

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редактор Антон Борлаков

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. От теорията за практиката.

1. Д-р В. А. Манов. — Схоластика в дидактиката.
2. Violino Primo. — Четмописната еволюция и метода на „буквосъбирането“.
3. Аг. Чешмеджиев. — Рисуването и моделирането като средство за художествено възпитание.
4. Хр. Г. Ковачев. — Разработка на четна с морално съдържание.
5. Д. Минев. — Азбуката на географията.

II. Из практиката за практиката.

1. Ант. Борлаков. — Как не трябва и как трябва да бъде.
2. Violino Primo. — Така ние четем!
3. Николай Тодоров. — Таблицата на 4.
4. И. Михайлов. — Вжй мрак, вжтре слънце грее...

III. Курсове и конференции.

1. Педагогическа конференция в гр. Ямбол.
2. Педагогическа конференция в гр. Плевен.

IV. Рецензии и отзиви.

1. Дидактика от д-р Мих. Герасков. Разглежда Драгоевски.
2. Естествена история за I клас от д-р П. Цонев. Разглежда В. П. Гочев.

V. Училището и живота.

1. Учителски организации в Соединените Щати.
2. Единното училище в Свѣтска Русия.

VI. Книгопис.

ВАРНА.

Редакция и администрация — ул. „Дунавска“, № 17.

1923.

PA 746

Проджава се подписката за записване абонати на списанието:

„ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

Година трета — 1923.

Редактор Антон Борлаков.

Одобрено от Министерството на Народното Просвещение за училищните библиотеки с окръжно № 9925 от 11 април 1921 год.

„Педагогическа практика“ дава статии върху приложбата на най-новите педагогически искания в първоначалното училище и прогимназията; разглежда всички нови течения и прояви, които целят обновата на училището; поднася отбор материали, с които може да се оживи, улесни и подобри обучението; изнася и обсъжда всички по-значителни реформени опити из училищната практика у нас и в чужбина, както и всички по-важни обществено-педагогически въпроси и проблеми, които духа и нуждите на новото време слагат за разглеждане и разрешение днес.

Излиза всеки месец, освен през м. м. юлий и август, в обем по 2—3 печатни коли (10 книги годишно).

Годишен абонамент 60 лв. предплатени. Абонирането става чрез настоятели или направо в редакцията. На настоятелите се прави 20% отстъпка. Настоятел може да бжде всеки, който запише най-малко 5 абоната. За по-малко от 5 абонамента не се прави отстъп. *Непредплатени поръчки не се изпълняват.*

Пари могат да се изпращат с пощенски запис, с банков чек или препоръчено писмо. Когато се изпращат суми, трябва да се събощава, за коя годишнина на списанието се изпращат, за кои абонати и каква сума е удържана за отстъпка от събрания абонамент. Ако сумите са изпратени с пощенски запис, трябва да се посочват №№ и датите на последните, както и телеграфо-пощенските станции, отдето са издадени.

Адресите на абонатите трябва да се пишат четливо. За абонатите, които живеят в селата, трябва непременно да се посочва и околията, а за абонатите от големите градове — улицата и №.

Всичко, що се отнася до списанието — писма, пари и ръкописи — се изпраща на адрес: Антон Борлаков, ул. „Дунавска“, № 17 — гр. Варна.

Пожли течения от изтеклите две годишнини на „Педагогическа практика“ се отстъпват на учителите и училищните библиотеки по следните ценки:

1. Год. I (1921 г.) — том от 600 стр. — за 30 лв. (вместо 50 лв.).
2. Год. II (1922 г.) — том от 432 стр. — за 40 лв. (вместо 60 лв.).

На настоятелите, които запишат най-малко 5 абоната, се прави отстъп 20%.

Год. III.

Януарий и февруарий 1923 г.

Кн. I и II.

инв. 24055 | оид. 05

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

□ □ □ □ Редактор Антон Борлаков □ □ □ □

Д-р В. А. Манов — София.

Схоластика в дидактиката.

Въздигането на дидактиката в наука е подето в последните десетолетия. Сжбран е вече доста суров материал за изграждането ѝ. Сжбарянето на досегашната дидактика и приносите за новата идат от всички направления и течения в областта на педагогиката. Поддржниците на индивидуализма във възпитанието и обучението, защитниците на педагогиката на личността, дидактиците-художници, дидактиците-експерименталисти, поклонниците на свободното възпитание и др. всекидневно почти засягат старите параграфи на дидактиката и ѝ противопоставят нови схващания и разбирания. Не смятам, че новата дидактика ще бъде наука, която по форма на изложение и по съдържание ще се различава до неузнаваемост от днешната дидактика, но все пак тя в своите главни учения ще прокарава схващания, различни от сегашните, и ще засяга проблеми и задачи, неизвестни на досегашната дидактика*).

