдъ като тѣ сж ставали животрепещущъ въпросъ на дневната политика. Силата на школната рутина е толкова голѣма, че отъ нея страдатъ такива автономни учебни заведения, каквито сж германскитѣ университети. Извѣстно е, че ни единъ германски университетъ не приема реалисти на медицински факултетъ, като смѣта че латински езикъ е много по-важенъ за враческата специалностъ отколкото естественитѣ науки, които се изучаватъ тѣй подробно въ реалнитѣ гимназии. Очевидно е, че тая рутинностъ е въ близко сродство съ общия строй на германскитѣ държави, понеже въ Швейцария, Франция и Белгия медикътъ може и да не знае езика на Цицерона.

Сжщата рутинностъ и закѣснѣлостъ на школата ни обяснява, защо послѣдната още гледа не само скептически на своята трудова посестрима, но и продължава да обучава естественитѣ науки, физиката и химията по начинъ, по който се изучаватъ латинския и грѣцки езици. Случайнитѣ посѣщавания на кабинетитѣ по тѣзи прѣдмети или още по случайно урежданитѣ практически занятия по химия не могатъ да разкриятъ прѣдъ ученика истинското образователно значение на реалнитѣ науки и тѣхнитѣ велики заслуги прѣдъ свърѣмненото човѣчество. При това свое положение реалното образование не прибавя нищо къмъ днешната образователна система, а просто се явява като втори типъ словесна школа; както класическата школа, и тя приготвя само празни фразйори, които, подобно на своитѣ събратия хуманитариститѣ скоро се освобождаватъ отъ повърхностно натрупания училищень багажъ.

Трудовата школа за днесъ намѣрва гостоприемство само въ специалнитѣ технически и тѣмъ подобни училища. Обаче, трудовото обучение тамъ нѣма педагогическо и общеобразователно значение; тамъ то прѣслѣдва чисто професионални цѣли. Почти въ всички страни съ изключение на Франция, ученицитѣ кандидати за техни-

ческите училища, получаватъ основно (8-годишно) образование безъ да иматъ понятие за орждия и машини и за методитъ на ржното обучение. А между това, ржното обучение въ основното училище и прогимназиитъ наредъ съ по-правилното развиване и възпитаване личността на ученика ще му послужи и като подготовка за техническитъ училища, въ които при днешното аристократическо положение на гимназиялното образование, постигватъ всички непастиливци отъ общеобразователната школа. Трудовото и орждното обучение въ народната школа и въ прогимназията ще открива и развива онѣзи таланти къмъ техническа дѣйностъ, които сега по недоразумѣние вървятъ въ общия гимназиаленъ потокъ и така изчезватъ за народното стопанство. Заедно съ това то ще изтъкне въ очитъ на обществото и на учещитъ се значението на ржната и професионална дѣйностъ, като я постави наравно съ абстрактното обучение. Това значение ще се прояви още по-вече, когато ржната и орждната работа се поставятъ въ тѣсна свръзка съ другитъ учебни материали като геометрия, естествознание, география, история и пр. за което ще имаме случай да говоримъ по-сетнѣ. Най-сетнѣ упражняването на ржнитъ способности ще повлияе за развитието на калиграфията, рисуването и на художественитъ наклонности и по тоя начинъ ще приготви добри кандидати за художественитъ училища и за художествената индустрия, която играе напоследѣкъ такава голѣма роль въ всички индустриални страни.

Изобщо трудовата школа, както отбѣлѣзахме и по-рано, не се явява като учебна система, която ще изгони научния и общеобразователния характеръ на днешното училище и го прѣобърне въ такава съ утилитарно професионаленъ характеръ. Напротивъ, съ своитъ много по-можщи и по съвършени срѣдства, които даватъ въ ржцѣтъ на ученика материята и експеримента, тя ще способствува за едно много по-съвършено общо образование и за пълното развитие на всички сили и способности на младото поколение. Тя ни прѣдставлява най-съвършения синтезъ на науката и изкуството, на мисълта и дѣйствието и наредъ съ това развива цѣлъ редъ лични способности и похвати, които сж така необходими за участието въ живота и въ всѣка научна и професионална карьера. Като се отказва отъ едностранчивия характеръ на днешното абстрактно общообразователно обучение и отъ утилитарнитъ цѣли на днешната техническа школа тя създава отъ тѣхъ едно истинско научно-художествено училище, което да внесе повече наученъ духъ и положителни знания въ таланта на бъдещия художникъ и повече въображение и художествени образи въ бъдещия ученъ и мислителъ.

Значението на трудовото обучение за нашата страна.

На завършване общитъ положения за трудовата школа ще кажемъ двѣ думи за нейното значение за нашето отечество.

Подобно на всички млади страни, ние по силата на необхо-

димостъта организирахме нашата школа по типа на европейската, съ всичките нейни достоинства и недостатъци. Нуждата от интеллигентни хора за държавната машина бѣше толкова голѣма, че ние дълго врѣме бѣхме доволни от нашите училища и от нашата система като такива, които ни даваха ежегодно сравнително голѣмъ процентъ грамотни младежи, съ които надминахме много по-стари държави отъ насъ. Сѣщо така се радвахме, когато виждахме какъ бърже се обновява нашето чиновничество, офицерство и пр. Въ течението на три десетки години нашата школа създаваше кандидати за държавната машина, а нуждата отъ такива бѣше толкова голѣма, че даже и специалните училища, като земеделѣческите и занаятчийските, въпреки цѣлитѣ, за които бѣха създадени, ни послужиха за подготовка на държавни служаци. Това масово стремление къмъ държавната трапеза се обяснява съ туй, че слѣдъ освобождението тя се яви като най-доходното и най-охолното мѣсто не само за учения гимназистъ но и за грамотния земеделѣецъ и индустриалецъ. Този, който имаше земи, ги оставяше и ставаше чиновникъ; синовете на занаятчийте бѣгаха отъ ателието на своя баща, като прѣдпочитаха прѣдъ него държавната канцелария. Спокойната и нерискована работа въ държавната канцелария стана идеалъ за младото поколѣние. По тоя начинъ стопанството все повече и повече се обезлюдваше отъ интелегентни сили и оставаше да се развива по силата на своя стихийенъ процесъ и подъ ръководството на хората на „практиката“ и на „личния опитъ“. За жалостъ това печално явление, въпреки на рѣзките промѣни въ стопанското ни развитие за послѣдните десетина години, продължава да си съществува съ сжщата интензивностъ. Днесъ младиятъ българинъ пакъ бѣга отъ професионалния трудъ, отъ земеделѣието, индустрията и търговията. Прѣдъ перспективата за държавна служба, той оставя даже готовата работа на баща си, а често се явява като недостоенъ прахосникъ на това, което е събирало съ десетки години. Всѣки, който е сравнявалъ материалното положение на онѣзи младежи, които се учатъ въ нашите гимназии, съ това на онѣзи въ чуждите държави, ще разбере, че не любовта къмъ науката кара българина да гладува, за да се учи, а надеждата да се докопа до нѣкоя по-добра държавна длѣжностъ. Всѣка година отиватъ въ странство стотини младежи, нѣкои отъ които продаватъ бащино и майчино, само и само да се вредятъ единъ день на държавната трапеза. Сравнете общественото и имуществено положение на тѣзи студенти съ това на тѣхните другари чужденци. Вие ще се поразите отъ обстоятелството, че за чужденеца учението е въпросъ на голѣма смѣтка. Прѣди всичко той се учи въ общеобразователно училище, само ако има възможностъ да свърши висше учебно заведение и ще може да се настани като добъръ специалистъ при бащиното си или при друго заведение. Ако неговите смѣтки сж кжси, той свършва срѣднѣо занаятчийско или търговско училище и се хвърля въ областта на професията. Ако не може и това да направи, доволствува се съ основно образование, слѣдъ което влиза въ професията и довършва своето специално образова-

ние въ вечерните допълнителни училища. Никой баща въ странство нѣма да си заложи имотитѣ и по тоя начинѣ да наруши своя материаленъ режимъ, за да изучи своя синъ. Нѣма нужда да споменувамъ, че сжщо така стои въпроса въ Англия и Америка, гдѣто на образование, по-високо отъ задължителното по закона, се гледа не като на нѣщо идейно, а като на въпросъ на лична смѣтка. Само родителитѣ на дѣца съ очевидни дарби и таланти могатъ да правятъ такива жертви, на които се рѣшаватъ много отъ нашитѣ бащи. Обаче колкото и отбѣлѣзаното силно стремление къмъ чиновническа кариера да се явява като резултатъ отъ ниското равнище на нашето стопанство, което не може още да поглѣща интелигентни сили, въ извѣстна степенъ то се подхранва и отъ нашата училищна организация и отъ нашитѣ училищни програми, които стоятъ въ пълно противорѣчие съ нуждитѣ на нашия животъ и на нашето икономическо развитие. Дѣйствително критиката на западната школа указва на сжщитѣ недостатѣци на тамкашната образователна система; обаче тамъ злото се коригира много лесно отъ високо развития животъ, отъ много по-свършената индустрия и търговия. По тая причина дневната уредба на нашата школа се явява много по-фатална за стопанското ни развитие, отколкото на Западъ, гдѣто наредъ съ школата за умственото развитие на масата спомагатъ цѣлъ редъ и други образователни фактори. Тамкашната школа не може да упражнява толкова силно влияние върху психологията на ученика, щото да го откъсне отъ бащиното му занятие или да го накара да прѣзира производителния трудъ и професионалната дѣйностъ, понеже нейниятъ абстрактенъ характеръ се сблѣсква съ противоположната жива струя на живота и съ едно развито стопанство. До като тамкашното градско момче се стреми слѣдъ школата къмъ професионална кариера, нашето вчерашно селенце или занаятчийче се срами отъ занаята на баща си и бѣга отъ него и при очевидната перспектива, че професията може да му даде по-добро сществуване отколкото държавната служба.

Школата, която трѣбва да създава извѣстна психология у ученика, съотвѣтна на далени стопански нужди, напротивъ, съ своя абстрактенъ характеръ, твърдѣ малко способствуващъ на една земледѣлческа страна, отклонява младото поколѣние отъ професионалната дѣйностъ, създава у него фалшивъ аристократизъмъ, който въ дневно врѣме е еднакво гибеленъ не само за професията но и за една разумна чиновническа кариера. Споредъ нашето разбиране, само въвеждането на ржчната работа като органическа частъ на нашата образователна система ще послужи като животворно образователно срѣдство на младежъта и ще възпитае въ нея онѣзи качества, за които днесъ се така много пише въ педагогическата литература. Тѣзи качества сж: развитие на външнитѣ чувства, ловкостъ въ ржчката и изобщо въ мускулатурата; бързо ориентирование въ конкретни задачи и въпроси, което ще развие конкретна мисль и живо въображение; инициатива на мисльта и волята; съотвѣтствие и равновѣсие между мисльта и дѣйствието; культъ на най-високото

и най-здравото морално чувство отъ едноврѣмненото участие на мисълта, волята, творчеството — създателтъ на всички човѣшки блага и най-сетнѣ любовь и уважение къмъ физическия трудъ. А нѣма съмнѣние, че всѣко отъ горнитѣ качества, както и всички наедно, създаватъ много повече хора съ здрава и положителна разсѣждъчна психология, толкова необходима за всѣка стопанска и изобщо за самостоятелна дѣйность, отколкото хилавото обучение на днешната абстрактна школа. Наредъ съ това внедряването на тѣзи качества ще създаде младо поколѣние съ много по-силна мисълъ и характеръ, така нужни за една непоковарена гражданска и политическа дѣйность.

Казаното до тукъ въ тая и въ прѣдидущитѣ статии имаше за цѣль да даде обща мотивировка за необходимостта отъ рѣчното обучение и за грамадното значение на трудовата школа, която сигурно е най-близката наслѣдница на съврѣмнената общеобразователна школа. Тука ще прибавя и това, че аргументитѣ въ полза на трудовата школа могатъ да бждатъ не само социални и морални. Въ нейна полза говорятъ и резултатитѣ отъ експерименталната психология и педагогика. Изобщо развитието на науката за възпитанието и обучението все по-вече и по-вече ни убѣждава въ тая основна мисълъ, че дѣтето до извѣстна възраст и именно до 15—16 години възприема външния миръ главно въ конкретна форма и съ конкретни образи, понеже до това врѣме то работи главно съ своитѣ външни чувства и прѣкарва тѣй да се каже единъ интензивенъ мускуленъ периодъ; въ свръзка съ тоя работи главно паметта и въображението. Слѣдъ тая възраст, която се съвпада съ началото на половото развитие, дѣтето почва да използва събрания конкретенъ материалъ за създаване на по-системенъ мислителенъ процесъ и въ свръзка съ това почва да се интересува отъ строго абстрактнитѣ и логически прѣдмети, като математика, философия и пр. а по-сетнѣ и отъ въпроситѣ на морала и обществения животъ.

Главни видове рѣчни дисциплини.

До като абстрактнитѣ дисциплини апериратъ надъ резултатитѣ на отвлѣчената човѣшка мисълъ, рѣчното обучение напротивъ оперира въ разни материални дѣйности, които иматъ важно значение за човѣшкото съществуване. Нѣкои отъ тѣзи дѣйности си водятъ началото отъ незапаметни врѣмена и тѣй да се каже образуватъ главната основа, материалната база на човѣшката култура, върху която сж се градили всички останали прояви на дадена епоха отъ човѣшкия животъ. Прѣдставете си, че днешниятъ историкъ не разполага съ остатѣцитѣ отъ материалната култура на античния или асиро-вавилонския миръ, че той наблюдава и изучава тоя миръ само по останалитѣ отъ него писани книги, безъ да има възможность да наблюдава домашната обстановка, сждоветѣ, частнитѣ и обществени здания, орждията на производството, монетитѣ и пр. Нѣма съмнѣние, че само на основание на древнитѣ книги той ще

има много прѣвратно понятие за епохата на античната или сръдне-вѣковната цивилизация. Всѣки опитъ да се даде ясна картина за стария египтянинъ или гъркъ, ще бжде повече резултатъ на фантазията, допълнена съ елементитѣ на нашата дѣйствителностъ. Такова горѣ долу фантастическо прѣдставление получава нашиятъ ученикъ за миналитѣ исторически епохи възъ основа на мъртвитѣ словесни изложения на обемнитѣ учебници по история. Тѣ не му даватъ никаква картина за стария римлянинъ, за образа на неговия сѣменъ, общественъ и политически животъ, за неговата храна, домашни сѣдове, жилища, професионална дѣйностъ и пр. А между това цѣлата тая материална култура, която винаги е управлявала психологията на човѣка, днесъ е достояние на музеитѣ, които, обаче, сѣ достъпни за много малка частъ отъ учащата се младежъ.

Главнитѣ материални дѣйности, отъ които е зависѣлъ личния и общественъ животъ както на стария така и на съврѣмения животъ, които сѣ били и ще бждатъ основата на всѣка човѣшка култура, сѣ участieto на човѣшката рѣжа, на творческата сила въ прѣобразуването на материята и нагаждането ѝ споредъ опрѣдѣленитѣ нужди. Тѣзи материални дѣйности сѣ: 1) прѣработване на глината или грьнчарската техника 2) дърводѣлството, което се разклонява на стругарство, столарство и рѣзбарство 3) прѣработване на разни метали чрѣзъ лѣяние или лѣярство 4) ковачество 5) спояване на металитѣ 6) текстилна техника т. е. прѣдене и тъкане, къмъ което може да се отнесе и плетенето на текстилни материали: слама и др. 7) стѣкларство.

По-новитѣ врѣмена, слѣдъ развитието на механиката и химията, ни създадоха редъ други материални дѣйности, отъ които най-важна е оная въ *машинното ателие*. Тя почива на солидни научни основи и има за цѣль да приготвя отъ най-точнитѣ научни апарати до най-грамаднитѣ машини, които работятъ съ не по малка математическа точностъ. Слѣдъ машинното ателие идатъ редъ по-второстепенни занятия, почиващи на химията и физиката, като: никелиране, посребряване, позлатяване, галванопластика и пр. Най-сетѣ да споменемъ за картонажа, който се явява като допълнително занятие къмъ редъ други индустрии, подвързката на книги, изкуствени цвѣта и пр.

Всички горни дѣйности могатъ да послужатъ като материалъ за интересни училищни упражнения, като образуватъ при това тѣсна връзка съ теоретическата материя по смѣтане, математика, геометрия, рисуване, естествознание, история и география. Въ много случаи лабораторната, рѣчна или машинна работа може да служи като основа за онѣзи теоретически обобщения, които ще ставатъ въ съответнитѣ словесни прѣдмети, а въ други случаи като добра иллюстрация на изучени положения отъ теоретическитѣ прѣдмети. По-нататашното изложение на теорията и практиката на рѣчната работа ще ни покаже какъ може да става органическото свързване на тая научна практика съ самата наука. Ние употребяваме нарочно

термина „научна практика“, за да подчеркнемъ прѣдъ читателя, че ржчната работа при правилното схващане на въпроса прѣслѣдва не практически професионални цѣли; тя нѣма прѣдвидъ изработения прѣдметъ, а развитието на личността и личнитѣ качества на самия ученикъ.

Горнитѣ занятия, както вижда читателя, се докосватъ само до индустриалната дѣйность. Що се касае до другата много по-важна дѣйность, земледѣлието, тя като педагогическа материя не прѣдставлява онѣзи мжноти. Въ основното училище тя може да се слѣе много лесно съ естествознанието, като при това училището разполага съ едно малко опитно поле отъ по-обикновени растения. Наредъ съ туй могатъ да ставатъ и наблюдения надъ живи животни, като метаморфоза на насѣкомитѣ, надъ яйцата и гнѣздата на птицитѣ и пр.

Глинолепение.

Глината е единствения пластиченъ материалъ, който ни дава природата въ изобилно количество. Поради това тя е обърнала внимание на човѣка още отъ незапаметни врѣмена, отъ когато и сжществува важното за общежитието грънчарско изкуство. Антрополозитѣ ни показватъ, че и най-дивитѣ племена на Австралия и Африка правятъ отъ глина разни домашни сждове. Грънчарското изкуство е толкова старо, че и то, подобно на много важни човѣшки занятия, е покрито съ мантията на митологията. Нѣкои стари религии му даватъ божествено произхождение. Така, най-стариятъ народъ на грънчарското изкуство, египтянитѣ, обяснява и приписва неговото откритие на Бога Нумъ, който билъ управляващъ духъ на вселената и най-старъ отъ всички създания. Нумъ пръвъ е упражнявалъ грънчарското изкуство, като е формувалъ човѣшката раса на своето грънчарско колело. „Слѣдъ като направилъ небето, земята, въздуха, слънцето и мѣсеца, той излепилъ човѣка отъ черната нилска глина и вдѣхналъ въ неговитѣ ноздри дѣха на живота“¹⁾.

Грънчарскитѣ издѣлия носятъ върху себе си отпечатъкъ на своята епоха: тѣхнитѣ форми и рисунки ни прѣдставляватъ вкусовѣтѣ и вѣрванията на отдѣлни народи и исторически врѣмена.

Дѣцата, които така обичатъ да си играятъ съ глината и да лениятъ отъ нея всевъзможни прѣдмети, вършатъ това не само поради онова приятно чувство, което глината произвежда на ржката и на прѣститѣ имъ; не само защото тя се поддава така лесно на тѣхната жедна за творчество, за създаване на нови тѣла, съотвѣтстващи на тѣхното силно подражателно чувство, душа, но и понеже тѣ по силата на прѣживяването трѣбва да повтарятъ безсѣзнателно закона на човѣшката еволюция. Това, което за първобитния човѣкъ е било прѣдметъ на сериозна стопанска дѣйность, у дѣцата се прѣживява въ видъ на приятна и забавна игра. Обаче подъ тая иг-

¹⁾ Ch. Ham. p. 33.

рива дѣйност се крие много сериозенъ пропесъ за развитието на дѣтския умъ и на дѣтскитѣ способности. И за това просто е прѣстѣпно отъ страна на онѣзи родители, които гледатъ на грънчарската дѣятелност на дѣцата като на просто цапане и като на не-сериозно занятие. Напротивъ, колкото по-вече се цапатъ дѣцата въ глината, толкова по-добри творци и художници ще станатъ тѣ; толкова по-вече ще се приближатъ къмъ творческитѣ способности на „великия Нумъ“. А ролята на родителя и учителя въ случая е не само да цѣни, но и да систематизира и организира тая дѣйност, която се диктува на дѣтето отъ неговата по-никакъвъ начинъ неограничима, безсѣзнателна, творческа дѣйност.

На първо мѣсто родителитѣ и училището трѣбва да се построятъ да доставятъ на дѣцата по-добра, пластична глина. Ако такава не се намѣри въ околността на града или селото, тя може да се достави много ефтино отъ по-далечни мѣста. Слѣдъ това трѣбва да се покаже на дѣтето какъ да си очисти глината и я направи попластична, като я разбърка съ вода, въ които скоро се осажда пѣська и чакъла. Получената рѣдка глинена каша се отлива въ другъ съдъ и се оставя нѣколко часа да се отаи отъ водата. Слѣдъ изливането на послѣдната, глината се събира на буци, завива се въ мокри парцали, и се оставя на влажно мѣсто (въ мазата), отъ дѣто се взема споредъ хода на занятията. При тая подготовителна работа възпитателтъ има достатъчно врѣме да разкаже на дѣцата, що е глина, какъ тя се е образувала въ природата, какви примѣси съдържа (варовикъ, желѣзо, хумусъ и пр.), които лесно могатъ да се изолиратъ. Нека имъ се покаже какъ се е наслоила глината въ земната кора и какъ въ зависимостъ отъ това тя бива чиста и почиста; какви видове глина има (тухларска, гранчарска, фаянсова, огнеупорна, фарфорова); въ кои страни се е развивало грънчарството и какви видове керамични издѣлия има; що е фаянсъ, порцеланъ и пр. Всичкитѣ тѣзи въпроси, на които ние сме навикнали да гледаме високо академически, могатъ да се изкажатъ много просто и ясно въ зависимостъ отъ възрастъ и подготовката на ученика безъ да намѣсваме каквато и да било химическа или минералогическа материя. Всичко това, което обикновениятъ работникъ знае отъ онитъ, може да се знае и разбере отъ едно дѣте; достатъчно е само да му се говори на неговия дѣтински езикъ. Съ редъ опити може да се покаже на ученицитѣ пластичното и другитѣ свойства на глината, какъ може да се увеличи слабата пластичностъ или да се намали излишната (чрѣзъ прибавяне на пѣськъ или на по-непластична глина) и пр.

Самитѣ упражнения съ глината могатъ да иматъ разнообразенъ характеръ, споредъ това съ кои научни дисциплини искаме да ги свържемъ. Лепението на правилни тѣла съ елементарна форма може да послужи като добро опитно начало за изучаването свойствата на геометрическитѣ тѣла. При тѣзи упражнения ученикътъ ще се убѣди, че когато валяме какъ отъ глина между двѣтъ си длани и при това налягаме върху него съ еднаква сила въ всички

направления, тогава ще се получи най-правилното тѣло — кжлбо. Това упражнение може да послужи за поводъ да се обясни на ученика, че въ всички случаи, когато тежката материя се привлича съ еднаква сила къмъ една централна точка, тя се стреми да приеме сферична форма и че по тоя начинъ се обяснява облата форма на небеснитѣ тѣла, на дъждовнитѣ капки, града и пр.

При получаването на кубическата форма ученикътъ вижда, че налѣгането върху глината трѣбва да става еднакво по четири перпендикулярни едно къмъ друго направления (главни оси): при призмата по двѣ направления налѣгането е по-силно отколкото отъ къмъ основитѣ; при цилиндъра налѣгането е еднакво въ всички точки на неговата образующа; при конуса налѣгането расте къмъ върха и пр. По тоя начинъ ученикътъ вижда, че формата на тѣлата, се явява като резултатъ на сили дѣйстващи въ разна степенъ по разни направления (а отъ тука и тѣсната връзка между силата и материята). Полученитѣ по тоя начинъ геометрически тѣла могатъ да послужатъ като елементи за нареждане или сглобяване на разни групи, така че да се получи най-красивата и най-естетична комбинация. Като разнообразие на геометрическитѣ упражнения може да служи лепението на разни тѣла, напомнящи правилнитѣ тѣла, като ябълки, круши, сливи и др. плодове, домашни потрѣби и пр., за която цѣль ученикътъ трѣбва да излиза отъ наблюдението на живи прѣдмети. При особно схващане на учителя, лепението на живи тѣла може да се вземе като изходно начало за постепенно приближаване къмъ геометрически тѣла, а отъ тука и — интуитивно възприемане на понятието, че геометрическитѣ форми се явяватъ като абстракция отъ не толкова правилнитѣ реални тѣла.

Въ свръзка съ естествознанието глинолепението може да оперира надъ формитѣ на разнитѣ растения, надъ тѣхнитѣ листа, цвѣтове, животнитѣ като куче, волъ, мишка, жаба, котка и пр.

При географията глинолепението може да служи като прѣкрасно срѣдство за изработване на релефни карти на дадена мѣстност, слѣдъ като тя е прѣгледана добръ отъ ученика.

Въ историята глината може да спомогне за изучаването на разни архитектурни стилове и на тѣхнитѣ детали, за която цѣль ученицитѣ могатъ да лепятъ съществениѣ части (като колони, корниз и пр.) на общественитѣ и частни постройки у разнитѣ исторически народи и страни, като Гърция, Римъ, срѣднитѣ вѣкове (готика) ренесанса, мавритански стилъ, и пр. Всичкитѣ тѣзи упражнения ще дадатъ възможностъ на ученика да схване особеноститѣ на всѣки стилъ, въ който се реализира духа на съответната епоха. Наредъ съ това копирането на разни грънци и други домашни издѣлия отъ разнитѣ народи и периоди ще даде възможностъ на ученика да сглоби въ въображението си жива картина за историческото развитие на човѣчеството, която ще остане за винаги неизгладима отъ неговата паметъ. Тѣзи упражнения ще послужатъ и като здравъ залогъ за изработване художественъ вкусъ и естетически наклонности у ученицитѣ.

Въ областта на матерния езикъ и на словесното обучение глината е благодарно сръдство за лепене на разни приказки и басни, които живѣятъ така интензивно въ въображението на дѣцата. За посполучливо нареждане не дѣйствующитѣ лица и животни, прѣподавателятъ може да нахвърля приказкитѣ прѣдварително на дъската. Слѣдъ излепването на епизода, учителътъ може да накара ученицитѣ да го нарисуватъ възъ основа на тоя опитъ, който имъ е дало осѣзателното изучаване отъ лепението. Изобщо трѣбва да се каже, че всички упражнения съ глината, особено при по-възрастни дѣца, които вече владѣятъ работата съ моливъ, трѣбва да вървятъ съ рисуването, което въ случая може да играе подчинителна или ржководеща роль.

Въ свръзка съ глинолепението може да се култивира въ училището и гипсоформуването, което ни дава възможность да запазимъ за винаги формата на дадено издѣлие и което между прочемъ казано е повечето механическа отколкото художествена работа. Изобщо приложението на глинолепението въ училищното прѣподаване може да бжде разнообразно и може да се комбинира по този начинъ съ всички учебни прѣдмети. Всичко това ще зависи отъ съобразителността на учителя и неговата подготовка за подобно прѣподаване. Ние помнимъ напр. при единъ практически лѣтень курсъ по глинолепението, че единъ селски учителъ ни каза, какво той ще кара дѣцата въ началото на I отдѣление да лепятъ букви, за да могатъ да ги запомнятъ по-бърже и за да става това по-право.

Въ свръзка съ глиноформуването учителътъ може да даде нагледно упжтвание на ученицитѣ за сушенето и печението на глиненихъ издѣлия, за която цѣль подъ негово раководство ученицитѣ могатъ да построятъ малка пещъ, подобна тая на нашитѣ грънчари. При печенето могатъ да се дадатъ елементарни упжтвания за гледжосването и изписването на глиненихъ издѣлия. За тая цѣль може да се вземе чиста глечъ и нѣколко вида глечъ, смѣсена съ метални окиси, съ които да се намажатъ издѣлията и слѣдъ това да се опекатъ.

Резултатитѣ отъ всички горни упражнения сж очевидни. Наредъ съ развиване ловкость въ ржката и прѣститѣ, осѣзателно изучаване на природнитѣ форми и вкусъ къмъ тѣхъ, тѣ спомагатъ по най-нагледенъ начинъ за изучаването на единъ отъ най-важнитѣ материали за спомагателната дѣйность на човѣка въ неговото минало и настояще развитие. Заедно съ това глината се явява прѣдъ дѣтето като могъщо сръдство за ясното изразяване на чевѣшката мисль.



Д-ръ П. Цоневъ.

Методъ на предметното обучение.

(Опитни изслѣдвания и педагогически заключения).

Историята на педагогиката ни казва, че дълго време обучението въ училището, особено въ времето на схоластиката прѣзъ срѣднитѣ вѣкове, е било словесно. Реалиститѣ събориха схоластиката, като провъзгласиха принципа на нагледността въ обучението, а Песталоци създаде и специално предметно обучение, което постави за основа на обучението по всички други прѣдмети. Днесъ вече ние имаме въ програмата си специаленъ прѣдметъ предметно обучение за разлика отъ принципа на нагледность при обучението въобще.

Не е мѣстото тукъ да се впускамъ въ подробното излагане цѣлитѣ на предметното обучение. Ще спомена само, за да подчертая думитѣ на Песталоци, че наистина изучаването на прѣдметитѣ е основа за всѣко по-нататъшно обучение. И въпрѣки голѣмия прогресъ на науката все пакъ нашата учебна практика далечъ още не е приложила на дѣло този принципъ. И днесъ още, за голѣмо съжаление, природнитѣ твари се изучаватъ въ класната стая съ думи, обучението по писочетене започва и си служи съ думи прѣди дѣцата да иматъ ясни и пълни прѣдстави за тѣхното съдържание. А на всѣкиго е извѣстно, че словесно обучение, което не базира на предметното, е кухо и създава фрозьори. Такова обучение ще създаде „нѣмци“, а не англичани¹⁾.

Ако хвърлимъ бѣгълъ погледъ върху начина на събиране умствения материалъ, понятията, сжжденията и пр. у възрастнитѣ, ние ще видимъ, че твърдѣ малцина сж, които ще прѣдпочетатъ да наблюдаватъ дѣйствителността, а повечето се задоволяватъ отъ словесни описания на тази дѣйствителность, на които грядатъ своя умственъ багажъ. Отъ друга страна опитнитѣ изслѣдвания доказватъ, че всички хора, а особено дѣцата наблюдаватъ твърдѣ много аперцептивно, асимилираще, т. е. тѣ виждатъ нѣщата повече така, както тѣ сж си ги мислили, а не така, каквито тѣ си сж въ сжщность. Това е вѣрно особено за дѣцата, които и безъ това иматъ твърдѣ смѣтнн прѣдстави за външния миръ и слѣдователно трѣбва чрѣзъ обучението да се изяснятъ и попълнятъ тия тѣхнн прѣдстави. Какъ трѣбва да стане това? Какъ трѣбва да се води предметното обучение въ широка смисълъ на думата, за да може то да има добъръ успѣхъ?

¹⁾ Тукъ виирамъ анегдота за темата „описанието на слона“, а именно: Зададена била тази тема на единъ нѣмецъ и единъ англичанинъ. Веднага нѣмецътъ отишелъ въ библиотеката да търси материалъ въ литературата, когато американецътъ се въоръжилъ и заминалъ за Африка да търси и наблюдава слона въ неговата природна обстановка, въ гората.

Изобщо, какъ трѣбва да става наблюдението на предметитѣ, които се изучаватъ отъ дѣцата?

За изяснението на този въпросъ експерименталната педагогика си е послужила първо съ опититѣ, правени за изслѣждане показанията на хората, а послѣ е наредила и специални опити. Опититѣ за показанията на хората сж правени отъ В. Шернъ въ Бреслау съ юридическа цѣль, да се види, доколко свидѣтелитѣ по сждебнитѣ дѣла казватъ истината. Тѣ сж правени така: опитното лице наблюдава извѣстно врѣме нѣкоя картина и послѣ описва това, що е видѣло на нея. Слѣдъ врѣме пакъ си дава показанията за видѣното. По този начинъ се е видѣло, че прави голѣми грѣшки въ наблюдението и слѣдов. въ показанията си. По нататѣкъ Шернъ е изслѣдвалъ влиянието на внушаващитѣ въпроси и е намѣрилъ, че то е голѣмо. Въпросътъ „На картината имаше ли куче“ е внушавалъ на опитното лице положителенъ отговоръ.

Но Шернъ не е изслѣдвалъ, доколко показанията на опитнитѣ лица изразяватъ дѣйствителнитѣ тѣхни прѣдстави за видѣното на картината. Това е направено отъ педагози и е намѣрено, че наблюдението на дѣцата е твърдѣ погрѣшно. Ето защо сж прѣдприети опити, за да се намѣрятъ срѣдства, чрѣзъ които ще се развие наблюдателността на дѣтето.

Такива опити сж правени отъ Д-ръ Дюръ-Борстъ, подпомогната отъ проф. Мойманъ въ Цюрихъ¹⁾. Г-жа Дюръ е показвала рисуванитѣ отъ нея и еднакво трудни шестъ цвѣтни картини, като тая: Въ стая на столъ седи ученикъ, на когото майката отрѣзала кжсче хлѣбъ и той го туря въ устата си. Опититѣ сж правени съ 16 6—7 год. дѣца, отъ които 4 (2 момчета и 2 момичета) силни, 8 срѣдни и 4 слаби. Всѣка картина е държана прѣдъ дѣцата по 90 секунди и слѣдъ това е покривана. Дѣтето е трѣбвало веднага слѣдъ това да си разкаже само, какво е видѣло и послѣ сж го питали за всичко по картината. Така напр. На картината имаше ли хора? Но понеже, може би, дѣтето не знае имената на всичкитѣ прѣдмети, за които се пита, слѣдъ това му сж давани картинитѣ, за да посочва и назовава нѣщата. Резултатъ отъ тѣзи опити сж били слабитѣ и не върни отговори на дѣцата.

Слѣдъ това експериментаторитѣ сж измѣнили методата на наблюдяване картината — наблюдението ставало по извѣстенъ редъ на частитѣ ѝ. За очудване резултатътъ е билъ слабъ — върнитѣ показания намалѣли.

Другъ начинъ за упътване дѣцата въ планомѣрно наблюдение е билъ слѣдния: Дѣцата сж упражнявани да наблюдаватъ извѣстни категории, напр. лица, нѣща, бои, форми, облѣкло, дѣйствия, мѣсто, положение, голѣмина и пр. Резултатътъ билъ по-добъръ.

Третиятъ методъ за разлика отъ прѣдидущия е слѣдния: дѣцата сж подготвени по рано въ разбиране на съдържанието чрѣзъ внушение. Резултатътъ на този опитъ е по-добъръ отъ другитѣ.

¹⁾ Лекции по експер. педагогика. Томъ II отъ проф. Мойманъ.

Четвърта метода сж опититѣ съ въздѣйствиє върху *волята* на дѣцата и *тѣхнитѣ чувства*, като имъ се е казвало да гледатъ по-добрѣ и сж похвалявани за успѣха. Резултатътъ на тази метода е най-добъръ. Числото на запомненитѣ нѣща не било по-голъмо, но репродукцията била по-вѣрна съ около една трета отъ по-горния случай.

Изобщо опититѣ сж показали по най-недвусмисленъ начинъ, че за вѣрното възприемане при наблюдението голѣмо значение има намѣренето, желанието на дѣтето да наблюдава и послѣ асимилирацитѣ прѣдстави. Ето защо възпитанието на наблюдателността при предметното обучение трѣбва да бжде насочено къмъ тѣзи двѣ точки. Прѣдвидъ значението на асимилирацитѣ прѣдстави проф. Мойманъ даже казва: „Стариятъ принципъ, че развоятъ на дѣтето отива отъ нагледността къмъ понятието е невѣренъ въ това свое общо схващане и едностранчиво схваща интелектуалния развой на дѣтето; много по-вѣрно е, ако се каже, че то отива отъ понятието къмъ нагледността въ смисълъ, че асимилирацитѣ прѣдстави и понятия опрѣдѣлятъ, посочватъ, какво да се наблюдава. Дѣтето вижда това, което е искало да види, а не това, „което е прѣдъ очитѣ му;“ неговото желание да види това или онова се опрѣдѣля отъ неговитѣ асимилиращи прѣдстави.“

Наблюдението на дѣцата е твърдѣ непълно и повърхностно. Опититѣ по-нататкъ сж показали, че дѣцата обикновено не сж виждали на картината нѣща, непознати отъ по-рано. Освѣнъ това тѣ не могатъ да съзратъ частитѣ на цѣлото; значи наблюдението имъ не е аналитично. А цѣлътъ на предметното обучение и наблюдението изобщо е да се приучватъ да схващатъ новитѣ, непознатитѣ нѣща.

Отъ резултатитѣ на тѣзи опити се вижда ясно, че е погрѣшенъ дидактичниятъ принципъ на днешната педагогика, споредъ който трѣбва да се изхожда отъ познатото и да се отива къмъ непознатото. Асимилирацитѣ прѣдстави значи изиграватъ и своята вѣдна роля, като заслѣняватъ дѣтето да вижда ново. Нѣма защо да възбуждаме у дѣцата прѣдставитѣ за кучето, когато искаме да ги замознаваме съ вълка: картината респ. препаратътъ на вълка и безъ това събужда сроднитѣ прѣдстави и съ това прѣчи на дѣцата да видятъ новото на вълка. И наистина, ако разгледаме появяването и нарастването на науката, ние ще видимъ, че отдѣлнитѣ открития се дължатъ на усилията, на острата наблюдателностъ на отдѣлнитѣ личности, които сж придобили славата на учени хора благодарение главно на своята прѣфинена наблюдателностъ, неуморно подтиквана отъ волята.

По-нататкъ, за да може да се подобри наблюдателната способностъ на дѣцата въобще и чрѣзъ това предметното обучение, необходимо е послѣдното да се придружава и съ моделиране и рисуване на прѣдметитѣ. За да провѣримъ, доколко прѣдставитѣ на дѣтето, добити отъ наблюдението, сж вѣрни, днесъ ние се задоволяваме съ тѣхното словесно възпроизвеждане. Ако дѣтето каже, какво е видѣло, ние обикновено вѣрваме, че то го е видѣло. Изслѣдването

говора и особено представния запасъ на дѣцата при постъпването имъ въ училището въ 6—7 год. възраст е доказало, че едни и сѣщи думи възбуждатъ у дѣцата представи съвсѣмъ различни отъ тия у възрастния. Така щото учителятъ въ никой случай не бива да се задоволява съ това, което ще чуе отъ дѣтето, ако иска да прави заключение за вѣрността на неговитѣ представи. Изслѣдванята пъкъ умствения багажъ на новачетата сж показали, че представитѣ на тия послѣднитѣ сж твърдѣ непълни и неясни.

Ето защо първото сръдство за възпроизвеждане на представитѣ не само въ началото на училищното обучение, но още отъ майчиния домъ трѣбва да бждатъ моделирането и рисуването.

Отъ една страна тѣ даватъ възможность да се възприема предмета освѣнъ съ око и съ осѣзанието, а отъ друга страна съ това се подобрява и самото наблюдение. Моделирането и рисуването показватъ на дѣтето, дѣ грѣши то, кои части не е видѣло и трѣбва да повтори и потрети наблюдението, за да ги види и възприеме по-вѣрно. Тѣ възпитаватъ аналитичното наблюдение у дѣцата, което отначало у тѣхъ липсва, а което въ сжщность е основата, на която *се гради здравия разсѣдѣкъ у човѣка*. Който вѣрно схваща нѣщата и околния природенъ и общественъ миръ, той ще може и по-вѣрно да реагира на него, да насочи своитѣ дѣйствия за постигане цѣльта на своя животъ.

Единъ отъ голѣмитѣ недостатѣци на днешното наше предметно обучение е и обстоятелството, че се употребяватъ повече картини, отколкото самитѣ нѣща, самата дѣйствителность и то тогава, когато дѣтето съ нищо не е подготвено за възприемане формитѣ на нѣщата, представени на една равнина, хартията. Това най-добрѣ се познава при рисуването, даже въ класоветѣ. Дѣцата не сж запознати съ перспективното изображение на нѣщата. Сжщо така се грѣши днесъ съ употребението на трудни за разбирането на дѣцата картини. За провѣрка на избора на учебния материялъ по предметното обучение, Мойманъ е направилъ въ едно основно училище слѣдния опитъ: показалъ на дѣцата картината: Възвръщащъ се мжжъ войникъ при своята жена, дѣте, баща и майка; жената съ прострени къмъ него ржцѣ. Стая. На стѣната картина. На въпроса: какво виждате? ни едно дѣте не отговорило вѣрно. Всички отговори се свеждали къмъ това: жена, войникъ, дѣте, картина.

На въпроса, какво правятъ хората, се получили отговори като тоя: жената откача и подава на войника картината.

Въ заключение ще дамъ слѣднитѣ кратки упѣтвания за водене предметното обучение:

1. Повече предмети, а по-малко картини.
2. Дѣцата първо да наблюдаватъ и описватъ сами предметитѣ, послѣ съ помощта на учителя.
3. Представитѣ отъ наблюдението трѣбва да се провѣрватъ съ моделиране и рисуване.

4. Учителът трябва да подтиква дѣцата къмъ добросъвѣстно самостоятелно наблюдение.

5. Упътване въ прѣдварително аналогично наблюдение на отдѣлнитѣ части. Това трябва да става най-вече досѣжно формитѣ, голѣмината, врѣмето и пр.



Д-ръ У. Левенсонъ.

По методиката на четенето.

Статия четвърта.

(Психология на четенето, история на писмото и оцѣнка на методитѣ).

Въ прѣдидущитѣ статии ние разгледахме главнитѣ методи, които сега господствуватъ въ странитѣ на европейско-американска култура.

Още въ първата статия ние се запознахме съ чистата звукова метода, която до скоро господствуваше и въ Европа и въ Америка и по която и сега още се прѣподава въ много училища и отсамъ и отвѣдъ Атлантическия океанъ. Тази метода, както знаемъ, започва съ елементитѣ (звуковетѣ и буквитѣ), които обикновено се даватъ на ученицитѣ „на готово“; главната ѣ теоретическа грѣшка е мисълта, че изолиранитѣ съгласни звучатъ сѣщо тъй, както тѣ звучатъ въ живата рѣчь, въ думитѣ, а главниятъ ѣ практически недостатъкъ сѣ мжнотинитѣ, които се появяватъ при сливането. Тази метода е синтетична, тя започва съ звукове (и букви) и чрѣзъ срички минава къмъ думи.

Въ втората статия ние се занимавахме съ американската метода, по която се прѣподава четенето сега въ повечето американски училища. Тази метода е крайна противоположностъ на звуковата. Тя започва не съ елементарнитѣ звукове или съ буквитѣ, а направо съ четенето на цѣли написани (или напечатани) изречения. Въ течение на нѣколко мѣсеци дѣцата четатъ изречения и думи безъ да сѣ учили порано звуковетѣ и буквитѣ и само слѣдъ прочитането и проучването на много „цѣли изречения“ и „цѣли думи“, тѣ започватъ да се упражняватъ и въ звуковата анализа и синтеза. Тази метода е прѣдимно аналитична, защото отъ „цѣли изречения“ минава къмъ думитѣ, а отъ тѣхъ чрѣзъ сричкитѣ къмъ елементарнитѣ звукове и буквитѣ. Тя е най-благоприятна за приучване на дѣцата къмъ разбирано четене, защото отъ самото начало спира вниманието имъ върху цѣлото изречение, а не върху елементитѣ, отъ които то се състои; и тя напълно избѣгва мжнотинитѣ на сливането, защото

при нея не се минава отъ елементарнитѣ звукове къмъ сричкитѣ, а напротивъ отъ сричкитѣ къмъ елементарнитѣ звукове.