Днешната дидактика в много свои учения няма белега на наука, нито по формата на изложението, нито по начина на изследването на въпросите, защото в много отношения тя е изникнала из практиката и съдържа повече правила за изкуството, как да се обучава, отколкото теоритическо изследване на науката за обучението. Дидактиката може да бъде и наука и изкуство за обучението. Сега едва тя ще се стреми да се въздигне в наука. Сегашната дидактика още не се е освободила от баласта на изкуството. Обучението, като изкуство, се извършва по определени правила, и ние можем да разделим цялата дидактика на правила, теоретически обосновани. Такива са, на-

*) На какви основи ще се сжгради главно бъдещата дидактика посочих в статията „Новите основи на дидактиката“, печатана в кн. IV на сп. „Педагогическа практика“, год. I.

пример, десетината правила, какви трябва да бъдат отговорите на учениците и как трябва да постъпваме при отговарянето. Такива правила в изобилие има във всички дидактики, като почнем от *Великата дидактика* на Коменски, която съдържа теорията на обучението и възпитанието и на училищната организация. С особено изобилие на правила се отличават дидактиките на миналото столетие, па дори и тя на днешното време. Теоретично обосноваване и подведени под система правила не ни дават, обаче, още наука за обучението. Дидактиката, като наука, изследва определени проблеми, каквито са, напр., въпросите за целта на обучението, за съотношението между целта на обучението и на възпитанието, за отношението между знанието и формалното развитие, проблемата за учебната програма, за дидактическите методи, за ролята на личността при приспособлението на методите и т. н. Изследването на тези и други проблеми става по чисто научен начин и формата на изложението не е просто съчетание на редица правила, стоящи в близка или далечна връзка помежду си.

Дидактиката в днешната си форма, както казах, е предимно сбор от правила за изкуството, как трябва да се обучава, как трябва да се задават въпросите, какви форми може да има диалога, как могат въпросите да бъдат подразделени, какви правила трябва да спазваме при обясненията, при упражнението, при изпитването и т. н., и т. н. Тия правила и необходимостта да се обосновават и да се подредат в система отвориха погледите на дидактиците за основните проблеми, които почнаха да се изследват теоретично. Така, напр., дидактиката, като наука, малко иска да знае, колко правила могат да се поставят за онова, което трябва да имаме предвид при упражнението, но тя изследва психологичните основи, на които почива упражнението; излага детската дееспособност към упражняване и издирва, по силата на какви психически процеси при обучението се създават навици посредством упражнението, като изяснява ролята на сетивата при тази дейност. Дидактиката, като наука, не е идентична с дидактиката на обучението, като изкуство. Ролята на дидактиката днес се схваща по-научно. Досега обема на дидактиката зависеше от броя на правилата, които намираха място в нея; в бъдеще нейният обем ще зависи от броя на отделните въпроси, които ще изследва принципно.

Естествено е, че при едно схващане, какво дидактиката е сбор от правила, които трябва да се спазват при обучението, ще се яви надпреварване, кой повече правила може да постави. Така в дидактиката погледа биде насочен към тази посока. Това отне цялата жизненост на зараждащата се дисциплина. Дидактиката взе образ на описателна наука, и обяснителния елемент се загуби почти. С параграфирането на дидактиката се въведе схоластицизма и в тази област. Дидак-

тиката се превърна в правила, и дидактиците почнаха да се надпреварват в измисляване на такива. Колко бе това облядало умовете, ясно доказателство е, че стремежа на Хербарта да изчисти дидактиката из този схоластицизъм не може да допринесе почти нищо. Почти всички негови ученици, с изключение на някои велики майстори, се увлякоха подир модата и се дадоха в услуга също на дидактическия схоластицизъм, който е проникнал почти в цялата дидактика. Няколко указания ще са достатъчни да посочат обема на злото. Принципиалния въпрос за избора на материала схоластичната дидактика е успяла за сега да сведе в 9—12 правила: да се взема материала из културата, да се избягва незначителното и безсърдечно, на чело да стои днешната наука, на родните материали да се даде видно място, материала да е отмерен според времето, да бъде занимателен, да се разширява без празнини, да бъде индивидуален, да бъде приспособим за живота и т. н. и т. н. Това множество на правила става, не ще съмнение, за сметка на принципните въпроси досежно избора на материята. Голяма схоластика се е вмъкнала в дидактиката и по приложбата на евристичното изложение, особено в параграфа за въпросите. В една дидактика намирам тукмо 15 правила по тая материя. Кому са нужни тия правила? Могат ли те да направят учителя по разумен? Едно, смятам, те могат да пренесат: да сковат учителския дух, та да не може да види важното, същественото от дреболиите. Те могат да ни доведат само дотам, че да поставяме успеха на обучението в зависимост от поставянето начело въпросителната частица, от уместното логическо ударение, от късотата на въпроса т. н. и Какви спорове са ставали по тия въпроси в критиките и конференциите! Късогледата схоластика ни е довела до там, че ние умеем да преценим, дали един въпрос е верен, но не можем да схванем, дали обучението на учителя чрез въпросите е евристично или догматично. Благодарение на тоя схоластицизъм мнозина още учители, па и инспектори, смятат, че колкото повече въпроси учителя е задал в часа, толкова повече приноси е направил за развитието на ученишката самодейност.