Въ третата статия ние разгледахме една отъ вариациитѣ на звуковата метода, тая, която господствува у насъ. Впрочемъ, може би, по-вѣрно би било да кажа, че разгледахме три вариации, тъй като се занимавахме и съ реформитѣ на г. г. д-ръ Гиневъ, д-ръ Мановъ и Ив. Кръстевъ. Сега въ западна Европа господствуватъ различни разновидности на звуковата метода, нѣкои отъ които сж намѣрили свои прѣдставители и въ нашата педагогическа литература и сж проникнали, въ по-голямъ или по-малкъ размѣръ, и въ нашитѣ училища. Всичкитѣ тия методи не започватъ направо съ елементарнитѣ звукове и буквитѣ; елементарнитѣ звукове при тѣхъ не се даватъ „на готово“, а въ повечето случаи до тия звукове се дохожда чрѣзъ една послѣдователна анализа, т. е. чрѣзъ разлагането изречения на думи, думи на срички и най-сетнѣ срички на гласове. И тази послѣдователна анализа обикновено се придружава отъ послѣдователна синтеза, т. е. отъ сливането на гласовѣтъ въ срички, сричкитѣ въ думи, и думитѣ въ изречения. И почти при всичкитѣ тия методи дѣцата въ течение на дълго врѣме се занимаватъ съ такива упражнения въ звукова анализа и синтеза безъ да иматъ прѣдъ очитѣ си какъвто и да е ржкописенъ или печатанъ текстъ. Това сж тъй нареченитѣ прѣдварителни упражнения. Слѣдъ тия упражнения се пристѣпва къмъ сжщинското четене. Дѣцата постепенно се запознаватъ съ буквитѣ и започватъ да четатъ отъ буквара. Въ тая фаза методата е прѣдимно синтетична.

Какви сж всичкитѣ тия вариации на звуковата метода, прѣимуществено аналитични ли, или синтетични? При нѣкои отъ тѣхъ въ прѣдварителнитѣ упражнения се наблѣга по-вече върху анализата, при други върху синтезата, но всички тия методи трѣбва да се признаятъ за прѣдимно синтетични, понеже при всичкитѣ вниманието на ученицитѣ се спира въ течение на продължително врѣме върху елементитѣ и при всички тѣхъ сжщинското четене става чрѣзъ сливане на звуковѣтъ, т. е. чрѣзъ синтеза.

Въ прѣдидущитѣ статии азъ не само скицирахъ и сравнявахъ различнитѣ методи, а и отчасти ги оцѣнявахъ. Но съ сравнителната оцѣнка на методитѣ се занимавахъ само пжтьомъ и набързо и съвсѣмъ не изчерпателно. Въ тая статия ще се занимаваме само съ оцѣнката на скициранитѣ методи.

Но гдѣ да намѣримъ критериитѣ, възъ основа на които ще можемъ да имъ дадемъ обективни и безспорни оцѣнки?

Като се замислимъ върху тоя въпросъ, неволно ни дохожда на умъ, че, както дърветата се цѣнятъ по плодовѣтъ имъ, така и за методитѣ се сжди по резултатитѣ имъ. А ние не можемъ да се оплакваме отъ липса на сравнителни оцѣнки на успѣхитѣ, постигнати съ методитѣ, които ни интересуватъ.

„Отзивитъ на всички чужденци“, пише г-жа Е. Янжулъ¹⁾, която е имала случай „да изучи нѣмскитѣ, френскитѣ и английскитѣ училища“, „се сходятъ въ това, че американскитѣ дѣца още отъ първитѣ отдѣления четатъ много по-разбрано, по-красиво и по-изразително, отколкото ученицитѣ отъ другитѣ училища. . . Четенето на дѣцата, което слушахъ въ първитѣ отдѣления, съвсѣмъ не правѣше впечатление на оня изкуственъ, специфично-училищенъ тонъ и на онуй пѣне и монотонно нанизване на думитѣ, което се практикува не само въ рускитѣ, но и въ нѣмскитѣ, френскитѣ и английскитѣ училища.“

Подобни сравнителни прѣцѣнки на резултатитѣ, които се постигатъ съ американската и европейскитѣ методи, прѣдразполагатъ разбира се, въ полза на американската, но съвсѣмъ не разрѣшаватъ окончателно въпроса, защото резултатитѣ не зависятъ само отъ методата. Извѣстно е, че даже единъ и сѣщи учителъ получава нѣкога въ разни паралелки съвсѣмъ различни резултати; това ясно показва, че споредъ постигнатитѣ резултати, методитѣ могатъ да бждатъ прѣцѣнени безпогрѣшно, само ако бждатъ прилагани въ различни паралелки, но при еднакви условия, т. е. при еднаква подготовка на ученицитѣ, еднаквото имъ число въ всѣка паралелка и т. н. Но таквъ експериментъ никога не е правенъ съ методитѣ, които ни интересуватъ сега.

Въ извѣстнитѣ си „Лекции по експериментална педагогика“ проф. Мойманъ подробно разглежда въ XIV гл. — „Експерименти върху четенето на дѣтето“ — най-разнообразнитѣ методи за прѣподаване на четенето. За жалостъ, той не е запознатъ съ американската метода и, като примѣръ на „крайното развитие на аналитическия принципъ“ взима методата на г. Малишъ, учителъ въ Ратиборъ, който го е запозналъ съ нея въ едно частно писмо, цитирано въ тая глава. Тѣй като размѣритѣ на тая статия не ми позволяватъ да приведа тукъ тия цитати, азъ ще кажа само, че методата на г. Малишъ много напомня американската. Той не започва съ прѣдварителни упражнения, т. е. съ звукова анализа, не и съ елементитѣ (гласовѣтѣ и буквитѣ), а направо съ цѣли думи. Ученицитѣ му четатъ, познавайки думитѣ, като цѣли оптически образи (Methode der Gesamtbilder), безъ да бждатъ запознати съ елементарнитѣ звукове и буквитѣ и синтезата имъ. Само че при тая метода четенето на цѣли думи не се придружава, както това става при американската, слѣдъ извѣстно врѣме, отъ систематически упражнения въ звукова анализа и система.

Ето какъ проф. Мойманъ оцѣнява методата на г. Малишъ. — Дѣцата, особено 7—8 годишнитѣ, четатъ изобщо много неточно. Опититѣ на д-ръ Messmer'a, направени въ лабораторията му, ясно сж показали, че ученицитѣ сж доста наклонни да отгатватъ текста по нѣколко прочетени вече думи и да го фалшифициратъ, като прибавятъ къмъ него цѣли думи, па даже и фрази. „На тая наклонность противодѣйствуватъ синтетическитѣ методи, които каратъ дѣ-

¹⁾ Е. Янжулъ, Американская школа, стр. 55.

цата да излизатъ отъ буквата и точно да схващатъ елементитъ на думата и затова можемъ да се опасяваме, че една аналитическа метода подобна на тая на г. Малишъ е благоприятна за развитието на навика да четатъ дѣцата неточно, фалшиво, защото *тя не ги запознава достатъчно добръ съ елементитъ*. Че въ други отношения методата има известни прѣимущества, е извънъ всѣко съмнѣние. Тя избавя дѣтето отъ изучаването на изолиранитъ звуци, които послѣ вече не ще му трѣбватъ. . . Сетиъ, при аналитическата метода дѣцата работятъ съ много повече познати елементи, отколкото при коя и да е друга, защото думата, като нѣщо цѣло е известна на дѣтето и по звукъ и по значение. Най-послѣ трѣбва да прѣдположимъ, че при нея дѣцата се прѣдпазватъ по-лесно, отколкото при коя и да е друга метода, отъ безсмисленото четене, защото тѣ винаги се запознаватъ съ думата, като съ носителъ на известно значение, а не като съ сборъ отъ звуци, и колкото е възможно по-скоро, като съ часть отъ изречението. Отъ досега придобития опитъ излиза, че дѣцата, които се учатъ да четатъ по тая метода, се научаватъ скоро да четатъ разбрано, но четатъ често неточно. Тѣ не усвояватъ добръ техническата и механическата страна на четенето. Слѣдъ тия размисления може да се каже само това, че покрай практическитъ опити съ разнитъ методи, рѣшително заключение за дидактическата цѣна на коя и да е отъ тѣхъ не може още да се даде. Това ще можемъ да сторимъ само тогава, когато се обучаватъ по разнитъ методи за прѣподаване на четенето групи отъ еднакво възрастни и еднакво интелигентни дѣца, и когато експериментално анализираме по-точно процеса на четенето у дѣцата и сравнимъ количествено недостатъцитъ, присъщи на едната или другата метода⁽¹⁾.

Азъ си позволихъ да приведа тая дълга цитата, защото тя ясно показва, отъ какво гледище прѣцѣнява проф. Мойманъ една метода, която толкова прилича на американската. Последната безъ съмнѣние притежава всички достоинства, които проф. М. намира у методата на г. Малиша, безъ да страда отъ сжществения ѝ недостатъкъ — случайното ѝ, затова, несистематично и недостатъчно запознаване на дѣцата съ звуковнитъ и оптическитъ елементи (гласоветъ и буквитъ).

Проф. Мойманъ съжелява, че до сега не сж направени още експерименти за сравняване на методата на г. Малиша съ господствуещитъ синтетически. Трѣбва още повече да съжеляваме, че подобни опити не сж направени съ американската метода и че затова сме принудени да търсимъ други критерии за прѣцѣнката ѝ.

Като не намираме въ сегашната експериментална педагогика безспорни обективни дани за прѣцѣнка на методитъ, трѣбва да потърсимъ такива въ друга област и най-естественото е, да се обърнемъ къмъ експерименталната психология.

⁽¹⁾ E. Meumann — Vorlesungen-zur Einführung in die experimental Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 1907. т. II, стр. 233.

Четенето на пръв погледъ се прѣдставлява, като много простъ психически актъ. Споредъ най-разпространеното наивно схващане, процесътъ на четенето се състои отъ бързото и послѣдователно узнаване на отдѣлнитѣ букви въ всѣка дума и отъ бързото и послѣдователно произнасяне на съответнитѣ имъ гласове. Тоя възгледъ е теоретическата основа на звуковата метода и вариантиѣ ѝ, и да бѣше той вѣренъ, би трѣбвало да признаемъ, че тия методи сж добри научно обосновани. Това отдавна се е разбрало отъ нѣкои педагози и съвсѣмъ ясно е формулирано още въ XVIII в. отъ Шиндлера.

„Стига да вникнемъ въ процеса на четенето — пише той¹⁾ — и ще се убѣдимъ, че то се състои само въ умѣнието *бързо и непрѣкъснато* да произнасяме буквитѣ на всѣка дума въ сжщия редъ, въ който тѣ слѣдватъ една подиръ друга. Но ако искаме, ученикътъ да произнася буквитѣ на всѣка дума непрѣкъснато, както е прието при четенето, то трѣбва да го науча да изговаря съгласнитѣ букви безъ помощта на гласенъ звукъ.“

Въ тия думи на Шиндлера много ясно личатъ двѣтъ основни грѣшки на звуковата метода.

Погрѣшна е, както видѣхме въ I-ва статия, мисълта, че ние сме въ състояние да изговаряме изолиранитѣ съгласни безъ помощта на гласнитѣ, сжщо така е невѣрно твърдението, че четенето на една дума се състои въ послѣдователното произнасяне на буквитѣ ѝ.

Процесътъ на четенето не е толкова просто психически актъ, както си го прѣдставлява Шиндлеръ, и както мислятъ и до сега още мнозина, незапознати съ научното на въпроса изслѣждане. Той е много по-сложенъ и почва съ оптическия актъ, т. е. съ схващането на видимитѣ бѣлѣзи и свършва съ акустико-моторния процесъ, т. е. съ изговарянето на думитѣ (четене на гласъ) или съ звуковитѣ прѣдстави за тѣхъ (четене на умъ). Но между зрителното схващане на бѣлѣзитѣ и произнасянето на думитѣ (или само мисленото имъ изговаряне) има още единъ, интелектуаленъ процесъ — разбирането на смисъла имъ. Нека видимъ най-напрѣдъ, въ какво се състои зрителното схващане на бѣлѣзитѣ. Схващаме ли ние при това отдѣлнитѣ букви, или виждаме всѣка дума, като нѣщо цѣло?

Турете единъ ръкописенъ или печатанъ текстъ прѣдъ дѣте, което знае азбуката, но не може още да чете. То ще схване само отдѣлнитѣ букви, т. е. ще ги узнава, като ги отгѣдствява съ образитѣ на буквитѣ, които има въ паметта си. Въ това изобщо се състои всѣко узнаване: ние можемъ да узнаемъ само нѣщата, образитѣ на които помнимъ.

Сложете сега сжщия текстъ прѣдъ нѣкой възрастенъ човѣкъ, който отдавна знае да чете. Той бърже ще го прочете, при което нѣма да схваща отдѣлнитѣ букви, а, както се казва, „отъ единъ погледъ“ ще чете цѣли думи или даже групи отъ думи, образитѣ

¹⁾ Цитирамъ по В. Вахтеровъ, На первой ступени обученія, стр. 25. За тоя очеркъ по психологията на четенето азъ съмъ се ползувалъ главно отъ Вахтерова и проф. Мойманъ.

на които намира въ паметта си. Ако читателят иска да се убѣди въ това, нека сложи прѣдъ нѣкой опитенъ четецъ текстъ съ много печатни грѣшки; той ще го прочете, *безъ да забѣлѣжи повечето отъ тѣхъ*. А това значи, че той чете думитѣ не чрѣзъ послѣдователно узнаване на буквитѣ имъ, а като узнава цѣлитѣ думи *по общата имъ форма*, като ги отъждествява съ зрительнитѣ образи, които има въ паметта си.

Сложете прѣдъ сѣщия четецъ нѣкой български текстъ, който да се състои само отъ китайски имена, като *Жуй-Хуанъ-ди* или египетски думи, като *Хмунготена* и ще забѣлѣжите, че четенето му веднага ще стане много бавно и че понѣкога той ще прави грѣшки, които ще поправя съ по-внимателно взирание въ текста.

Тоя експериментъ ни показва ясно, че четецътъ при подобенъ текстъ не чете, т. е. не схваща думитѣ, като нѣщо цѣло, а е принуденъ да сезира и да схваща отдѣлно частитѣ имъ и да си съставя цѣлитѣ думи чрѣзъ синтеза на тия части.

Но даже когато чете и такива непознати текстове, опитниятъ четецъ не чете буквосъбирателно, а силабично: той не може да прочете думата по общата ѣ форма, защото не намира въ паметта си зрительния ѣ образъ, но той не я прочита и като узнава синтезира отдѣлнитѣ букви въ срички, а узнава изведнѣжъ послѣднитѣ защото помни зрительнитѣ имъ образи, и прочита цѣлата дума чрѣзъ синтеза на сричкитѣ ѣ.

Читателятъ може да си направи още много други експерименти, които показватъ, че ние четемъ текстъ на добръ познатъ намъ езикъ и състоящъ отъ извѣстни намъ думи, не като узнаваме буквитѣ и даже сричкитѣ имъ, а като схващаме отведнѣжъ цѣлитѣ думи.

Напечатайте или напишете ясно въ отвѣсни редове нѣкой текстъ, съставенъ отъ често употребителни несвързани по между си думи, като *столъ, книга, маса* и т. н. така, че въ думата *столъ* буквата *с* да стои най горѣ, подъ нея да бѣде *т*, слѣдъ това *о* и т. н. Опитниятъ четецъ ще чете тоя текстъ много бавно, защото не помни зрительнитѣ образи на подобни отвѣсни думи, или даже срички и ще бѣде принуденъ да чете буквосъбирателно.

Въ литературата по тоя прѣдметъ сѣ посочени още много опити, които всѣки може самъ да си направи, и които ясно показватъ, че ние четемъ, като узнаваме цѣли думи; но за краткостъ нѣма да ги приведа тука, а ще укажа само върху нѣкои факти безспорно установени и провѣрени въ психологически лаборатории чрѣзъ многочислени опити съ най-точни уреди.

„Доказано е, напр., че нашето поле на ясно зрѣние не е голѣмо: ние виждаме отведнѣжъ напълно ясно само около 4 букви. Разбира се това не значи, че извънъ границитѣ на това поле, ние нищо не виждаме; това значи само, че извънъ полето на ясното зрѣние получаваме по-сѣмтни зрительни впечатления. Начетениятъ човѣкъ узнава отведнѣжъ думи даже отъ 20 букви, но само ако тия букви сѣ свързани въ отдѣлна, позната нему дума. Това дотолкова е вѣрно, че ние по-мжно познаваме една главна буква, отколкото

нѣкоя извѣстна намъ дума отъ 4 букви. Доказано е съ точни измѣрвания, че психическата реакция за нѣкоя главна буква изисква повече врѣме, отколкото реакцията за нѣкоя добръ позната дума отъ 4 букви. . . .

Направено е още едно любопитно наблюдение надъ процеса на четенето. Опитайте се да слѣдите движението на очитѣ на четеца, когато чете нѣкой редъ. Ако наблюдавате внимателно, вие ще забѣлѣжите, какъ се мѣсти при четенето на реда обагрената частъ на окото и ще прѣброите числото на движенията. Когато чета нѣкой редъ отъ „Дѣтскій Міръ“ на Ушински (много разпространена въ Русия читанка. У. Л), азъ правя срѣдно около шестъ моментални движения и шестъ по-голѣми паузи. Възниква въпросътъ: кога четемъ? — прѣзъ врѣмето на движението на окото, или прѣзъ врѣмето на паузитѣ? Както сж показали точнитѣ измѣрвания, движенията на окото сж толкова бързи, че въ врѣме на тѣхъ, ние не можемъ узна нито една дума. . . . Значи, ние узнаваме думитѣ, когато окото спира, т. е. въ врѣме на паузитѣ. Тогава ние спираме погледа си повечето върху срѣдата на думитѣ, ако сж дълги, и отведнѣжъ отгатваме цѣлата дума, макаръ и да виждаме ясно само малка нейна частъ. При това на всѣка пауза се падатъ срѣдно около 10—12 букви и ний ги четемъ безъ затруднение. Тѣй като нашето поле на ясно зрѣние, както казахме по-горѣ, обгръща едвамъ 4 букви, то става ясно, че когато четемъ, ние не виждаме всѣка буква поотдѣлно¹⁾.

Отъ горнето слѣдва, че нашето четене почива върху узнаването на цѣли думи, и, повтарямъ, ние ги узнаваме, защото сме zapomнили чрѣзъ продължителни упражнения общитѣ имъ зрительни образи. Но това е само оптическата страна на процеса на четенето и остава още въпроса, какъ се изговарятъ узнатитѣ думи.

Прѣди всичко трѣбва да се забѣлѣжи, че ние узнаваме думитѣ много бързо, а ги изговаряме сравнително много бавно. Ние можемъ да узнаемъ отведнажъ нѣкоя много дълга дума, а сме принудени да я изговаряме сричка по сричка.

Процесътъ на четенето започва съ зрительното впечатление на написаната дума; то ни кара да узнаемъ зрительния образъ на думата, или, накжсо казано, процесътъ на четенето започва съ узнаването на думитѣ. Зрительнитѣ образи на писанитѣ думи още отъ по-рано сж асоциирани въ съзнанието ни съ звуковитѣ имъ образи, поради което зрительното узнаване на една дума лесно прѣдизвиква у насъ прѣдставата за съответната ѝ звукова дума. Така става въ нашето съзнание прѣвездането на видимата рѣчь въ звукова. Това става между първоначалния пунктъ на процеса на четенето, т. е. зрительното впечатление, и края му, т. е. изговарянето на думата. Сжщеврѣменно става и интелектуалната частъ на тоя процесъ, — разбираването на смисъла на думата.

¹⁾ В. П. Вахтеровъ — На первой ступени обученія, Москва 1909, стр. 5 и 6.

Отъ казаното слѣдва, че нашето четене почива не само върху това, че ние помнимъ зрительнитѣ образи на думитѣ, но и върху това, че помнимъ звуковитѣ имѣ образи. Ние започваме да изговаряме първия звукъ на думата, само слѣдъ като сме я узнали зрительно, разбрали смисъла ѝ и намѣрили въ паметъта си съответната звукова дума.

Накарайте нѣкой чужденецъ, който знае българскитѣ букви, да прочете на гласъ нѣкой български текстъ. Той нѣма да узнава цѣли думи, защото нѣма въ паметъта си зрительнитѣ образи на българскитѣ думи, и ще чете бавно, защото ще бжде принуденъ да чете буквосъбирателно. Освѣнъ това, той ще чете така, че вий нѣма да разбирате нищо, защото за него българскитѣ думи не съществуватъ, като нѣщо самостоятелно — той нѣма въ паметъта си звуковитѣ имѣ образи.

Ние видѣхме по-горѣ, че опитниятъ четецъ узнава отведнѣжъ думи даже отъ 20 букви. Какъ става това, когато въ полето на ясното зрѣние падатъ само около 4 букви? Какъ узнаваме отъ пръвъ погледъ думи, като *университетъ* или *университетската*. Ясно е, че това става така: ние виждаме отчетливо само частъ отъ думата, а останалото виждаме сжщо, но смѣтно; тукъ узнаването е подпомогнато отъ досѣщането. А досѣщането, ясно е, че почива върху логическитѣ и граматическитѣ връзки на по-рано прочетенитѣ думи. Тукъ ние четемъ сжщо така, както слушаеме нѣкой разговоръ. Повечето отъ говорящитѣ изговарятъ много неясно окончанията на думитѣ. Но ние не забѣлѣзваме това, тъй като ясно чутата частъ на думата и логическитѣ и граматическитѣ връзки на по-рано чуитѣ думи извикватъ у насъ ясна прѣдстава за цѣлата звукова дума.

Нека резюмираме сега най-важното отъ казаното за процеса на четенето.

Ние узнаваме всѣка дума, като нѣщо цѣло, по общата ѝ форма, защото помнимъ зрительния ѝ образъ.

Ние произнасяме думата, слѣдъ като зрительниятъ ѝ образъ е извикалъ у насъ отъ по-рано познатия намъ звуковъ нейнъ образъ.

Зрительното узнаване на думата и бързото прѣдизвикване въ съзнанието на звуковия ѝ образъ сж отчасти обусловени отъ бързото схващане на логическитѣ и граматическитѣ връзки на прочетенитѣ вече думи.

Нека пристѣпимъ сега къмъ практическитѣ изводи.

Щомъ при четенето ние узнаваме отведнѣжъ думата, като цѣлостенъ зрительенъ образъ, то трѣбва, значи, дѣцата още отъ самото начало да узнаватъ по сжщия начинъ думитѣ; а това най-рѣшително говори противъ синтетическитѣ методи и въ полза на американската, която започва съ цѣли изречения и цѣли думи.

Послѣ, щомъ ние започваме изговарянето на думата само слѣдъ като въ съзнанието ни е билъ прѣдизвиканъ цѣлостния образъ на звуковата дума, то трѣбва да прѣподаваме така, че видимиятъ образъ на думата винаги да прѣдизвиква у ученика цѣлостния ѝ звуковъ образъ. А и това най-рѣшително говори противъ синтетичнитѣ ме-

тоди и въ полза на американската, защото първитъ създаватъ въ началото на прѣподаването яки връзки само между буквитъ и елементарнитъ звукове, а само американската метода се грижи за създаването на асоциации между видимитъ и звуковитъ думи.

Но и това не е още всичко. Щомъ като зрительното узнаване на думитъ е отчасти обусловено отъ бързото схващане на логическитъ връзки между прочетенитъ вече думи, то това пакъ говори противъ синтетическитъ методи и въ полза на американскитъ, защото при първитъ вниманието на ученицитъ се фиксира върху елементитъ на думитъ, когато при американската метода то се фиксира върху цѣлитъ думи и смисъла имъ.

Читателтъ помни, какъ Шиндлеръ обосновава най-чистата отъ сега прилаганитъ синтетически методи, — звуковата. Той мисли, че четенето се състои отъ бързото непрѣкъснато и послѣдователно изговаряне на буквитъ въ всѣка дума, и прави отъ това логически правилното заключение, че задачата на прѣподавателя е да научи ученика бърже и чисто да произнася буквитъ въ сжщия редъ, въ който тѣ слѣдватъ една подиръ друга.

А това значи, че въ XVIII вѣкъ звуковата метода най-добръ е отговаряла на тогавашното схващане на процеса на четенето.

Но сега всичкитъ синтетически методи сж въ противорѣчие съ научното схващане на въпроса, а само американската хармонира съ свръхменното разбиране на процеса на четенето.

Нека прѣминемъ сега отъ психологията на четенето къмъ историята на писмото, — научна областъ, която сжщо може да хвърли ярка свѣтлина върху интересуващитъ ни въпроси.

Идеята, че индивидтъ повтаря въ общи черти развитието на рода, е минала отъ биологията въ психологията. А прѣзъ послѣднитъ десетилѣтия сжщата идея все повече и повече си пробива пътъ и въ педагогиката.

Прѣведена на езика на методиката, тя означава, че, когато изучаватъ нѣкоя научна областъ или нѣкое изкуство, ученицитъ трѣбва въ общи черти да прѣминатъ прѣзъ сжщитъ фази, прѣзъ които е минало човѣчеството при добиването на тия знания или при създаването на това изкуство.

Тая идея е много плодотворна.

Нека си припомнимъ читателитъ само, какъвъ прѣвратъ е произвела тя въ прѣподаването на рисуването. Първобитнитъ хора, „дивацитъ“, рисуватъ, рисункитъ имъ сж примитивни, дѣтски, но тѣ рисуватъ не „елементи“, а цѣлитъ прѣдмети, които по една или друга причина сж привлекли вниманието имъ. А не се ли състои въ това именно основната идея на новата метода по тоя прѣдметъ, която е дала вече толкова добри резултати и е успѣла да направи уроцитъ по рисуване много по-интересни за дѣцата, отколкото при старата метода.

Сжщото е и въ геометрията. Още на най-ранно стѣпало на развитие, първобитнитъ хора сж били принудени да рѣшаватъ, за

запазване на съществуването си, най-разнообразни геометрически задачи. Тѣ сж ги рѣшавали съ достъпнитѣ тѣмъ срѣдства по единъ грубо опитенъ, експерименталенъ начинъ. Подъ влияние на философското развитие на човѣчеството, въ стара Гърция натрупанитѣ геометрически знания сж получили класическата форма на дедуктивна наука — Евклидовата геометрия.

И съ вѣкове начинаещитѣ ученици сж били измѣчвани съ изучването на тая научна система. Но сега вече се започва обновяването, на всѣкъждѣ се издига и прокарва искането, началната геометрия да се изучава по единъ опитенъ „експерименталенъ“, „лабораторенъ“ начинъ. А това е пакъ прилагането на сжщата идея.

И отчасти подъ нейно влияние се започна и обновяването на други области въ математиката, и пакъ тая идея, сигурно, ще спомогне за обновата на методиката и на редъ други прѣдмети.

Една отъ причинитѣ за плодотворността на тая идея въ областта на методиката, сигурно, е обстоятелството, че учителътъ иска обикновено да изучи ученика науката въ послѣдната ѣ най-свършена форма, която форма, именно затова, защото е най-свършена, въ повечето случаи най-малко отговаря на психиката и умствената подготовка на ученика. А отъ подобни фатални грѣшки най-добрѣ прѣдпазва идеята, че когато получава извѣстни знания, ученикътъ трѣбва да мине сжщия пътъ, който е минало и човѣчеството, когато ги е придобивало, защото ако първоначалното обучение се съобразява съ тая идея, то се съобразява едновременно и съ психиката и съ подготовката на начинаещия ученикъ.

Сжщо такова потвърждение на тая идея ще намѣримъ и въ методиката на четенето.

Още въ третата статия ние видѣхме, че ако искаме да узнаемъ фазитѣ, прѣзъ които е минало четенето на човѣчеството, трѣбва да се запознаемъ съ фазитѣ, прѣзъ които е минало писмото му, защото начинътъ на четенето ни винаги се опрѣдѣля отъ системата на писането ни.

Човѣчеството е започнало графически да изразява мислитѣ си съ рисунки. За да се прочете, т. е. за да се разбере такова писмо, не е нужно никакво обучение, но при все това сж необходими извѣстни знания.

На една рисунка, която дава Липертъ въ своята История на културата, и която „прѣдставлява прошение на сѣверо-американскитѣ диваци, подадено до президента на Съединенитѣ Щати, изображението на нѣколко езера обозначава прѣдмета на молбата; самитѣ просители сж изобразени посрѣдствомъ тотемитѣ си (т. е. посрѣдствомъ животнитѣ, имената на които носи всѣко племе), а еднородието имъ е обозначено съ линиитѣ, които съединяватъ окото и сърцето на прѣдводителя имъ (отъ племето на жеравитѣ) съ очитѣ и сърдцата на останалитѣ просители¹⁾.

¹⁾ Ю. Липпертъ — История культуры. Стр. 283. Поради технич. неудобства самата рисунка не може да се даде тука.

Азъ приведохъ тукъ тоя примѣръ, за да покажа на читателя не само това, че съ рисунки могатъ да бждатъ прѣдани доста сложни мисли, но и, че за да се разбере такова „писмо“ се изискватъ и извѣстни знания.

Може би, нѣкой ще ми възрази, че това още не е писмо, защото истинското писмо е видимо изображение не на самитѣ прѣдмети, понятия или мисли, а на звуковнитѣ думи, съ които се изразяватъ тѣ. Това е така. Но азъ се спрѣхъ върху рисункитѣ, съ които човѣчеството първоначално е изразявало мислитѣ си, върху тия, тъй да се каже, негови прѣдварителни упражнения по писане, защото ние не бихме могли да разберемъ, безъ знанието на тая прѣдварителна фаза, появата на първата система на сжщинското писмо.

Въ тая първа система всѣка дума се означава съ отдѣленъ знакъ; сега ние пишемъ съ букви, т. е. отбѣлѣзваме всѣки елементаренъ звукъ съ отдѣленъ знакъ, а тогава всѣка цѣла дума се е означавала съ отдѣленъ знакъ, така че, ако въ езика е имало нѣколко хиляди често употребявани думи, то за да се пише или чете на тоя езикъ, е било необходимо знанието на сжщото количество знаци, а не, както сега, само на 30—35 букви.

Кой е изнамѣрилъ писането (а значи и четенето) на цѣли думи? Сигурно никой: прѣминаването отъ рисуването къмъ сжщинското писмо трѣбва да е станало постепенно, незабѣлѣзано и, тъй да се каже, по необходимостъ. Това може да се поясни съ една аналогия изъ стопанската история на човѣчеството. Навсѣкждѣ на извѣстна стадия на развитието се явяватъ, като мѣрка на стойността и срѣдство за размѣната, паритѣ. Кой ги е изнамѣрилъ? Икономиститѣ отговарятъ: никой. Когато размѣната е получила по-голѣми размѣри и е станала често повтаряще се обществено явление, тогава стоката, която най-често се е размѣняла съ други, и стойността на която най-много се е сравнявала съ стойността на другитѣ, и която, постепенно е станала мѣрка на стойността въобще, и най-много търсена, тая именно стока е станала и срѣдство за размѣна.

Отначало рисунката е изобразявала самия прѣдметъ, а при „четенето“ ѝ се е произнасяло името на тоя прѣдметъ. Прѣдметитѣ, които най-често сж срѣщали въ тия рисунки — писма, най-често сж се именували съ едни и сжщи думи и изображението имъ все по-вече и повече се е упростявало, така че рисунката започва да прѣдставлява едноврѣменно прѣдмета и думата, съ която се означава тоя прѣдметъ, а въ края на тоя процесъ тя се обръща въ нероглифъ, т. е. въ символъ на една звукова дума. Но дълго врѣме нероглифитѣ показватъ още ясно произхода си, сжщо както и латинското название на паритѣ (rescipia) ясно показва, че у римлянитѣ добитѣка (pecus) е билъ най-често размѣняваната важна стока, която е играяла ролята на мѣнова единица.

Втора фаза въ развитието на писането е силабическото писмо. Въ тая система има вече отдѣленъ знакъ не за всѣка дума, а за всѣка сричка. Ако при първата система думата *човѣкъ* би се писала съ единъ знакъ, то при силабичната, тя би се означавала

съ два, защото се състои отъ двѣ срички. Писането на всѣка отдѣлна дума става сега по-мѣчно, а изучаването на четенето и писмото става, наопаки, много по-лесно, защото при иероглифитѣ за тая цѣль е необходимо знанието на нѣколко хиляди знаци, а сега на много по-малко: въ всѣки езикъ има най-малко нѣколко хиляди често употрѣбавани думи, но числото на сричкитѣ, които се срѣщатъ въ тѣхъ не е по-голъмо отъ нѣколко стотинѣ. Това показва, че прѣминаването къмъ силабичното писмо е голѣма крачка напредъ, защото е намалило съ много години врѣмето, необходимо, за да се научи човѣкъ да чете. Какъ е станало то?

И тая крачка, сигурно, не е била много мѣчна. Въ всѣки езикъ има много едносложни думи. При първата система всѣка дума се означава съ отдѣленъ бѣлѣгъ, който прѣстава да изобразява нѣкой прѣдметъ или понятие, а става изключително символъ на извѣстенъ звукъ, на извѣстна звукова дума. При сществуването на отдѣлни бѣлѣзи за едносложни и многосложни думи лесно е могло да се забѣлѣжи, че множество думи могатъ да бждатъ написани съ помощта на първитѣ. Така напр., ако ние пишехме иероглифически, ние лесно бихме могли да забѣлѣжимъ, че думата *Цариградъ* може да се напише съ иероглифитѣ *царь* и *градъ*. А слѣдъ това ни остава да измислимъ бѣлѣзи и за сричкитѣ, които не сщществуватъ сжщеврѣменно и като отдѣлни думи.

Третя и послѣдня фаза въ развитието на писмото е сегашната система на буквено писане, при която се символизира съ отдѣленъ знакъ не всѣка отдѣлна дума, нито пъкъ сричка, а всѣки елементаренъ звукъ.

При тая система писането става още по-сложно, защото за една дума се употрѣбаватъ често не единъ знакъ, както е при иероглифическото писмо, а повече отъ двадесетъ, но затова пъкъ изучаването на писмото и четенето става още по-лесно. Иероглифическата система изисква знанието на нѣколко хиляди бѣлѣзи, силабичната — на нѣколко стотинѣ, а буквената най-много на 30—40 знаци. За да се изучи иероглифическото писмо е билъ необходимъ цѣлъ животъ, за да се научи човѣкъ да пише сега, му трѣбватъ нѣколко мѣсеца, или най-много година, двѣ.

Кой е изнамѣрилъ буквеното писмо? Не зная, но мисля, че най-вѣрния отговоръ на тоя въпросъ ще бжде: човѣчеството. Къмъ изнамѣрвачитѣ на това писмо принадлежатъ народитѣ, които, незабѣлѣзано за тѣхъ самитѣ сж прѣминали отъ рисунки къмъ иероглифи. Тѣ сж открили основния принципъ на всѣко писмо: графическото изображение на думитѣ, на устната рѣчь, на звуковетѣ. Това старо откритие е било направено самостоятелно въ разни части на свѣта, направиха го хората въ процеса на самата работа, при прѣдаването на мислитѣ си съ рисунки, направиха го незабѣлѣзано за себе си; може да се каже, че въ извѣстенъ смисълъ самата работа имъ наложи това откритие. Къмъ изнамѣрвачитѣ на буквеното писмо принадлежатъ послѣ и поколѣннията, които, започнали да пишатъ иероглифически почти незабѣлѣзано, сж прѣминали къмъ

силабическото писмо. Изнамървачи на буквеното писмо сж старитѣ египтяни, които сж писали съ иероглифи, съ силабични и отчасти съ буквени знакове, — бѣлѣзи на елементарни звукове, съставлящи цѣли думи, и финикийцитѣ, които възприеха принципа на буквеното писмо отъ египтянитѣ, и гърцитѣ и римлянитѣ, които го развиха да сегашната му съвършена форма. На кжсо казано, изнамървачи на буквеното писмо сж безброй поколѣния отъ различни племена, народи и даже раси, или съ други думи, буквеното писмо, тая велика културна придобивка на човѣчеството, е плодъ на неговата колективна работа.

За да разберемъ ползата отъ тоя исторически очеркъ, нека се попитаме прѣди всичко, каква е методата, по която е минало човѣчеството курса си по четене, аналитическа или синтетическа.

Отъ всичко казано по-горѣ става ясно, че е възможенъ само единъ отговоръ на тоя въпросъ: тая метода е била аналитическа. Човѣчеството е започнало съ иероглифи, т. е. съ писане и четене на цѣли думи, и е свършило съ буквитѣ.

А съ прѣподаването на четенето се случи сжщото, което стана и съ другитѣ прѣдмети, напр. съ геометрията.

Педагозитѣ започнаха прѣподаването съ послѣдната точка на историческото развитие и измислиха методата на буквуването. Тая дива метода съ вѣкове е господствувала въ училищата, но сега сжществува за насъ само като споменъ, като страница отъ историята на методиката и затова нѣма да се спирамъ повече върху нея.

Звуковата метода, която е значително подобрѣние на първата, и която си проби пжтъ въ борба съ нея, сжщо започва съ послѣдната фаза, стигната отъ човѣчеството — съ „чисти“ елементарни, звукове (и съ буквитѣ), съ други думи, съ най-непонятното и най-мжчното нѣщо за дѣцата. Тая метода, като крайно синтетическа, е тъкмо противоположна на прѣминатата отъ човѣчеството, но тъй като и тя въ чистата си форма нѣма защитници у насъ, то и върху нея нѣма да се спущамъ повече.

Минаваме къмъ господствувашата у насъ нейна вариация.

Интересното е, че мнозина нейни защитници апелиратъ къмъ дѣтската психика и къмъ историята на писмото, за която цѣль тѣ си конструиратъ съвсѣмъ своеобразно тая „история“. Ето какво пише, напр. г. Ст. Заимовъ „Прѣдварителнитѣ упражнения . . . трѣбва да се подкачатъ съ разлагане прѣдложения на думи, думитѣ на слокове, а словетѣ на звукове; . . . защото така го изисква и самото историческо развитие на писмо-четенето, и самата природа на ученическия умъ отъ тая възраст и степенъ на развитие. Докторъ Гресеръ казва: „учението на първоначалното писмо-четене трѣбва да се подкача оттамъ, отгдѣто е подкачилъ и *оня*, които пръвъ пжтъ е измислилъ това изкуство; а *оня*, който пръвъ е измислилъ изкуството писмо-четене, *подкачилъ е съ прѣдложението*: раз-

ложилъ е прѣдложението на думи, думитѣ на слокове, слоковетѣ на звукове и на звуковетѣ далъ условни бѣлѣзи — букви¹⁾

Наистина, тая „история“ е оригинална!

Безбройнитѣ поколѣния, човѣчеството, което съ труда на мно-го хиляди години е създадо сегашното писане, при подобна истори-ография се прѣвръща на една гениална глава. И нека забѣлѣжи чи-тателътъ, че тая гениална глава не започва съ чисто рисуване, не минава незабѣлѣзано отъ къмъ иероглифитѣ, тя не пише, не рабо-ти, не прави своитѣ открития въ процеса на самата работа, а само теоретически, абстрактно мисли, анализира изречението, разлага го на частитѣ му, прѣди всичко на думи, но тѣхъ не означава съ осо-бени бѣлѣзи (иероглифи), защото знае, че анализата още не е свѣр-шена, анализира по-нататѣкъ, стига сричкитѣ, но и за тѣхъ не из-мисля отдѣлни знаци и само, когато стигне елементарнитѣ звуци, само тогава гениалната глава измисля особени знаци за тѣхъ — бук-витѣ.

Такава „история“ се приподнася на бждецитѣ и начинаещитѣ учители! Съ подобна историография може да се обосноватъ не само прѣдварителнитѣ упражнения, но и нѣкоя още по-дива метода. Но не такава „история“ ще пролѣе свѣтлина върху въпроситѣ на методиката.

Истинската история на писмото ни учи, че човѣчеството не е започнало съ „разлагане изреченията на думи“, а отначало е ри-сувало и въ процеса на работата е почнало да пише думи и тия рисунки — думи сж били употребявани дълго врѣме. А пъкъ педа-гозитѣ отъ школата, къмъ която принадлежи г. Заимовъ, искатъ, щото ученицитѣ още отъ самото начало да почнатъ да разлагатъ изреченията на думи — работа мжчна и почти недостъпна за тѣхъ — но не имъ даватъ бѣлѣзи, съ които да означаватъ думитѣ. И уче-ницитѣ съвсѣмъ не разбиратъ, защо имъ трѣбва да вършатъ тая ра-бота; това разлагане е непонятно за тѣхъ и въ тѣхни очи е съв-сѣмъ *безцѣлно*, но то все пакъ продължава, думитѣ се разлагатъ на срички, сричкитѣ на елементарни звукове, а ученицитѣ все още малко разбиратъ това разлагане, което все още е безцѣлно за тѣхъ.

Може би, защитницитѣ на прѣдварителнитѣ упражнения ще ми възразятъ, че това не е вѣрно, че тѣ даватъ на дѣцата графически бѣлѣзи за изреченията, за думитѣ, за сричкитѣ, па и за звуковетѣ или пъкъ, както г. д-ръ Гиневъ, чертичка за гласенъ звукъ, а тър-калце за съгласенъ. Но азъ ще имъ отговоря, че именно тия знако-ве, съ които се пишатъ еднакво думитѣ *да* и *не* или пъкъ *ангелъ* и *дяволъ*, именно тѣ най-добръ показватъ безмислеността и без-цѣлността на цѣлата тая работа. Това графическо означение на ду-митѣ само укрѣпва у дѣцата съзнанието, че вършатъ съвършено безцѣлна работа.

А знаете ли вие, какво значи да се накара човѣкъ да върши нѣкоя безцѣлна работа, или поне такава въ негови очи? Не е дос-

¹⁾ Ст. Заимовъ, Методика, стр. 76.

татъчно учителът само да знае цѣлѣта на извѣстно упражнение, необходимо е и ученикът да я съзнава, защото интъ работата се обръща за него въ най-тежко наказание. Ето какво пише Достоевски въ своитѣ „Записки изъ Мертваго дома“ за подобенъ трудъ: „Ако поиска нѣкой съвсѣмъ да смаже човѣка, да го унищожи и да го накаже съ най-ужасното наказание, така, че и най-страшния убиецъ да изтрѣпне отъ него, нека само придаде на работата му характеръ на свършена безполезностъ и пълна безмисленостъ. Ако нѣкой каторжникъ бже накаранъ да прѣлива вода отъ едно ведро въ друго, а отъ него пакъ въ първото или да кълца пѣсѣкъ, мисля, че той би се обѣсилъ слѣдъ нѣколко дена или би извършилъ хиляди прѣстѣпления, за да умре макаръ, но да се отгърве отъ такова унижение, срамъ и мжа“, „Взима ли се прѣдъ видъ тая психология въ тоя случай — пише извѣстния руски психологъ В. Вахтеровъ, слѣдъ като цитира това мѣсто отъ Достоевски. — Разбира ли ученикътъ цѣлѣта на тѣй нареченитѣ прѣдварителни упражнения?“¹⁾

Нека си припомнимъ читателътъ цитираниѣ отъ мене въ IV кн. на Н. У. думи на г. г. Малиновъ и Димитровъ и ще се убѣди, че тая аналогия напълно се потвърждава и у насъ: Да, прѣдварителнитѣ упражнения сж най-тежкото наказание за дѣцата, и ние можемъ да се утѣшаваме само съ това, че тѣ се спасяватъ отъ тѣхъ съ бѣгство, т. е. абсолютно невниманіе.

Нека видимъ сега, има ли прѣдварителни упражнения въ курса, който е минало човѣчеството. На тоя въпросъ може да се даде и отрицателенъ и положителенъ отговоръ.

Отговорътъ ще бже отрицателенъ, защото човѣчеството още отъ самото начало е четѣло и писало; въ всѣко дадено врѣме то е употребявало знакове, общопонятни тогава, и въ процеса на самата работа е усъвършенствувало начинитѣ на писане, а не се е занимавало съ абстракции, не е разлагало изреченията на думи и т. н.

Но отъ друга страна, ние трѣбва да отговоримъ на горния въпросъ: да, човѣчеството е минало прѣзъ продължителни прѣдварителни упражнения, защото цѣлото писане на човѣчеството до врѣмето на буквеното писане може да се разглежда като подобно прѣдварително упражнение. Но въ всѣка фаза на тия „упражнения“ се е вършила истинска работа, понятна за „ученицитѣ“ и цѣлосъобразна въ тѣхни очи; писането винаги е било сжщинско писане съ общопонятни за всѣка епоха бѣлѣзи (иероглифи, силабически и други знаци), а четенето винаги е било „сжщинско четене.“

Сжщото може да се каже и за американската метода. И при нея има продължителни подготовителни упражнения. Като такива могатъ да бждатъ разглеждани всичкиѣ упражнения на дѣцата до започването на звуковата и буквената анализа и синтеза. Но въ всѣка тѣхна фаза, ученицитѣ вършатъ понятна за тѣхъ и цѣлосъобразна въ тѣхнитѣ очи работа, т. е. четенето имъ винаги е „сжщинско“ такова.

¹⁾ В. Вахтеровъ — На первой ступени обученія, стр. 42.

Тѣ пишатъ и четатъ дълго врѣме „иероглифически,“ и когато четатъ, напр., думата „книга“ тѣ не знаятъ, че тя се състои отъ букви. За тѣхъ „книга“ е сжщински иероглифъ, т. е. цѣлостенъ знакъ за една опрѣдѣлена звукова дума, но тѣ знаятъ, че и учителътъ и другаритѣ имъ пишатъ и четатъ тая дума сжщо така, и затова съзнаватъ, че пишатъ съ общоприети знакове, макаръ и да не знаятъ отъ начало сложния съставъ на тия иероглифи.

Запознаването имъ съ сричките и буквите става, както помни читателътъ постепенно въ процеса на самата работа, при самото писане и четене; тѣ сами откриватъ, че нѣкои добръ познати тѣмъ думи като: „на“, „по“, „и“, „а“ и т. н. влизатъ като части въ други, сжщо добръ извѣстни тѣмъ, писани и звукови думи; тия открития ги подготвятъ за звуковата и буквената анализа на думитѣ, което послѣ ще стане основа на самостоятелното имъ четене и писане на нови за тѣхъ думи.

Съ други думи, при американската метода има не прѣдварителни упражнения, защото още отъ първия частъ тя започва съ сжщинско писане и четене, а продължителни подготовителни упражнения, въ които дѣцата се подготвятъ чрѣзъ работа за ония, съ които започва господствуващата у насъ метода.

Нека читателътъ рѣши сега самъ, коя отъ методитѣ най-добръ отговаря на сегашното положение на знанията ни.



Ив. Орачевъ.

Да се разбере и да се запомни!

Цѣльта на методитѣ въ обучението е двойка: 1) да направятъ прѣподаваемата материя понятна, разбираема и 2) да втълпятъ тая материя въ паметта на учащитѣ, за да се използва въ нужда.

По отношение първата частъ отъ цѣльта на методитѣ, едва ли за сега има да се желае повече отъ онова, което методиката е дала. Всичко, прѣдвидено въ програмата за основното училище, е разчепкано въ почтено количество ръководства. Всѣки урокъ е развитъ, е обработенъ старателно съ спазване на всички педагогически принципи за разбрано прѣподаване. Остава тия развити уроци да се използватъ, а тѣ се използватъ, отъ учителството, за да не става и дума, че ние прѣподаваме абстрактно и неразбираемо. Принципътъ на нагледното прѣподаване днесъ е разясненъ до своитѣ крайни прѣдѣли, и така разясненъ, се практикува въ обучението. Тукъ методиката е силна да разбие всѣко възражение.

Не така стои обаче работата съ другата цѣль на методитѣ, именно, да втълпятъ даденитѣ знания. Тая цѣль и сега още се постига до крайностъ незадоволително. Ученицитѣ, свършили днесъ основното училище даже съ отличенъ успѣхъ, слѣдъ 2—3 години,

ако не продължатъ наукитѣ си, оставатъ почти неграмотни. Най-елементарнитѣ работи по смѣтане, четене и писане (по друго кой ти гледа) сж забравили като че никакъ не сж постѣпали въ паметта имъ. Това е повсемѣстенъ фактъ, който се чувствува и констатира отъ всички ни.

Едноврѣмешнитѣ основни учители, като неподготвени теоретически по работата си, не познаваха другъ начинъ за втъпяване знанията освѣнъ най-примитивния — да се повтаря прѣподаденото, догдѣ се запомни. И наистина, съ дългитѣ повторения тѣ запечатаха (безразлично — съзнателно или механически) тѣй дълбоко въ дѣтската паметъ изученото отъ учебника или учителевата уста, шото за дълги години то оставаше незабравено и въ нужда се използваше. За учителя тогава не бѣше голѣма грижа да се прѣподаде единъ урокъ. Грижа му бѣше да не оставя урока не повтарянъ до тогава, догдѣ се заучеше просто като молитва, защото за учителитѣ въ тая епоха не бѣше безразлично съ какви ученици тѣ ще произведатъ изпитъ въ края на учебната година.

Подъ влиянието обаче на новитѣ методически вѣяния тоя начинъ на обучение и образование се нарече изживѣлица и замѣни съ нови начини, цѣлящи ужъ да ни дадатъ нѣщо несравнено повече отъ онова при старата учителна система.

Но тукъ именно, при напущане старото и прѣгръжане новото, ние, въодушевени отъ онова, що ни прѣпоръчва културния западъ, въ самозабрава отъ голѣма довѣрчивостъ къмъ чуждото, изпаднахме въ едно неуяснено положение, чиито неотрадни послѣдници едва на послѣдъкъ, при едно чувствително бодване отъ конкретната дѣйствителностъ, почнахме да чувствуваме и съзнаваме,

При модеренъ ужъ начинъ на обучение, нашитѣ дѣца свършватъ основното училище безъ да знаятъ, онова що сж учили тамъ, — ето послѣдицата. Тя е горчива, тя шокира работницитѣ въ областта на народната просвѣта, защото, божемъ, сж модерни работници.

Ние възприехме методнитѣ новости съ безгранично довѣрие, па и до сега продължаваме така да га възприемаме. Ние не ги прѣгледахме въ какво именно отношение тѣ сж цѣнни и приемливи за насъ, а обучаваме по тѣхъ съ пълна увѣреностъ, че всички желани резултати ще се постигнатъ.

Методнитѣ новости, безспорно, донесоха извѣстни ползи за българското обучение, но тѣ бѣха само въ едно отношение. Тѣ ни научиха да прѣподаваме науката въ основното училище на дѣтски езикъ. Тѣ ни научиха да уважаваме слабата дѣтска душевна натура и я развиваме безъ истезания, безъ упражняванъ тероръ надъ тѣхъ. Тови е възхитително, това е за уважаване. И ние възприехме тия западни съвѣти безъ критика.

Но тукъ се явява единъ важенъ въпросъ, който се нуждае отъ уяснение. Когато обучаваме безъ никакви истезания надъ дѣтската душа, възможно ли е прѣподаденото да се заучи и помни дълго? Ето въпроса, на който новата методика едва ли е могла

да даде задоволителен отговоръ. Тукъ методиката спира. Отказътъ да ни помогне е много ясенъ. *Ето нейното едностранчиво положение.*

Модерната методика ни дава добри съвети само въ едната цѣль на обучението: *да се конкретизира, да се направи понятно приподаденото.* И тукъ тя е много успѣла. Въ втората цѣль: *да се запомни изученото* (познатото) обаче методиката не се изказва и като че счита за ненужно да се изкаже. Тукъ е именно нейния най-голямъ недостатъкъ.

Въ обучението разликата между разбиране и запомване ясно се схваща отъ всѣки учителъ. Да я обяснимъ съ нѣколко примѣра.

1) Смѣтането е прѣдметъ, който, въ долнитѣ отдѣления особено, най-нагледно, най-разбираемо може да се прѣподава, Топкитѣ на смѣталото и отдѣлни вещи улесняватъ работата неимовѣрно. Всѣка операция може да се конкретизира до степенъ да не остави и слѣда отъ тъмнота въ дѣтската душа. Обаче всички знаемъ, че само конкретизирането на операциитѣ съвсѣмъ не е достатъчно да се запомнятъ числовитѣ съотношения и групировки. Необходими сж още дълги и прѣдълги повторения подъ различни форми и най-вече отвлѣчени, до като се усвои техниката на смѣтането.

2) Какво по-лесно отъ това, да разяснишъ съ прѣдмети въ второ отдѣление таблицата на умножението. Но какво по-мъчно пъкъ отъ туй — да се запомни тая таблица. Тя се знае само отъ тѣзи, които най-много сж я повтаряли.

3) География и естествознание въ III и IV отдѣление се прѣподаватъ безъ особна трудностъ отъ страна на учителя да разясни материята имъ. Но и тукъ, безъ дълги повторения на разясненото веднѣжъ, не може да се помни.

Така е съ всички останали учебни прѣдмети. Безъ повторение не се знае.

Модерната методика никждѣ не ни разяснява, не ни упътва, какъ да вътѣпяваме знанията, а се задоволява само съ това — какъ да ги разясняваме т. е. да ги правимъ понятни.

Въпросътъ — какъ да се запомни прѣподаденото, слѣдъ като е вече разяснено — е откритъ въпросъ за методиката. По него те първа тя ще трѣбва да се изкаже. И до като не се изкаже, и то въ задоволителна смисълъ, ще бжде едностранчива методика; ще има стойностъ само за горнитѣ класове, за университетскитѣ лекции, а за основното училище, а за живота — ще бжде само безполезна.

Елементарната наука, която се прѣподава въ основното училище, е сжшечврѣменно и основна наука, а като такава тя трѣбва дълбоко да се вътѣпи въ дѣтската паметъ, за да може успѣшно да се гради по-нататъкъ върху нея, а заедно съ това, да стане такава, че да може да се използва въ нужда.

Смѣтането, езикознанието и всички други прѣдмети си иматъ своя основна материя, която трѣбва не само да се разбере но и добръ запомни. Върху това двѣ мнѣния едвали може да има. Въпросътъ е сега, какъ трѣбва да става това запомване. Методиката въ това отношение не ни е казала своя съветъ, затова сме и тол-

кова недоволни от нея. Методиката за сега стои на туй положение, че достатъчно е едно знание да се направи понятно, да се конкретизира и то ще бжде запомнено. Практиката обаче казва, и то много красноръчливо, че да се разбере нѣщо, не значи още да се запомни. Че за да се запомни едно знание, слѣдъ като е вече разбрано, потрѣбно е нѣколкократно повторение. Методиката това не може да отрече. За туй е и длъжна да ни посочи начини за повторение, ако смѣта, че тия, които обикновено учителитѣ практикуватъ, сж неприемливи.

Начинътъ, по който сега се обучава, съвсѣмъ не ни дава възможностъ да повтаряме, догдѣ се запомни изученото, види се, защото такова едно повтаряне се смѣта за неприемлива изживѣлица. Добрѣ, но иначе пъкъ прѣподаденото остава незапомнено. Ето дилемата, която поставя учителството въ мжчително положение.

Казваме, че обучението трѣбва да се индивидуализира, т. е. да се обучава съобразно душевнитѣ особености (което значи и душевнитѣ способности) на дѣтето. Правотата на това твърдение е неоспорима. За да бждемъ по-нататѣкъ логични, би трѣбвало да нагласимъ съобразно съ това и обучителнитѣ приноси т. е. да се спираме върху всѣки ученикъ когато прѣподаваме, за да видимъ прѣди всичко доколко е разбралъ и сетнѣ, когато пъкъ изпитваме, тоже така да постъпваме, за да провѣримъ, доколко е запомнилъ. И ако се види, че за да запомни веднѣжъ разбраното, необходимо е само повторение, то, да се извърши това повторение. Но какъ? — методиката е длъжна да ни упѣти, иначе тя ще бжде едностранчива и то тамъ, гдѣто тя е най-потрѣбна. Прѣподаденото методично, днесъ е само разбрано, а не запомнено. А гонимиятъ резултатъ е да се запомни. И тукъ именно методиката е длъжна да се яви на помощъ.

Въ стремлението си да помогне, методиката ще се спъне неминуемо у дѣтската възраст, при която се посѣщава основното училище. Защото ще се срѣщатъ много знания, разбираеми отъ дѣщата, но не запомняеми, поради непосилния товаръ, който прѣдставляватъ за дѣтския духъ. Тукъ ще се яви на сцената въпросътъ за възрастта на посѣщаещитѣ основното училище. И той ще трѣбва да се разрѣши въ задоволителна смисълъ. Заедно съ това ще изпъкне и въпросътъ за училищната програма, който е тъй много още трънливъ, а и належащъ за разрѣшаване.

Това е най-непосрѣдствената прѣдстояща работа на методиката. Ние я посочваме, защото мислимъ, че е дошло врѣме да се посочи.

Методиката, значи, ще трѣбва да ни уясни а) *основната материя (елементарната наука), която ще трѣбва да се заякчи въ дѣтската паметъ,* и б) *приемливитѣ начини за това заякчаване.* И до като тукъ методиката не каже своята полезна дума, неуспѣхътъ въ основното училище, отъ който за сега тъй много се оплакваме, ще си остане все неуспѣхъ, а сегашното състояние на методиката — до крайностъ незадоволително.

Училищна практика.

Една лекция по геометрия.

Геометрията е такъв учебен предмет външното училище, който се счита за твърд сух и мжечен за дѣцата, макаръ че той има голѣмо практическо приложение и може да се направи твърд интересен, стига да се преподава умѣло. Най-голѣма грѣшка въ днешното обучение по геометрия е неговата научност. Обучението по геометрия, както то се извършва днесъ, почива на научнитѣ основи на този предметъ. Геометрическитѣ елементарни истини: точка, линия, жгълъ и пр. се обясняватъ на малкитѣ дѣца по единъ може би наученъ, но не разбранъ за тѣхъ начинъ. Вмѣсто да изхожда отъ геометрическитѣ тѣла, обучението по геометрия въ основното училище започва отъ точка и линия.

А пъкъ и тогава, когато трѣбва да се изхожда при обучението отъ живота, голѣма частъ отъ учителитѣ изхождатъ наистина отъ конкретни примѣри въ живота, но такива, които не могатъ да се наблюдаватъ непосредно отъ дѣцата, или поне съ всички сѣтива. Така напр. често учителтъ изхожда отъ нива, когато говори за трижгълници, четирижгълници, измѣрването имъ и пр., а въ сжщностъ всичко това става въ класната стая и нивитѣ се чертаятъ на черната дѣска респ. на тетрадитѣ. Тукъ въ сжщностъ нагледността е илюзорна. Начертаниятъ четирижгълникъ е фигура, сѣнка на нивата, а не нива. Други пъкъ като изхождатъ отъ класната стая, а именно отъ стѣнитѣ, жглитѣ имъ и пр. извършватъ не пълна нагледностъ, понеже не всички сѣтива на дѣцата взематъ участие при наблюдаването на тия геометрически величини. Така напр. дѣтето не може да възприеме цѣлата стѣна съ осѣзанието си, което въ обучението по геометрия при запознаването съ формитѣ играе не по-малка роль отъ окоето. Тукъ именно нашето учителство не достатъчно ясно схваща ролята на осѣзанието при обучението въобще, като се мисли по старому още, че нагледно е това, което се гледа, когато въ сжщностъ нагледността и наблюдението изискватъ участието на всички сѣтива. А осѣзанието може да вземе най-живо участие само при малкитѣ геометрически предмети, които могатъ не само да се пипатъ, но и да се възпроизвеждатъ отъ глина, каучюкъ, дърво и др. Така кибритената кутия трѣбва да се предпочете като срѣдство за нагледностъ при запознаването съ точка, линия, равнина, четирижгълникъ и пр. прѣдъ нивата, стѣната на класната стая и пр. На нея дѣцата ще се запознаятъ съ *рѣбъ* и *рогъ*, точка (като бѣлѣгъ на рога) и линията (като бѣлѣгъ на рѣба), ще ги пипатъ, ще пипатъ повърхнината, ще пипатъ и самия четирижгълникъ, а именно въ неговата пълнота съ видимото му съдържание, а не да го гледатъ на черната дѣска графически изобразенъ съ четири линийки, т. е. само съ рѣбоветѣ на кибритената кутия. И най-сетнѣ дѣцата

ще измоделиратъ кибритената кутия, та осъзанието да вземе по-голъмо участие въ възприемането на изучаванитѣ форми.

Но за да мога и азъ да илюстрирамъ горнитѣ си мисли, ще прѣдставя тукъ на читателитѣ на „Ново Училище“ една образцова лекция за измѣрването лицето на правоъгълника, която азъ имахъ случай да видя, прѣдадена отъ една учителка.

Най-първо учителката разказа на дѣцата приказка за момиченцето Марийка, която била бѣдна ученичка въ III отдѣление и шиела на богатитѣ възглавнички, покривки и пр. и така си изкарвала пари за прѣхрана. Веднажъ Марийка ушила една покривка за дискъ (поднось за сладко), който билъ широкъ 2 д. м. и дълъгъ 4 д. м. (Тукъ учителката показва самия ушитъ платъ на дѣцата и тѣ го разгледаха). Слѣдъ това се постави задачата: колко пари ще вземе Марийка отъ тази работа, когато трѣбвало да получи по 20 ст. на всѣки $\square$ дециметъръ. Като първа цѣль се изтъкна нуждата да се намѣри първо колко $\square$ д. м. (колко е голѣмъ) ушития платъ. Учителката бѣ приготвила листове съ размѣритѣ и формата на плата и по едно листче зелена хартия отъ по 1 $\square$ д. м. и ги раздаде на дѣцата да мѣрятъ едновременно съ нея. Разбира се, първо дѣцата разгледаха $\square$ д. м. и се запознаха съ него. Слѣдъ това учителката закрѣпи съ габърчета плата на черната дъска и започна да налага своята мѣрка ($\square$ д. м.) на него като изкара първо единъ редъ отъ 4 $\square$ д. м. и послѣ още единъ. Сжщото нѣщо извършваха и дѣцата на своитѣ лисчета и очертаваха $\square$ д. м. при всѣко слагане за да се види, че той е наложенъ 8 пѣти въ 2 реда по 4. Слѣдъ това дѣцата нумерираха мѣстата на $\square$ д. м., за да се вижда тѣхния брой.

Така дѣцата се увѣриха нагледно, че този правоъгъленъ платъ, ушитъ отъ Марийка, има лице 8 $\square$ д. м. и че тя трѣбва да получи отъ тази си работа 8 пѣти по единъ грошъ или всичко 8 гроша (1.60 л.). Всичко това дѣцата извършиха сами подъ ръководството на учителката. Но това е само срѣдство за нагледностъ — дѣцата трѣбваше да научатъ и по бързия начинъ за прѣсмѣтване лицето на правоъгълника, за да не става нужда постоянно да се изрѣзва $\square$ д. м. респ. $\square$ см. или $\square$ м. като мѣрка. А това тѣ лесно схващаха като видѣха 2 реда $\square$ д. м. по 4 и че това бѣ все едно да се умножи дължината на правоъгълника съ широчината му. Оттукъ се вижда, че за $\square$ мѣрка се взема не $\square$ метъръ, а $\square$ д. м., когато единицата $\square$ мѣрка е $\square$ метъръ. Това обаче се прѣдпочете, за да може да се измѣрва осъзаема величина. Ако се измѣрваше съ картоненъ $\square$ м. една плоскостъ отъ нѣколко $\square$ м., дѣцата не щѣха да могатъ да пипатъ тази плоскостъ и слѣдователно да възприематъ измѣрването и съ осъзанието. При все това, обаче, на дѣцата се обясни, че единицата $\square$ мѣрка е $\square$ метъръ и той имъ се показва отъ картонъ. Слѣдъ това се рѣшиха 2 практически задачи съ измѣрване нива и дворъ въ $\square$ метра. Резултатътъ на тази лекция бѣ блѣскъвъ и ние можемъ горещо да я прѣпоръчаме на младото учителство, като образецъ за подражание.

За да не обрѣменимъ колонитѣ на списанието съ излишенъ баластъ, ние пропуснахме да съобщимъ подробноститѣ на лекцията, а съобщаваме само хода ѝ. Неописуема бѣ радостта на дѣцата, когато имъ се раздадохъ листата и като видѣха, че тѣ ще взематъ активно участие въ разрѣшеннето смѣтката на Марийка, като ѝ измѣрятъ ушития платъ.

Сжщото почти въодушевление се забѣлѣжаваше и когато дѣцата рѣшаваха задачитѣ за нивата и двора на селянина.

Д-ръ П. Цоневъ.



Практиката ни въ първо отдѣление прѣзъ първитѣ мѣсеци.

Трудовото училище, въ което душевната и физическата работа ще бждатъ въ най-тѣсни взаимни връзки, ще дойде; то трѣбва да дойде; да се грижимъ само да не би да закъснѣе!

Fr. Gansberg, Produktive Arbeit.

Досегашната ни практика.

Щомъ стъпи дѣтето въ училището, ние бързае да му внушимъ, че неговиятъ досегашенъ животъ ще трѣбва да се промѣни коренно, защото то е вече ученикъ. Ние му опрѣдѣляме още въ първия часъ мѣстце на чина и почваме да го учимъ, какъ да си държи трупъ, краката, рѣцѣтѣ, главата. Слѣдъ това го учимъ, какъ да запитва, какъ да отговаря, какъ да става, какъ да сѣда, какъ да влиза, какъ да излиза и пр. и пр. Съ всички тѣзи наставления ние му внушаваме, че то не е у дома си, или пъкъ на улицата, ами е въ училището, дѣто се мирува и слуша и дѣто се върши само това, което заповѣда и позволи учителятъ и то само така, както учи той.

Това е работата ни прѣзъ първата седмица. Прѣзъ нея ние учимъ дѣтето на училищния редъ, т. е. дресираме го въ рамкитѣ на училищната дисциплина.

Слѣдъ това почваме и самото обучение. И то бързае да почнемъ обучението колкото се може по-рано. Мнозина, по-вечето млади учители, се надпрѣварватъ въ това отношение и се хвалятъ единъ другиму, кой до кждѣ е стигналъ въ прѣдварителнитѣ упражнения по четене, по писане, смѣтане и пр. Ние гледаме колкото се може по-скоро да отдѣлимъ дѣтето отъ досегашнитѣ му любими занятия, които смѣтаме за дѣтинщини, и гледаме по-скоро да го въведемъ въ тайнитѣ на училищнитѣ мѣдрости: четенето, писането и смѣтането.

При нашата работа ние не прѣдполагаме почти нищо у дѣтето. Смѣтаме го за абсолютенъ невѣжа, комуто ще отваряме очитѣ и когото ще учимъ. Всички знания, каквито му сж необходими за

развитието и за бъдещия му живот, ще дадемъ ние и то по редъ и начинъ, какъвто сме си избрали. Смѣтаме дѣтето само за мисляща машина, която щомъ нагласиме, прѣзъ цѣль частъ да дава на нашитѣ въпроси отговори, каквито ние искаме, защото такива ни сж необходими за по-нататъшния ходъ на работата. Обучението почваме отъ най-простото, отъ елементитѣ. За това и работата ни прѣзъ първитѣ мѣсеци се заключава въ тъй-нареченитѣ *прѣдварителни упражнения*. Тѣзи упражнения сж наредени по строго логиченъ редъ и вървятъ послѣдователно отъ най-простото, най-елементарното, къмъ по-сложното и по-мжчното, отъ най-близкото къмъ по-далечното. Напр. по прѣдметно учение почваме отъ самитѣ околни прѣдмети на дѣтето, отъ училищната стая, нейнитѣ врати, прозорци, масата, стола, черната дъска, плочата и пр. Слѣдъ това извеждаме дѣтето изъ училището и го запознаваме съ кжщата и нейнитѣ прѣдмети, сетнѣ съ животни нѣкои и най-сетнѣ съ нѣкои растения.

Всѣки отдѣленъ прѣдметъ прѣдставлява методическа цѣлость и се изучава въ единъ или нѣколко часа. Напримѣръ училищната маса се изучава за цѣль единъ часъ. Ние смѣтаме, като че ли дѣтето и хаберъ нѣма за масата и съ множество въпроси го навеждаме на необходимитѣ за нея знания. Най-напрѣдъ задаваме нѣкоя загадъчна цѣль въ видъ на гатанка, съчинена приказица, или пъкъ въ такава форма: „Ще учимъ за този прѣдметъ, на който учителятъ пише.“ Дѣцата отгатватъ, кой е този прѣдметъ, слѣдъ това почваме безконечния редъ отъ нагласени въпроси и отговори. Кждѣ има маси? Още кждѣ сте виждали? Какви маси има? Още какви? Разкажете какво знаете за масата! Сега пъкъ ще учимъ повече за нея! Разгледайте тази маса! Колко крака има? Отгорѣ какво има? Отстрани какво има? Кой прави маситѣ? и пр. и пр. Слѣдва частно (нѣкои го казватъ сурово) схващане, сетнѣ общо схващане, повторение, пакъ повторение, до като се свърши часътъ. По сжщия начинъ учиме за стола, чина, таблата, плочата и пр.

И по писане почваме съ най-простото и най-елементарното — съ точката. Нѣколко часа изгубваме да привикнемъ дѣцата да пишатъ точки и то такива, каквито искаме: дребни, въ срѣдата на всѣко квадратче на плочата по единичка. Слѣдъ това почваме чертитѣ, най-напрѣдъ отвѣстно, сетнѣ полегати, легнали, тънки, дебели, кжси, дълги и пр. Слѣдъ това започваме елементитѣ на буквитѣ: ченгелчета, кукички, лулички, бастунчета, охлювчета и пр. И съ всѣки отъ тѣзи елементи се бавимъ най-малко по единъ часъ. Пакъ даваме загадъчна цѣль, да отгатнатъ дѣцата, какво ще лишатъ прѣзъ часа и пакъ се почватъ безконечнитѣ въпроси за начина на писането, за мѣстото на писането, за дължината на частитѣ, за дебелината имъ, за направлението имъ; пакъ се прави частно и общо схващане и най-подиръ, прѣзъ втората половина на часа позволяваме на дѣцата да се упражняватъ да пишатъ. Но и то си върви пакъ по редъ и команда. Най-напрѣдъ написватъ единъ елементъ. Учителятъ прѣгледва и се прави поправка. Сетнѣ втори елементъ. Пакъ поправка.

Сетнѣ се пише общо подѣ тактѣ. Най-подирѣ едва се позволява на дѣцата да си изпишатъ свободно плочата.

Сжщия строго логиченъ редѣ слѣдваме и при четенето. И тука захващаме съ най-елементарното — съ най-проститѣ елементи на рѣчта, съ гласовѣтѣ. Цѣли два мѣсеца мжчимъ дѣцата съ разлагане и добиване съвѣстѣ абстрактни гласове. Сетнѣ сливаме гласовѣтѣ да добиваме срички, сричкитѣ пъкъ — да добиваме думи. Изучаваме буквитѣ и почваме да четемъ най-напрѣдѣ отдѣлни букви, сетнѣ срички, сетнѣ думи, изречения и къмъ края на годината, ако остане врѣме, почваме да четемъ малки статийки.

По смѣтане почваме съ понятия за числата 1, 2, 3. . . послѣдователно до 10. И тука пазимъ строго логиченъ редѣ, прѣди всичко. По цѣли часове мжчимъ дѣцата съ руското смѣтало: Колко точки виждаде тука? Сега още колко извадихъ? Двѣ топки и една топка колко ставатъ? Други! Други! Всички! Ако бѣха орѣхи, два орѣха и единъ колко ставатъ? Ако бѣха круши? Ако бѣха сливи? Двѣ нѣща и едно нѣщо колко ставатъ? Двѣ и едно колко ставатъ? Двѣ единици и една колко единици ставатъ? Три единици кое число правятъ? и пр. и пр. до края на часа. И това се повтаря всѣки день, до като дадемъ понятие на дѣцата за всички числа до 10, сетнѣ до като имъ дадемъ понятие за картинкитѣ. Слѣдъ това почваме пъкъ дѣйствиата съ тѣзи числа, които пакъ извършваме и провѣрряваме нагледно на сжщото руско смѣтало и при които рѣшаваме сжщитѣ задачи изъ „дѣтския“ животъ за крушитѣ, сливитѣ, орѣхитѣ и пр. на Иванча, Драганча и т. н.

Такава е досегашната ни училищна практика прѣзъ първитѣ мѣсеци въ първо отдѣление. Тя се прѣподава на бждещитѣ ни учители въ педагогическитѣ училища и се прѣпоржчва въ официалнитѣ ни учебници и ръководства за учители.

Дали такава трѣбва да бже истинската ни практика? Дали чрѣзъ нея развиваме най-добрѣ тѣлеснитѣ и душевни сили на дѣцата?

За да си отговоримъ на тѣзи въпроси, трѣбва по-напрѣдъ да видимъ, каква е дѣтската природа и какъ е вървѣло естественото развитие на дѣтето прѣди да дойде въ училище.

Какъ се е учило дѣтето прѣди да дойде въ училище?

Може би нѣкои ще запитатъ: „Дали изобщо дѣтето се е учило прѣди да дойде въ училище?“ Безъ съмнѣние, отговаряме ние! Прѣди да дойде въ нашето, дѣтето е било въ друго училище — училището на природата. Споредъ мнозина дѣтски психолози даже, дѣтето е научило най-важното и най-много отъ всичко онова, което има да учи прѣзъ цѣлъ животъ въ множеството други човѣшки училища. Въ училището на природата то се е научило да движи членовѣтѣ си, да гледа, да слуша, да ходи, да говори, да чувства, да мисли и пр. и пр. Всички тѣзи добити резултати сж основнитѣ, върху които се изгражда цѣлото му понататъшно развитие. Какъ е

могло дѣтето тогава безъ учитель да изучи толкова много и тъй мѣчни (напр. изучаването на езика) нѣща?

То ги е изучавало *като е играло*. Играта съставлява главно-то съдържание на дѣтския животъ прѣди да дойде дѣтето въ училище. Чрѣзъ играта и въ играта то се е развивало тѣлесно и душевно.

Много криви понятия имаме ние, възрастнитѣ, за дѣтската игра. Кога говориме за „игра“, „играчка“, „дѣтински работи“, ние си мислимъ нѣща дребни, незаслужаващи никакво внимание. Едва напоследъкъ дѣтската игра стана прѣдметъ на най-сериозни научни издирвания. Съ нея сж се занимавали почти всички бѣлѣжити психолози и естественици, като Дарвинъ, Спенсеръ, Вундтъ и др. Отъ тѣхнитѣ изслѣдвания ние виждаме, че играта е главния лостъ за тѣлесното и душевно развитие на дѣтето въ доучилищната му възраст. Тя се проявява главно въ три вида дѣйности: 1) като самопроизволна дѣйность за изразходване набраната психо физична енергия на дѣтския организъмъ. Въ тази си форма тя спомага най-вече за развитието и заякването отдѣлнитѣ членове на тѣлото и на сѣтивата. 2). Въ форма на подражателна дѣйность. Дѣцата въ игритѣ си подражаватъ занятията на възрастнитѣ. Напр. играятъ овчари, пждари, войници, бакали и пр. Въ тази си форма играта спомага главно за развитието сѣтивата и ума на дѣцата и да си събиратъ опитъ, знания, а сжщо така и да се подготвятъ за бждещитѣ имъ занятия: момчетата като мъже се подготвятъ за мъжки, а момичетата като жени за женски занятия: отгледване дѣца, уреждане кжща, готварство и пр. 3). Най-сетнѣ дѣтската игра се проявява и въ форма на творческа дѣйность. Въ игритѣ си дѣтето твори, то одухотворява най-обикновенитѣ прѣдмети и ги прави свои другари, коне, палати и пр.; то си измисля и направя нови играчки, стѣкмява си нови планове за игране и пр. Тѣзи игри спомагатъ най-много за развитието на творческитѣ сили у дѣцата: въображението, ума, фантазията, сръчността.

Съ раждането дѣтето се явява въ съвършено чуждъ нему свѣтъ. Природата се е погрижила да вложи въ него извѣстни инстинкти, които му даватъ възможность да развие своитѣ спещи, зародишни сили и способности и съ тѣхъ да се ориентира, изучи и по-сетнѣ да стане самостоятна личность въ този свѣтъ. Най-напрѣдъ то трѣбва да подготви своитѣ инструменти, съ които да почне изучаването на околността си. Тѣзи инструменти сж неговитѣ сѣтива: очитѣ, ушитѣ, носътъ, пипането. Дълга и уморителна работа трѣбва да върши то, докато привикне да вижда добръ прѣдметитѣ съ очитѣ си и да ги познава вече, докато почне да чува гласа на околнитѣ си и да ги познава, докато почне да познава температурата и твърдостта на прѣдметитѣ. На всички тѣзи нѣща не може никой да го учи и нѣма какъ да го учи: всички тѣзи сръчности за познаване и всички познания за околността дѣтето си добива само, чрѣзъ свой собственъ опитъ. Като позаякнатъ членоветѣ му, то почва да се изправя и се учи да ходи.

Като се научи да ходи, то разширява своя опитъ, като почва да изучава вече цѣлата кѣща, а заедно съ говора да мисли и чувства. Всички тѣзи нѣща дѣтето учи самостоятелно въ своята игра. Ролята на околнитѣ му е само тогава благоприятна за неговото развитие, когато се ограничава въ това, да създава по-добри условия, въ които дѣтето да се движи и учи само. По сѣкия начинъ се развива дѣтето и по-нататѣкъ, между третата и седмата година, когато настѣпва въ неговото развитие периодътъ на подражателнитѣ и на творческитѣ игри и когато дѣтето се запознава съ природата и хората и се учи да обича, да мрази, да мисли, да мечтае, да фантазира, да строи планове и пр.

Доучилищното и сегашното училищно развитие.

Развива ли се въ училището дѣтето по сѣкия начинъ, по който то се е развивало по-прѣди — въ училището на природата? Съобразно ли е съ дѣтската природа нашето досегашно обучение прѣз първитѣ мѣсеци?

Отговорътъ е ясенъ: съвсѣмъ не! Сегашното ни обучение съвсѣмъ не е нагледно по искането на дѣтската природа и то вни-са едностранчивостъ въ дѣтското развитие, а често го и спъва.

Прѣди да дойде въ училището, дѣтето се е развивало въ свободната игра. Въ училището почватъ отъ първия день сериозни занятия, при които дѣтето е длѣжно неподвижно да стои нѣколко часа прѣзъ деня на чина, да слуша, помни, мисли и отговаря. Слѣдствията отъ това неподвижно стоене на чина въ продължение на часове сж извѣстни на всѣки учителъ: бързо изморяване тѣлесно и душевно, спиране растежа на тѣлото, изкривяване на грѣбнака, поврѣждане на очитѣ, добиване изобищо разни видове „училищни болести“.

Въ доучилищния периодъ дѣтето се е развивало самостоятелно, чрѣзъ своя собствена дѣйностъ. То само си избира, нагласява и измисля игри, само си прави играчки, избира си другари и играе до ненасита съ тѣхъ. То си изработва изобищо свой собственъ миръ, въ който живѣе, движи се, играе. Въ училището то заварва новъ миръ, новъ порядѣкъ, съвсѣмъ чужди нему. Тамъ всичко е строго опрѣдѣлено отъ учителя. Въ училището се отнема на дѣтето почти всѣка възможностъ за самодѣйностъ и самостоятелностъ. Тука учителътъ всичко опрѣдѣля, защото той знае всичко. Дѣтето трѣбва само да слуша и запомнова какво го питатъ, за да може да отговаря, какъто се изисква отъ него.

Прѣди да дойде въ училище, дѣтето си е добивало знания за природата и околнитѣ прѣдмети чрѣзъ собствени наблюдения, собствени опити и даже собствени експерименти. Всѣки знае, колко много сж наблюдателни дѣцата и колко често тѣ запитватъ възрастнитѣ: Отъ кѣдѣ идватъ тѣзи животни? Какъ идватъ? Защо идватъ? Какъ ставатъ тѣзи нѣща? Защо ставатъ така и пр. И всѣки учителъ знае, че въ училището тѣ съвършено прѣставатъ да ни

отрупватъ съ подобни въпроси. Като че ставатъ веднага равнодушни къмъ всичко! Кой е причина да станатъ такива? Нашето обучение, отговаряме ние! Ние прѣдаваме на обучението си напълно догматиченъ характеръ. То обяснява всички тайни. Като че вънъ отъ него нѣма нищо интересно. То е начало и край на всички свѣтовни мъдрости. И щомъ наивнитѣ още първачета се опитатъ да ни зададатъ въпроси вънъ отъ обучението, ние имъ отговаряме, че това не е тѣхна работа, или че сега не му е врѣмето да учатъ подобни нѣща, а по-късно и по този начинъ ги отвикваме още прѣзъ първия мѣсець да ни безпокоятъ съ такива въпроси. При нашето обучение знанията се добиватъ по единъ строго систематиченъ редъ, който ученикътъ не може никога самъ да слѣдва и си ги добива, а е принуденъ да слѣдва като слѣпецъ винаги ржководството на учителя. Както се добиватъ при сегашното обучение знанията, нѣма условия за никаква самостоятелностъ и никаква самодѣйностъ на ученика. Дѣтето нѣма още онзи развитъ умъ, който му е необходимъ да може самъ да слѣдва логическото развитие на понятията при обучението, за това то е принудено да върви слѣпишката въ оная посока, въ която го води учительтъ и да казва „да“ тамъ, дѣто казва той, и — „не“ тамъ, дѣто иска той.

Въ доучилищния периодъ дѣтето развива чрѣзъ играта равномерно почти всичкитѣ си способности: и паметта, и ума, и разсѣдка, и сръчността. Днешното училище, отъ мнозина наречено много справедливо „книжно училище“, работи изключително съ разсѣдка и паметта. То съобщава знания и иска да се разбератъ, запомнятъ и разказватъ тѣзи знания. То тѣпчи главитѣ на дѣцата изключително съ мъртви понятия и прави послѣднитѣ книжни хора.

Прѣди да дойде въ училище, дѣтето се е движило въ природата и въ околното си общество и отъ тѣхъ е събирало непосредствено своя опитъ и своитѣ знания. Въ училището то е изолирано отъ природата и отъ живота. Намѣсто да му даде училището възможностъ да проникне по-дълбоко въ природата и нейния животъ чрѣзъ наблюдения изъ самата нея, то му прѣдлага нѣкакви си картини, модели, препарати, по които да я изучава. Намѣсто да се заведе въ живота на неговитѣ близки и му се откриятъ много непознати нему досега негови страни, които да наблюдава и изучава, нему се само разказва и му се даватъ наготово знания за човѣшкия животъ.

Инстинктътъ къмъ дѣйностъ е единъ отъ главнитѣ инстинкти на дѣтската природа. Дѣтето е винаги активно: то тича, хлопа, удря, блѣска, скача, строи, троши и пр. Този потрѣба къмъ дѣйностъ у дѣтето никакъ не се задоволява отъ днешното училище. Намѣсто да използва въ работата си този тѣй полезенъ инстинктъ на дѣтската природа, то се старае да го заглуши. Строгата дисциплина и строго логически развиващето се обучение зашеметяватъ и сковаватъ дѣтето на чина. За това то очаква съ най-големо нетърпѣние да свърши омразния му часъ, да излѣзе и се отдаде всецѣло на любимитѣ си игри.

Каква трѣбва да бѣде практиката ни прѣзъ първитѣ мѣсеци?

До тука се помжихме да характеризираме досегашната практика въ първо отделение прѣзъ първитѣ мѣсеци, сетнѣ видѣхме, какъ е живѣло и е учило дѣтето прѣди да дойде въ училището и най-сетнѣ съпоставихме тѣзи два начина на учене — въ прѣдучилищния периодъ и въ училището и дойдохме до заключение, че има коренна разлика помежду имъ. Видѣхме, че сегашната ни учил. практика прѣзъ първитѣ мѣсеци не отговаря никакъ на дѣтската природа, че тя не е нагодена съобразно нейнитѣ искания.

Тука сж необходими реформи. Това остро противорѣчие между живота на дѣтето прѣди училището и въ училището, между начина, по който то е събирало знания самѣ, прѣди да дойде въ училището и този, по който му се даватъ въ училището, трѣбва да се прѣмахне. Дѣтето и неговото развитие трѣбва да бждатъ мѣрда-вентъ факторъ при опрѣдѣляне характера на нашето обучение, а не учебнитѣ материи, които ще прѣподаваме. Не съ сухи знания и понятия трѣбва да тѣпчимъ главитѣ на дѣцата, а да имъ дадемъ възможность да работятъ и въ работа да се развиватъ тѣлесно и душевно. Само знания безъ умѣния сж мъртавъ баластъ, съ който обрѣмняваме паметта; умѣние прѣди всичко е необходимо за малкитѣ, та чрѣзъ това умѣние да могатъ да си добиватъ сами необходимитѣ знания. Щомъ дѣтето стѣпи въ училището, и ние поунемъ да работимъ съ неговия умъ и паметъ. Нѣ колко ще могатъ да напѣднатъ тѣ, когато оставяме неразвити сѣтивата, които донасятъ суровия материалъ за тѣхното развитие? Трѣбва веднѣжъ за винаги да се оставимъ отъ това бързане съ четенето, писането и смѣтането и да напустнемъ мисълта, че тѣ сж единичкитѣ фактори на образованието. Прѣди всичко суровъ материалъ, собственъ опитъ, че тогава умствена работа за прѣработване на този суровъ материалъ.

По прѣдметно учение трѣбва да отхвърлимъ вече разнитѣ изтѣркани картини и модели, а да почнемъ да наблюдаваме и изучаваме живота. А животътъ е вънъ отъ училищната стая, въ природата, въ нейнитѣ вѣчни измѣнения, проявления; той е въ селата и градоветъ — въ труда на хората, въ тѣхнитѣ всѣкидневни занятия, въ тѣхнитѣ радостни и скѣрбни дни и часове. Трѣбва да прѣстанемъ вече да мжчимъ дѣцата съ въпроси и отговори за масата, плочата, перото, таблата, тебеширя, кучето, котката, кравата, вола и пр. Прѣдметитѣ, изучавани сами за себе си, не прѣдставляватъ почти никакъвъ интересъ за дѣцата. Па и знанията, които се добиватъ отъ такова обучение не сж истинскитѣ знания за живи прѣдмети, ами общи понятия и фрази. Всѣко нѣщо въ природата и въ човѣшкия животъ е поставено на своето мѣсто, на което трѣбва да си бжде; ние добиваме истински познания за нѣщата само тогава, когато ги разглеждаме и изучаваме въ тѣхната обстановка, като членове или части отъ една цѣлостъ. Много глупаво е да вземемъ една картина съ изрисувана крава, да я окачимъ на стѣната и да почнемъ: Какво е това? Кое животно е изписано тука? Кждѣ сте го

виждали? Колко голѣмо е? Колко крака има? Какви сж тѣ? Каква е главата му? . . . Такова едно обучение е празно глаголствуване, отекчаване дѣцата и тѣпкане паметѣта имъ съ кухи понятия и фрази. Кравата трѣбва да наблюдаваме и изучаваме въ полето като пасе, въ обора като дои малкото си и пр. Само така дѣцата ще иматъ възможность да проявятъ самодѣйность, като сами наблюдаватъ и сетнѣ самостоятелно възпроизвеждатъ наблюдаваното и си вадятъ заключения. Само по този начинъ прѣдметното учение става дѣйствително учение за нѣщата въ природата и живота, а не словесно учение, каквото е сега. Особно е интересенъ и поучителенъ за дѣцата всѣкидневния животъ на възрастнитѣ, на тѣхнитѣ бащи и майки и на тѣхнитѣ съграждани. Нѣма защо да стоимъ винаги въ училищната стая да мжчимъ дѣцата да стоятъ заковани на чина и да дишатъ тежкия въздухъ. Хубаво ли е врѣмето — навънъ въ живота. Нека отидемъ и наблюдаваме работата на обущаря, на шивача, на хлебаря, на желѣзаря, на фабричнитѣ работници и пр. Нека отидемъ на полето и разгледаме, какъ се труди земледѣлецътъ, градинарътъ, лозарътъ. Всѣки знае, колко много се интересуватъ да знаятъ дѣцата, какъ сж станали тѣхнитѣ дрехи, тѣхнитѣ обуша, какъ се добива хлѣба, виното и пр. По този начинъ ще развиваме не само ума и паметѣта, ами ще развиваме и чувствата на дѣцата, като дадемъ на послѣднитѣ възможность да проникатъ въ тежкия трудъ на занаятчията, земледѣльца и работника, тѣзи хора, които създаватъ всички удобства, които ни сж необходими за единъ по-добъръ животъ. По този начинъ безъ всѣкакви проповѣди, се развиватъ най-добри социални чувства и социално съзнание у дѣцата, още до като сж малки.

Това, което сж прѣживѣвали и наблюдавали по прѣдметно учение въ особни часове, ученицитѣ ще го разказватъ свободно и ще развиватъ своя говоръ. При разказването ще се изправятъ много грѣшки въ говоръ имъ и ще се допълнятъ много непълноти.

Съ прѣдметното учение трѣбва да се свѣржатъ и двѣ отъ най-любимитѣ занятия на дѣцата: моделирането и рисуването. Дѣцата обичатъ тѣзи занятия, защото тѣ задоволяватъ най-важнитѣ страни на тѣхната природа: стремежътъ къмъ самодѣйность и къмъ творчество. Тѣзи занятия се доближаватъ най-вече до най-любимото занятие на дѣцата въ доучилищната имъ възраст — играта.

Много е чудно, дѣто у насъ още не е въведено моделирането поне въ първитѣ двѣ отдѣления. Много се теоретизира напоследѣкъ въ педагогическия ни печатъ за голѣмото му образователно значение, а още не се въвежда на практика. При това не сж необходими богъ знае какви условия за въвеждането му. За да можемъ да работиме два-три часа наредъ прѣзъ една седмица, достатъчно е да имаме една голѣмичка топка добръ омѣсена грънчарска глина. Такава топка може да получи само за 5—10 ст. всѣки учителъ отъ нѣкой мѣстенъ грънчаръ готова и веднага да почне работа. Ако въ селото или града нѣма грънчари, може да вземе отъ керамидари, ако и такива нѣма, да намѣри нѣкъдѣ край селото по-чиста и маз-

на пръстъ, да я забърка и омеси и самъ си приготви, колкото му е необходимо. За да се задържи за по-дълго (до 2 недѣли) глината, трѣбва да се поставя на влажно мѣсто и да се мокри постоянно съ влажни кърпи. Добрѣ е, за да се не цапа, да си има всѣко дѣте една правоъгълна дъска, върху която да си слага глината и да работи. Но и безъ нея може да мине, щомъ нѣма, тогава имъ се дава по едно парче хартия (стари вѣстници), върху която да работятъ. Сюжети за моделиране ще се взематъ пакъ отъ прѣдметното обучение — изъ наблюдаваното и изучаваното. Съ голѣма охота дѣцата се наематъ всичко да моделиратъ: и коньтъ какъ бѣга, и човѣкътъ какъ се е качилъ на конь и отива на село, и пѣтлето какъ е вирнало глава да пѣе, и лѣстовичката какъ е кацнала прѣдъ гнѣздото да храни малкитѣ си и пр. Достатъчно е да загатнемъ на дѣцата за областта, изъ която ще моделираме, и тѣ сами ще си избератъ най-разнообразни сюжети.

Като вземаме сюжети за моделиране изъ прѣдметното учение, моделирането се явява като едно допълнение на послѣдното. Само съ наблюдаване не могатъ да се добиятъ истински знания за нѣщата. Гледането трѣбва да се подкрѣпи съ пипането и мускулното чувство, за да бждатъ образуваниѣ понятия пълни. Затова слѣдъ наблюдението трѣбва да слѣдва възпроизвеждането на наблюдаваното, при която работа взематъ участие пипането, мускулното чувство и творчеството. Само чрѣзъ възпроизвеждането прѣдметитѣ оживѣватъ въ нашитѣ рѣци и нашето съзнание и нашиятъ умъ може вече да ги схване такива, каквито тѣ сж въ сжщностъ.

Съ прѣдметното учение и моделирането трѣбва да върви и *рисуването*. Колко много обичатъ да рисуватъ дѣцата! Още отъ втората си годишна възраст, щомъ почнатъ да олавятъ молива въ рѣци, тѣ почватъ да си драскатъ. Прѣзъ петата и шестата си година тѣ драскатъ вече по смислено и почватъ да рисуватъ дѣда си съ патерицата, баба си съ очилата, малкото си сестриче въ люлката, кончето като бѣга и пр. Но колко скоро притяпяваме въ училището тази имъ любовь и сръчностъ по рисуване, когато почваме съ нашето планомѣрно и систематично обучение. И тука почваме съ неинтересни за дѣтето единични прѣдмети: маса, столъ, табла, плоча, перо и пр. И тука ограничаваме дѣтето, като го караме да рисува на начѣртана плоча, да рисува строго опрѣдѣлени, отмѣрени форми. Не, и при рисуването, както и при всички други занимания на дѣцата, трѣбва да има свобода и животъ. Нѣма защо да рисуватъ дѣцата върху начѣртани плочи и изобщо на плочи. Най-хубаво е да рисуватъ на празни листи и то съ цвѣтни тебешери. Нѣма защо да се рисуватъ отдѣлни неподвижни прѣдмети, ами сцени, приживѣни работи, историйки. Нека не се рисува куче, ами какъ нѣкое селско куче е вързано на двора съ синжиръ и като миниватъ хората то се напъва да лае, или какъ то се радва и скача прѣдъ господаря си, или какъ ловецѣтъ гони заякъ съ своята хрътка и пр. Нека нарисуватъ това, което сж видѣли въ ковашкия дюгень: какъ коватъ конь, волъ..., ножа на ковача, чука на ковача, какъ ковацьтъ

кове заднитѣ крака на коня и пр. Не трѣбва да се страхуваме, че тѣзи работи били мжчни за дѣцата. Дѣцата могатъ всичко да рисуваѣ, както и да моделираѣ, разбира се, по единъ наивенъ дѣтски начинъ. Всичко, което имъ прави впечатление, което възбужда интересъ въ тѣхъ, тѣ съ най-голѣмо удоволствие моделираѣ и рисуваѣ. На тѣхната степенъ на развитие не е важно още, до колко вѣрно и точно сж могли дѣцата да възпроизведатъ формитѣ на дѣйствителността — това ще бже задача въ по-горнитѣ степени на развитие. Тука сж важни онѣзи чувства, които дѣцата изпитваѣ при творчеството и да се развие сръчностъ у тѣхъ. Затуй не трѣбва никога да укоряваме, а винаги да насърчаваме и окуражаваме дѣцата при тѣзи имъ любими занятия. Колкото и несвѣршени да сж тѣхнитѣ първоначални драсканици, все пакъ тѣ сж хиляди пѣти по цѣнини отъ разнитѣ точки, кукички, ченгелчета и пр. Отъ несвѣршеното дѣцата постепенно ще се издигнатъ до свѣршеното. Нъ за това е необходимо да даваме повече свобода на тѣхната мисль, на тѣхната фантазия, на тѣхната ржка да творятъ, както могатъ и обичатъ. Нека работятъ и живѣятъ съ своята работа дѣцата!

Не трѣбва да забравяме и друга една много любима област на дѣцата — приказкитѣ, стихотворенията и пѣсничкитѣ. И тѣхъ обичатъ дѣцата прѣмно, защото и въ тѣхъ имъ се дава възможностъ да прѣживѣватъ и да се проявяватъ — да творятъ. До ненасита обичатъ дѣцата да имъ се разказватъ, а сжщо и сами да разказватъ приказки. Леко се понасятъ тѣ върху крилѣтѣ на своята фантазия въ онзи вълшебенъ, надземенъ миръ на приказката, дѣто всичко е чудновато, въ мигъ ставатъ най-невъзможни нѣща, въ мигъ се добива най-голѣма сила, красота и хубостъ. За жалостъ, и тука ние още не задоволяваме дѣтската природа. Въ разнитѣ ржководства се срѣщатъ приказки, нъ чужди, прѣвеждани обикновено отъ нѣмски, па при това се прѣпоржчва да се прѣподаватъ методически, по калѣпи. Прѣди всичко чуждата приказка, макаръ и пакъ народно творение, не може да увлѣче така нашитѣ дѣца, не може да бже тѣмъ близка, народна, както нашата народна приказка, изникнала у насъ, при нашитѣ условия. За жалостъ, ние нѣмаме още събрани наши народни приказки. Тукъ-тамъ нѣкон сж се опитвали да събератъ, нъ сж ги прѣработвали, осакатали сж ги въ много отношения, а особно въ езика, и съ това тѣ сж изгубили своята прѣснота и натурална красота. Ще има да чакаме да се роди и у насъ нѣкой Андерсенъ или братя Гримъ, които да вникнатъ въ душата и поезията на нашия народъ и да ни възпроизведатъ безискуствено неговитѣ чаровни приказки. За сега ще трѣбва да се задоволяваме съ това, което имаме, и все пакъ приказки да разказваме на дѣцата. Азъ правя често и друго: заинтересувамъ и накарвамъ дѣцата сами да научатъ у тѣхъ си приказки и да ги разкажатъ въ училището. По-хубави нѣкои си записвамъ за използване при други случаи.

Дѣцата обичатъ да казватъ и стихотворения и да пѣятъ пѣснички. Колко жалко, че и тука не можемъ още да ги задоволимъ добръ! Нѣмаме още хубави, мили, наивни и художествени дѣтски

стихотворения и пѣснички. И тука ни сж необходими поети, които да проникнатъ въ дѣтската душа и изразятъ художествено нейнитѣ мечти и радости.

Разбира се, и свободната дѣтска игра трѣбва да бѣде широко застъпена прѣзъ първитѣ мѣсеци па и прѣзъ цѣлата година. Особно прѣзъ първитѣ дни и недѣли дѣцата ще трѣбва много да играятъ. И тука е необходимо разучването на народнитѣ и дѣтски забавления и игри, та отъ тѣхъ да черпимъ материали за училищнитѣ игри. Систематичната гимнастика нѣма мѣсто въ първо отдѣление, а особно прѣзъ първитѣ мѣсеци. Тука трѣбватъ свободни, интересни, забавителни дѣтски игри, въ които дѣцата сами да сж активнитѣ дѣйстващи лица. Такива сж игритѣ като напр. на пждаръ, роби, овчаръ, кокошка и пиленца и пр., които дѣцата сж играли още прѣди да дойдатъ въ училище.

Това сж въ общи черти занятията, съ които ще трѣбва да занимаваме дѣцата прѣзъ първото полугодие на първо отдѣление. Какъ да подвеждаме дѣцата къмъ тѣзи занятия, какъ изобщо трѣбва да работимъ прѣзъ отдѣлнитѣ часове, надѣвамъ се да ми се удаде по-нататкъ, въ слѣдущитѣ книжки, да покажа съ нѣкои примѣри изъ своята практика.

Сега, къмъ края вече, още единъ въпросъ.

Ще попитатъ, може би, мнозина, кждѣ останаха смѣтането, четенето и писането — най-важнитѣ учебни прѣдмети? Нима вие искате да ги изхвърлите?

И тѣмъ ще дойде редъ. Нѣ не трѣбва да се бърза съ тѣхъ, за Бога. Не трѣбва да прѣуморяваме още въ самото начало дѣтския мозъкъ съ тѣхъ, не трѣбва да почнемъ отъ първия день съ тѣхъ и да направимъ училището мжчище за дѣцата. Трѣбва да изкоренимъ веднѣжъ за винаги изъ нази си убѣждението, че тѣ били най-важни учебни прѣдмети за дѣтското развитие. Тѣ сж срдства за развитието само на дѣтския умъ, защото чрѣзъ тѣхъ дѣцата добиватъ готови чужди знания. Дѣтскиятъ умъ не е още порасълъ за тѣхъ. Дѣцата трѣбва по напрѣдъ да събератъ суровъ материалъ, опитъ, да развиятъ сѣтивата си и сръчността си и така да се подготвятъ за активно възприемане онѣзи готови знания, които тѣ ще имъ дадатъ. Тѣхното врѣме е чакъ прѣзъ второто полугодие и даже къмъ края на първата учебна година.

Защото, какъ би чели дѣцата, когато още не сж се привикнали ясно и правилно да говорятъ? Нека по-напрѣдъ съ приказкитѣ и разказитѣ по прѣдметно учение развиятъ говора си, та тогава ще могатъ леко да схванатъ четенето. Какъ ще могатъ още въ началото да смѣтатъ, когато още не сж се упражнявали да възприематъ и схващатъ различни количества прѣдмети? Нека по прѣдметно учение, рисуване и моделиране наблюдаватъ и възпроизвеждатъ разни количества прѣдмети и сетнѣ леко ще почнатъ да ги смѣтатъ. Или какъ ще могатъ да пишатъ думи и изречения, когато още не могатъ да държатъ молива и да движатъ свободно ржката си? Нека по-напрѣдъ рисуватъ и при рисуването се научатъ да управляватъ

движенията на ръката си и тогава ще почнатъ да пишатъ направо цѣли думи и изречения, а не да се мжчатъ съ безсъдържателни, неинтересни елементи.

Прѣзъ първитѣ мѣсеци дѣцата трѣбва да играятъ, наблюдаватъ, да събиратъ опитъ, да пѣятъ и разказватъ, да моделиратъ и рисуватъ и чрѣзъ тѣзи си любими занятия да се подготвятъ неусѣтно за по-сериозна работа за прѣзъ второто полугодие.

Г. Дочевъ.



Ив. Стояновъ.

Педагогична хроника.

Народно образование въ Мюнхенъ.

А. Начално образование.

Доскоро Мюнхенъ бѣ извѣстенъ за чужденцитѣ повече съ своя Hofbräu ¹⁾ и Пинакотеката ²⁾, отколкото съ училищата си; днесъ славата на мюнхенскитѣ училища мѣри да затъми славата на Пинакотеката. И ако първитѣ не можаха да направятъ Мюнхенъ пръвъ градъ въ Германия, уредбата на народното образование го направи такъвъ не само въ нея, но, въ нѣкои отношения, дори и въ цѣлъ свѣтъ. Мюнхенскитѣ училища, особено така нареченитѣ допълнителни училища, днесъ привличатъ посѣтители ако не повече, то поне наравно съ Hofbräu'на и Пинакотеката. Тукъ идватъ да изучаватъ народното образование комисии и отдѣлни лица не само отъ Германия, Швейцария, Англия, Европа, но дори отъ Америка, Япония и др. културни страни.

И ако ние даваме подробно описание на мюнхенската школска наредба, това правимъ, отъ една страна, да изпълнимъ свое обѣщание, отъ друга — поради голѣмия интересъ, който прѣдставя тая организация за страни като нашата, дѣто образованието тепърва захваща да се развива бърже, дѣто въпроситѣ за уредбата и развоя на училища отъ различенъ типъ сж поставени тѣй остро отъ живота. Вънъ отъ туй опитътъ, що ни даватъ мюнхенскитѣ училища, има голѣмъ педагогиченъ интересъ, тѣй като въ основата на школата, програмитѣ и наредбата сж поставени и приложени съ голѣмата послѣдовностъ и прямота строго опрѣдѣлени принципи, много отъ които и до сега минаватъ за спорни въ педагогиката, тѣй като тука имаме вече нови опити, произведени не въ отдѣлни училища, а въ грамадни размѣри, върху цѣла школска областъ, — обстоятелство, което ще направи да се разрѣшатъ много педагогични съмнѣния и прѣпирни.

¹⁾ Най-извѣстната бирария въ Мюнхенъ; ²⁾ Картинната галерия.

Тая школска организация, на която днесъ се диви свѣтътъ, се дължи на усилията прѣдимно на единъ човѣкъ — мюнхенскиятъ училищенъ съвѣтникъ, д-ръ Кершенщайнеръ. Личността и възгледитѣ на тоя човѣкъ съблазняватъ и намъ ще бжде простено да допълнимъ поне свѣдѣнията си, що дадохме за него и неговата трудова школа въ 2 кн. на Н. У.

I. Възгледи на Кершенщайнера.

Д-ръ Кершенщайнеръ, избранъ въ 1895 год. на длъжността градски училищенъ съвѣтникъ, вече 15 години енергично води дѣлото на народното образование въ Мюнхенъ и настойчиво прѣкарва една реформа слѣдъ друга. Надаренъ съ силна личностъ, обладаващъ напълно опрѣдѣлени възгледи, грамадна настойчивостъ и организаторски таланти, д-ръ К. съумѣва за 15 години да тласне извънредно много напредъ цѣлото дѣло на народното образование и да го прѣустрои съгласно възгледитѣ си, които сж отпечатани върху цѣлата школска наредба.

Назначението на всѣка държава е да запази народа си, да се грижи за неговото благосъстояние. Всѣки пълноправенъ гражданинъ при тая сравнително демократична наредба се ползува съ широка свобода на дѣйствие и е повиканъ да рѣшава общитѣ дѣла. Изхождайки отъ тия възгледи, Кершенщайнеръ мисли, че е необходимо държава, обществени учрѣждения и патриоти да се грижатъ за съотвѣтно възпитание на всички граждани. Днесъ, когато трудността на държавнитѣ задачи сж се усложнили и порасли, когато се е развила свободата и самоуправата на населението и е отслабналъ или дори падналъ авторитѣтниятъ принципъ, днесъ необходимостта да се подготвятъ подходящи граждани е порасла до такава степенъ, до каквато по-първото общество не е могло даже и да прѣдугажда.

Покрай другитѣ социални мѣрки, като повишение на работната плата, подобрѣние жилищнитѣ условия на трудещитѣ се маси и пр., за да се постигне казаната цѣль, служи и школата, безъ чиято помощъ въ дадения случай държавата не може да мине. Оттука вече К. вади, че главната задача на школата е да възпита отъ подрастещето поколѣние граждани, способни да изпълняватъ свършеннитѣ задачи на държавата, да я запазятъ да не пропадне, да ѝ спомогнатъ да процъвти за благо то на всички и на себе.

А да възпитаешъ граждани, ще рече да ги направишъ дѣйни личности, отъ които всѣки да умѣе да води своето дѣло съ знание, настойчивостъ и любовь, умѣещи да разбиратъ многообразната свръзка на личнитѣ си интереси съ общественитѣ, зависимостта на личното си благо отъ общето, личности съ пробудени обществени чувства, съ желание да служатъ не само на себе, но и на общитѣ интереси, на своитѣ съграждани, съ които тѣ сж свързани съ хиляди нишки — економични, правови, социални и пр., хора не само съ познание, защото само то не стига, ала и съ воля, настойчивостъ, самообладание и други подобни характерни качества.

И така, додѣто едни издигатъ въ цѣлитѣ на школата на пръвѣ планѣ чисто научни задачи, други — чисто художествени, трети — чисто технични, ние виждаме, че К. ѱ поставя чисто човѣшки задачи, — да готви люди: 1) които да притежаватъ силенъ характеръ, 2) които да бждатъ добри работници, вѣщи въ специалността, 3) които да разбиратъ свръзката между общественитѣ и държавни интереси и които желаятъ и могатъ да услужатъ на послѣднитѣ, 4) които да иматъ здрава душа и тѣло.

Такива сж накратко цѣлитѣ, които Кершенщайнеръ поставя на школата. Едно отъ най-мощнитѣ срѣдства, съ които той мисли, че ще могатъ да се постигнатъ тия цѣли, е *творческата работа*, оная работа, която нѣма граници, която създава все нови прѣдстави, буди мисълта, твори нови врѣзки и настойчиво тласка напредъ. Такава работа може да състави задача прѣзъ цѣлия животъ на човѣка. Тя дава дѣйствително нови опитни знания, които тутакси се свръзватъ съ цѣлия останалъ кржгъ отъ прѣдстави, слѣдъ което новиятъ кржгъ идеи дава новъ тласкъ за по-нататъшно творчество. Всички изобретения, всички подобрения, всички велики дѣла сж резултатъ на творческата работа. Като дава удовлетворение, радостъ, като тласка напредъ, като поставя нови цѣли, тя, освѣтъ общо развитие въ всички отношения, освѣтъ че създава силенъ характеръ, но и прѣдпазва човѣка да тича подиръ съмнителни развлѣчения, силни усѣщания, изобщо прѣдпазва отъ нравствено и умствено при-тпяване или даже падане.

Има два вида знание: добито съ чужда работа, съобщено отъ други *готово знание*, или пѣкъ добито съ собственъ опитъ, собственъ трудъ, израсло въ душата. Първото лесно може да се научи и съвсѣмъ нѣма нужда да се пробуждатъ за него дълбоки душевни качества. Затова пѣкъ такова получено отъ другитѣ готово знание бива обикновено „малокръвно“ и не се свръзва съ вжтрѣшнитѣ прѣдстави и стремежи на човѣка. Самиятъ начинъ на добиването му съвсѣмъ не застѣга вжтрѣшния животъ и изисква само паметъ и малко прилежание. Развиваещето и възпитаещето му дѣйствие слѣдователно е сжщо ничтожно.

Съвсѣмъ други резултати дава вториятъ, самостоянитѣ, основанъ на личната работа, опита и творчеството начинъ за добиване знания. Такава творческа работа кара ученика самъ да се добира до истината, кара да работятъ у него и най-скрититѣ кжтчета на душата, увелича го, прави го да изпитва радостъ и разочарование, свръзва или изработва нови прѣдстави и д. т., дава на човѣка здрави знания, слѣти съ цѣлия му кржгъ отъ идеи и чувства.

Като придаваме такава висока оцѣнка на творческата работа, ние сме длжжни да ѱ дадемъ колкото се може по-голѣмо мѣсто въ всѣка школа, въ всѣка възпитателна система. Вслѣдствие на това трѣбва да обръщаме особено внимание на начинитѣ на обучение и възпитание, за да намѣримъ всевъзможни подходящи случаи, когато тая работа може да се подтикне напредъ. По такъвъ начинъ, центърътъ на тежестта на школската наредба се прѣнася отъ въпро-

са, *какво* да прѣподаваме, на въпроса, *какъ* да прѣподаваме. Въ сжщото това врѣме въ момента, когато се опрѣдѣля избора и обема на материяла, се явява въпросъ не толкова за туй, което е нужно да се знае, колкото въпросъ, *какъ* да се узнае тоя материялъ и ще бжде ли той подходенъ за пробуждане на творческата работа.

Психологиченъ законъ е, че идеи и знания, които идатъ прѣдмно отвънъ, нѣматъ никаква образователна сила, ако не намѣрятъ въ душата готовъ вече, израсълъ изъ личния опитъ материялъ и съответни осѣщания и настроения, съ които новитѣ пришелци би могли да се асоцииратъ. Изхождайки отъ това, всѣка школа трѣбва да отдѣли, колкото се може по-голѣмо мѣсто за самодѣйността на ученика, за всѣкакви практични работи, лични наблюдения, самостоятелно дирене свръзката и причинността на явленията; трѣбва да даде възможность на ученика да приложи добититѣ знания, да използва впечатленията и опита, получени отъ него изъ окръжаващия го животъ. И тая тъкмо работа ще даде ония упорни пунктове, ще възбуди ония настроения и интересъ, на които като се опре, възпитателътъ ще може да съобщи на ученицитѣ и други знания и други навики извънъ, безъ да рискува, че работата му ще бжде безплодна.

Но работата, опитътъ, самодѣйността иматъ и своя възпитателна страна: ако тѣ сж необходими да се изработятъ у всѣки човѣкъ общи качества, общо развитие, тѣ сж дваждъ по-необходимы фактори да се развие общественостъ, гражданственостъ. Думитѣ, рѣчитѣ, проповѣдитѣ, моралнитѣ или юридични системи и въ дадения случай сами по себе сж безсилни. Само пробуденитѣ отъ и въ живота съответни чувства, придобитиятъ опитъ, личната дѣйность могатъ да съставятъ за болшинството основа на първи обществени чувства, понятия и привички, на които може вече послѣ да се строи по-нататъшното развитие, като се допълня, усъвършенствува, привива въ система, изобщо съ помощта на книжнитѣ знания и отвлѣчени проповѣди. Изхождайки отъ това, на ученицитѣ споредъ възрастта и характера имъ трѣбва да се прѣдоставя колкото се може по-голѣма самостоятельность и самоуправа, да имъ се дава да завеждатъ на тѣхна отговорность отдѣлни страни на училищния животъ, като завеждане класна библиотека, уредба на праздникъ, екскурзия, работилница и пр. работи, които сж най-добра школа за развитие на обществени привички, взаимни симпатии, разбиране свръзката на личнитѣ интереси съ общитѣ.

Единъ интересенъ примѣръ изъ личната практика на Кершеншайнера, като прѣподавателъ по естествознание въ една гимназия, за да илюстрираме казаното.

Тѣй като за прѣподаването не стигали нагледни пособия, то К. въвелъ обичай всѣки ученикъ, който забравя, да се глобява съ 1 пфенигъ (1½ стотинка). Паритѣ, събрани по тоя начинъ, се употребявали да се съставятъ колекции.

Ученицитѣ сами си избирали касиеръ, който събиралъ и завеждалъ паритѣ, избирали си съвѣтникъ, който правѣлъ на учителя разни прѣдложения и послѣ ги изпълнявалъ.

За уредбата на колекциите във всички класове измежду по-интересуващите се от естествознанието били избирани „офицери“, които от своя страна си подбирали съдати и си съставяли свой отряд. Всеки отряд имал особено предназначение. Имало отряди за пеперуди, за майски бръмбари, за охлюви, за кръстоцветни, лилейни, за метали, минерали и пр.

Съдатите събирали материал, офицерите го изследвали, определяли, систематизирали. Други пък заведвали вече събраните колекции.

По същия начин били организирани и отделения за игри, в които (отделения) К. бил също такъв прост член, както бил и всеки ученик.

„Трудно е да си представи човек, пише по тоя случай Кершенщайнер, каква грижливост се проявяваше във всички класове, как всеки работеше за друго, принасяше жертви за дѣлото и как ние всички, учители и ученици, бѣхме щастливи единъ съ друг! Какъв отпечатък ще остави за прѣз цѣлия животъ такова служба не на думи, а на дѣло на общите интереси!“

Като подчертаваме мисълта, че дѣлото теоритично обучение на общественостъ, възпитанието на съответни знания, привички и убѣждения трѣбва да бѣде свързано именно съ такова практично обучение, а също и съ другите впечатления отъ окръжаващия животъ и извикваните отъ него потребности, ние бързаемъ да прѣминемъ да опишемъ мюнхенската школска наредба, въ чиято основа сж легнали принципите на Кершенщайнера.

2. Система на народното образование въ Мюнхенъ.

Отъ 1872 г., откакъ биде въведенъ мюнхенскиятъ училищенъ статутъ, организацията и планътъ на обучението въ мюнхенските училища нѣколко пѣти сж се прѣработвали и разширявали. Пълно реформиране на школата, обаче, се захвана отъ 1900 год. подъ влиянието на Кершенщайнера и главните черти на реформата сж завършиха едва въ 1907/8 уч. година.

Най-главни учрѣждения, въ които населението добива образование, сж народните първоначални и допълнителни училища.

Курсътъ на народната школа е *осемгодишенъ и задължителенъ за всички*¹⁾. Така че цѣлото население отъ 6 до 14 години е длъжно да посѣщава първоначалната школа, при което родители, длъжно се отклоняватъ да пращатъ дѣцата си въ училище или недосѣтчно слѣдятъ за това, се наказватъ строго. По тоя начинъ мюнхенските училища не само на книга, но и въ дѣйствителностъ сж общенародни, т. е. служатъ за дѣцата на *всички* класи, *всички* състояния и тамъ въ една школа вие можете да срѣщните наредъ съ дѣцата на нѣкой надничаръ и дѣцата на нѣкой генералъ или дори министъръ.

¹⁾ За дѣвиците осмия класъ не е задължителенъ.

Слѣд като свършатъ народната школа, ученицитѣ излизатъ вече въ живота, но школската имъ повинность още не се е свършила: тѣ всички, и момчета и момичета, сж длъжни да посѣщаватъ въпродължение на 3, а въ нѣкои професии и 4 години допълнителнитѣ или недѣлнитѣ училища, въ които обучението по групи заема отъ 3 до 9 часа въ седмицата. Школската повинность слѣдователно се свършва *въ 17 или даже въ 18-годишна възраст и трае всичко 11—12 години.*

Освѣнъ задължителнитѣ училища, градътъ е основалъ и поддържа нѣколко срдни училища, които иматъ за главна задача да подготвятъ питомцитѣ си за живота, а не за висшитѣ учебни заведения. Наредъ съ тия градски срдни училища въ Мюнхенъ има и държавни класически и реални гимназии, 6-класни и 9-класни реални училища, които подготвятъ главно за университетитѣ.

Въ тѣсна свръзка съ народната школа седатъ още редъ различни учебно възпитателни учрѣждения, които не сж задължителни. Отъ тѣхъ по-голѣмо значение иматъ, защото влизатъ като членове въ общия планъ на цѣлата система, градскитѣ дѣтски градини (Kindergarten) и доброволнитѣ специални курсове за калфи и майстори, седещи надъ задължителнитѣ професионални допълнителни училища.

И така пжтътъ, по който върви образованието, добивано отъ цѣлото население въ Мюнхенъ, се чертае по слѣдната стълбница: на най-долнето стъпало седатъ дѣтскитѣ градини за дѣца отъ 3—6 години, слѣдъ тѣхъ иде 8-класната първоначална народна школа за дѣца отъ 7—14 години, надъ тѣхъ стоятъ професионалнитѣ допълнителни 4-класни школи за младежи отъ 15—18 години, а надъ тѣхъ — професионалнитѣ курсове за калфи и майстори. Въ страни отъ тия чисто градски школи седатъ държавнитѣ класически и реални гимназии, или, на нашъ езикъ — срднитѣ училища, отъ които се отива въ университета. Прибавимъ ли къмъ тия видове училища и разнитѣ странични учрѣждения, които нѣматъ такова грамадно значение за общата система на образованието, като: организацията на игри за учещитѣ се, уредба на пързалки, лѣтни колонии и убѣжища, учителски курсове, курсове за заекващи и др. т., то ще видимъ, каква грандиозна картина прѣдставлява народното образование въ столицата на Бавария.

Досега Мюнхенъ ни бѣше извѣстенъ, като градъ, който харчи много за бира, сега той ни става извѣстенъ, като градъ, който не скъпи срдства и за народното си образование. При население отъ 548000 жители всѣка година той харчи грамадни суми за народното образование. Така напр. въ 1907 година било похарчено, безъ разносикитѣ на държавата и частнитѣ общества, около 11 милиона лева, т. е. на всѣка глава отъ населението по 20-40 лв.

Въ всички градски училища се учи цѣла армия дѣца и юноши, всичко въ 1907—1908 уч. год. около 86000 човѣка. Учителскитѣ сили сж сжщо армия и порядъчна армия: само въ първоначалнитѣ училища има около 2000 учители и учителки.

И туй, което най-много поразява, е, че въпрѣки достигнатата

вече висока степенъ на развитие, народното образование въ Мюнхенъ продължава още да се развива, като всѣка година се разширява и усъвършенствува, нѣщо, което личи отъ постоянното и сигурно нарастване на разходитѣ по него. Ако ли у насъ, въ България, речехме да си разрѣшимъ тоя грѣхъ досѣжно народното образование, казвамъ *грѣхъ*, защото ние сме ужасни скжперници, кога стане дума за училищата ни, ако ли у насъ, не дай Боже, станѣше такова чудо, то само държавата би трѣбвало да впише въ бюджета си за просвѣтни нужди сумата 86,000,000 лв.! И въ друго отношение ние има да завиждаме на Мюнхенци, че тѣ сж съумѣли да разширятъ и прокаратъ напълно принципа на задължителността на народното образование. Ние се боримъ и не сме успѣли още да приберемъ всички дѣца въ 4-годишната си основна школа, а тамъ хората иматъ 8-класна школа, дѣто буквално цѣлото население получава образование въ течение на 11—12 години до 17 или 18-годишна възраст, *гдѣто само свършването на VI класъ на сръдната школа се счита достатѣчно за освобождение отъ повнатѣшно обучение*. Впрочемъ, не само ние има за какво да завиждаме на Мюнхенъ. Завиждатъ му цѣла Германия и цѣла Европа и Америка. Само нѣкои кантони въ Швейцария могатъ да съпѣрничатъ съ него въ развитието на народното образование.

И така, ние виждаме, че въ количествено отношение въ Мюнхенъ е направено извънредно много. Нека сега минемъ на вжтрѣшната уредба на разнитѣ видове училища, за да видимъ, дали и качеството седи на еднакъвъ уровень съ количеството.

3. Първоначална народна школа.

Всички първоначални училища въ Мюнхенъ, поради туя, че въ него е прокарана системата на голѣми съединени школи, прѣзъ 1907—908 учебна година били 49 съ 65000 ученика. Най-малкото училище има 400 ученика, най-голѣмитѣ по 2000, а повечето иматъ около по 1500. Всѣко училище има собствено грамадно здание и много отъ училищнитѣ здания по красота и постройка приличатъ на дворци. Такова съединение на класове е много удобно и изгодно за по-лесно управление, наредба, за постройка на здания, за економия на мѣсто и пр. Въ сжитото врѣме поради общата задължителност на обучението, продължителността на курса и гжстотата на населението, малкъ градски районъ запълва дори и най-голѣма школа, така че разстоянието отъ квартиритѣ на дѣцата до училището не е голѣмо.

Всѣко училище се управлява отъ главенъ учителъ (Oberlehrer). Той наглежда не само външния редъ, но и прѣподаването. Той е и прѣседател на педагогичния съвѣтъ, какъвто има при всѣко училище за обсъждане общи и частни педагогични въпроси. Всички главни учители подъ прѣседателството на градския училищенъ съвѣтникъ се събиратъ на съвѣщания да обсъждатъ срѣщнатитѣ въ практиката и други училищни въпроси. Цѣлата пѣкъ образователна

сметане 2 сч за геометрия; 4) Четенето е свързано съ история на литературата и 5) За останалитѣ по нѣкои причини назадъ ученици въ първитѣ и срѣднитѣ класове сж отредени въ седмицата още 2 допълнителни часа, прѣзъ врѣме на които подъ ржководството на учителя работятъ или си изясняватъ нѣщо неясно или пропуснато.

Разглеждаме ли тоя общъ учебенъ планъ на първоначалната школа, ние можемъ да забѣлѣжимъ въ него слѣднитѣ особености: 1) голѣмо мѣсто е отдѣлено на естественитѣ науки — всичко 16 часа въ седмицата въ всички класове, 2) въведени сж практични занятия по физика и химия, 3) силно е разширенъ курсътъ по рисуване — всичко 19 часа въ седмицата въ всичкитѣ класове, 4) въведена е ржчна работа, 5) и на гимнастика въ всички класове е дадено доста добро мѣсто — всичко 16 часа седмично.

По такъвъ начинъ тоя планъ съвършено избѣгва тѣй разпространената едностранчивость на изключително книжното обучение и дава много поводи и срѣдства да се упражняватъ дѣцата въ творческа и механична работа, да се упражняватъ волята и характера, да трупатъ лично придобити знания, да се свързватъ тия знания съ книжнитѣ и др. т.

Що се отнася до вжтрѣшната страна на обучението, до въпроса на какво и какъ учатъ въ мюнхенскитѣ народни училища, трѣбва да забѣлѣжимъ, че и тукъ господствуватъ строго опрѣдѣлени принципи. Основнитѣ цѣли и начини на обучението сж опрѣдѣлени по слѣдния начинъ: „Сжществувашиятъ сега учебенъ планъ изхожда изъ положението, че цѣлитѣ на обучението по отдѣлнитѣ прѣдмети трѣбва да бждатъ тѣй поставени, шото всички тѣ да се сходятъ къмъ една цѣль — възпитание бждещъ гражданинъ на държавата“.

Изхождайки изъ това положение и цѣль, всѣки прѣдметъ добива свои особити главни задачи, а послѣднитѣ — свои подчинени задачи, които се подѣлятъ по особенитѣ части на прѣдметитѣ. Отдѣлнитѣ главни и подчинени задачи опжтватъ отъ своя страна избора и обработката на съответния материялъ. Всѣка година си има своя опрѣдѣлена задача, която съвпада съ насоката на общата цѣль, въ границитѣ на която прѣподавателитѣ могатъ да се движатъ съ известна свобода.

Разглеждаме ли метода, по който е обработенъ материяла по всѣки прѣдметъ отдѣлно, ние ще видимъ, че относно избора на материяла се придържатъ у основното положение: колкото се може по-малко, но по-основно, а при обучението гледатъ да привлечатъ колкото се може повече участието на творческитѣ сили на ученика, като го приучаватъ въ сжщото врѣме на настойчивость, основателность и добросъвѣстность.

Прѣминаваме да разглеждаме програмата по всѣки прѣдметъ отдѣлно.

1. *Законъ Божий*. Съставянето програмата по тоя прѣдметъ зависи прѣдимно отъ черковнитѣ власти и затова не е свързана съ общия планъ на обучението.

2. *Нѣмски езикъ.* Като най-общо и висше културно народно благо, матерниятъ езикъ трѣбва да се изучава както по съдържание, така и по форма. У ученицитѣ трѣбва да се пробуди чувство за закономѣрността и развитието, богатството и красотата на езика. Главната цѣль на предмета трѣбва да бѣде: ученицитѣ сж длѣжни да овладѣятъ устно и писмено родната рѣчь и станатъ способни както да разбиратъ, така и да се изразяватъ. Като основа за изработка на рѣчьта трѣбва да служи предметното и нагледно обучение, а центърътъ на тежестта трѣбва да лежи на *чулото и казаното*, а не на видѣното или написаното. Рѣчьта на учителя служи като най-дѣйствителенъ примѣръ за ученика.

а) *Разговоръ.* Първитѣ упражнения трѣбва да бждатъ прѣдимно устни и затова обучението по езика се почва съ разговоръ при което разговорнитѣ упражнения трѣбва да бждатъ свързани съ всички останали прѣдмети. Въ първи и втори класове като прѣдмети за разговоръ трѣбва да служатъ разни приключения изъ живота на дѣцата, игритѣ имъ, дѣйността имъ, резултатитѣ отъ предметнитѣ уроци, прѣдаване кжси приказки, басни и пр. Освѣтъ това въ I и II кл. сж необходими технични упражнения въ изговаряне на звуковетѣ и въ II кл. упражнения да се разшири запаса отъ думи въ свръзка съ предметнитѣ уроци, а сжщо и за борба съ обикновенитѣ грѣшки въ рѣчьта.

б) *Четене.* Обучението по четене има за задача не само да се достигне технически изкусно да се чете, но и да се разбира прочетеното. Освѣтъ това, като избираме за упражнение цѣнни художествени произведения, ние помагаме да се развие естетичното чувство и характера. Обясненията на прочетеното не бива да бждатъ много обширни. Особено трѣбва да се избѣгва да се разчленяватъ на части откъси съ силно чувство и поетично настроение. Въ такъвъ случай главната задача на учителя е да доведе ученицитѣ въ настроение благоприятно за възприемане на дадено произведение. Така наредна учителка въ V дѣвич. класъ, като засѣгнала станалото прѣди 2 години наводнение въ Бавария и причинитѣ му, прочела много художествено произведение за туй, какъ една дѣвица прѣзъ вѣрме на наводнение се опитала да спаси дѣцата на една болна жена и сама трагически загинала въ вълнитѣ. Впечатлението било грамадно, цѣлниятъ класъ просто замрълъ. Трѣбва да се забѣлжи, че при четенето въ горнитѣ класове се дава понятие за формиѣ и най-важнитѣ видове поезия (ударения, стихове, строфи, ритми; приказки, басни, легенди, балади и пр.), както и кратки биографични свѣдѣния за нѣкои поети (Шилеръ, Гьоте, Уландъ, Кьорнеръ).

в) *Съчинение.* Цѣль: да се научатъ дѣцата самостоятелно въ редъ и послѣдовно да излагатъ своитѣ външни и вътрѣшни прѣживѣвания, своитѣ наблюдения. Свободно самостоятелно съчинение, като крайна цѣль, може да се достигне само въ края на обучението. На писшитѣ степени на обучението повече трѣбва да прѣобладава прѣдаването материялъ изъ прочетено, или съобщено на уроцитѣ или разработено общо въ класъ. Постепенно къмъ изложенето уче-

ниците трѣбва да прибавятъ все повече свое така, че тѣ да би могли да упражняватъ своето въображение, мисль и чувство. За работа трѣбва да се избиратъ теми, които затрогватъ главата и сърдцето на дѣцата, извикватъ у тѣхъ потребностъ да сподѣлятъ съ други своитѣ мисли и чувства. Темата трѣбва да заема малтъкъ и точно опредѣленъ кръгъ мисли, за да може ученикътъ да я обработи изчерпателно. Съчинения трѣбва да се пишатъ въ класъ, а не въ къщи. Въ класъ се избира темата, тамъ се общо разработва, за да се напише въ другъ часъ. Повечето отъ темитѣ се отнасятъ до живота и непосредственитѣ впечатления на ученицитѣ.

2) *Учение за езика (граматика, Sprachlehre).* Цѣль: съ помощта на планомѣрни упражнения да се развие прѣди всичко *чувство* за правилността на рѣчта, по-нататкъ да се съобщи знание за закономѣрността на рѣчта дотолкова, доколкото това е неизбѣжно правилно да се прилагатъ обикновено употребляемитѣ форми на рѣчта; освѣнъ това, като се съобщава на ученицитѣ знание, съ начинитѣ на образуването и произхода на думитѣ да се открие на дѣцата съдържанието на езика. Особено настойчиво трѣбва да се упражняватъ въ ония форми, които сж неизвѣстни на дѣцата или които тѣ не умѣятъ правилно да употребяватъ. Само тогава трѣбва да се изважда нѣкое правило на рѣчта, когато то нѣма изключения и въ много еднакви или подобни случаи може да бѣде почувствовано, тъй че неговото възприемане става потребностъ. Изобщо, обучението по езика въ Мюнхенъ има съвсѣмъ другъ характеръ; въ него нѣма извѣстнитѣ намъ безконечни разбори и свързаната съ тѣхъ скука и мъртвина. Тукъ е изхвърлена всѣка схоластика и казуистика, напротивъ, уроцитѣ по граматика прѣдставляватъ жива работа надъ родната рѣчь, а не безжизнени, малко разбрани, сухи опредѣления, като: какво нѣщо е сказуемо, подлежаще, опредѣление и пр.

Центърътъ на тежестта на обучението по езика лежи въ упражненията. Ученицитѣ иматъ особени книжки за упражнения. Въ тия книжки има всевъзможни упражнения, различни задачи въ опредѣлена послѣдовностъ и никакви правила, никакви опредѣления. Ето нѣколко примѣра, за да обяснимъ по-добрь характера на упражненията. Даватъ се напр. фрази въ единствено число, ученикътъ трѣбва да ги постави въ множествено и обратно. Даватъ задачи, по дадено прилагателно или глаголъ да се образува съществително и обратно, фрази да се замѣни една форма съ друга (образуване на думитѣ). Привеждатъ се въпроситѣ: „какво прави коньтъ, кучето, котката и д. т.?" Следъ туй въпроситѣ се прѣмначаватъ, какво *правеше* коньтъ и какво *ще прави* и т. н. По-нататкъ ученицитѣ приведенитѣ разкази прѣвождатъ въ разни врѣмена, отъ едно число въ друго, отъ първо лице въ трете, второ и д. т. (Обяснение значението на глагола и измѣненieto на формитѣ му). Упражнения за съставяне пълни фрази отъ фрази съ пропуснати думи и пр. По нататкъ идатъ по-сложни задачи: да се свързватъ отдѣлни подходни

фрази съ съюзи, да се съкратяват прѣдложения и разширяват съкратени; прѣдаване прѣка рѣчь въ косвена и обратно.

Такъв е материята и начина, по който всецѣло е построено изучаването на езика. Разбира се, много отъ това не е ново за нашитѣ училища, само че туй, което у насъ въ обучението по езика иде подирѣ, въ Мюнхенъ стои на първо мѣсто, то е материята, която се обработва. У насъ примѣрътъ иде слѣдъ правилото, въ Мюнхенъ работятъ само върху примѣритѣ, задачитѣ, — правилата идатъ сами по себе и ученицитѣ не сж заставени да ги зубрятъ наизустъ.

д) *Правописъ*. Цѣль: да се изучи правописа, доколкото трѣбва за проститѣ жизнени и професионални потребности. Правописътъ трѣбва да се основава прѣди всичко на точно слушане казаното и върно и точно повтаряне на послѣдното. По възможностъ, прѣдставитѣ за думитѣ трѣбва да се развиватъ отъ всички страни: разбиране, слухъ, зрѣние, движение органитѣ за произношение и движение на ръцѣтъ. Срѣдства за упражнение: прѣписване, записване на паметъ, образуване сѣмейства отъ думи, диктовка. Писменитѣ упражнения се прѣглеждатъ и поправятъ отъ самитѣ ученици, послѣдната коректура принадлежи на учителя.

е) *Краснописъ*. Цѣль: отъ една страна да се постигне простъ, ясенъ приятенъ и бързъ почеркъ, отъ друга — да се образува наклонностъ къмъ чистота, редъ и красота на формитѣ. Като материятъ за краснописъ, служатъ повече нѣкои упражнения по граматика. Урокътъ повечето минава, като се редува въ тактъ и свободното писане. Това, а сжщо и обясненията смисъла на думитѣ или тѣхния произходъ и правописъ лишава уроцитѣ по краснописъ отъ обикновената имъ монотонностъ и скука.

Такава е програмата и обучението по езика. Изобщо може да се каже, какво безъ да разширяватъ извънмѣрно цѣлитѣ, въ мюнхенскитѣ народни училища достигатъ доста много и именно онова, което е най-потрѣбно — *практически* да се овладѣе родния езикъ въ всѣко отношение. Всички отдѣлни части на прѣподаването сж извънредно тѣсно свързани една съ друга, тѣй че трудно е да се отличи, какъв е урока, дали по правописъ или краснописъ, четене или граматика и т. п.

Това за обучението по езика. Що се отнася до обучението по смѣтане, по така нареченото „Реално обучение“ и „навици“, както и по методитѣ на обучението, за тѣхъ ще дадемъ бѣлѣжки въ слѣдната книжка на Н. У. Пакъ тамъ ще бжде разгледано и допълнителното образование въ Мюнхенъ, което е особено цѣнно за насъ, защото, както е извѣстно, и намъ, споредъ сегадѣйстващия законъ по народната просвѣта, прѣдстои да редимъ подобно нѣщо.