Дидактическият схоластицизъм се е загнездил здраво и в учението за дидактическият метод. Отворете дидактиките и вижте, какви галиматии има и какви и колко правила се поставят. Някои дори отиват до там, че смятат дидактическият метод тождествен с учебния път. Други приемат, че методите на изследването са и методи на обучението. На някои не стига анализата и синтезата, индукцията и дедукцията, но преставят и абстракцията и детерминацията като отделни методи на обучението. Но и това им се види малко, та като напускат гледището, от което изхождат, прибавят още една нова метода—генетическа. Други пък, като разглеждат въпроса за форми-

те, наброяват повече от десетина форми на евристично—диалогична форма. Прибавете към това, и десетината правила за приспособлението и ще имате един нов баласт от мъртви и сухи знания. Една такава дидактика мъчно може да даде поток за научна мисъл.

Отворете най-после дидактиката за учебните работи: обяснение, представяне, показване, упражнение, разказване и др. За всяка работа, като поставите поне по пет правила, то всеки учител или кандидат за учител трябва във всяко време да знае поне педесет правила за учебните работи. Замислете се и над самия термин и си задайте въпроса, не е ли и той една схоластика. Аз и сега не мога да проумея, защо трябва да се изучават тия параграфи из дидактиката, като нещо самостоятелно. Не зная, кой дидактик е острил своя ум над тази непотребна дидактическа схоластика, но зная само, че у нас тя, присадена с дидактиката на Басаричека, се шири до днешен ден из всичките ни нови и най-нови дидактики.

Да продължавам да засягам и други параграфи из дидактиката, считам за излишно. В повечето от днешните дидактики ще намерим редица правила, които в някои дидактики достигат дори почетната цифра двеста и петдесет! Това е един остатък, една схоластика, от която съвременната дидактика трябва да се отърве, ако иска да се издигне на по-голяма висота. Да се счита дидактиката като сбор от правила е един остатък от миналото време, когато трябваше да се опише изкуството да се обучава. Дидактиката, като наука, няма нужда от тия правила, защото тя дири да се въздигне над тях, тя поставя принципални въпроси за изследване и дири да им даде обоснован отговор.

Схоластиката винаги сковава духа; тя не може да даде ширина и простор на ума, тя не подбужда към мисъл, към самостоятелно изследване и творчество. Как можем тогава да направим учителя творец чрез една подобна схоластика? Истинската дидактика не трябва да сковава ума, а трябва да дава полет на учителевия дух. Ние не можем да предпишем на учителя, че при ботаниката трябва да постъпва, аналитично, при физиката индуктивно, а при геометрията генетично и т. н. Няма защо да искаме учителевата памет да бжде винаги пълна с правила. Трябва да искаме по-малко правила, но по-свободен дух, за да може да съобразява. Дидактиката трябва да изяснява на учителя проблемите, пътищата и начините, как тия проблеми са разрешавани, та да подтиква учителя към самостоятелна мисъл. Ако някъде трябва да се поставят някакви правила, то те трябва да бъдат дял от дидактиката, като изкуство, но не и от дидактиката като наука.

Violino Primo.

Четмописната еволюция и метода на „буквосжбирането.“¹⁾

За да стане ясно за всекиго, колко погрешен е пътят на днешното школско четене, колко чужди и далечни сж четмописаните материали, които нашата методика влага в основите на *детския пжрвичен четмопис*; за да се види нагледно, колко неестествен, антинаучен и погрешен е днешния четмописен метод, ние ще се поровим малко в човешката *културна история*.

Ние искаме тук много накратко да очертаем пътят на четмописаната еволюция, като се силаем главно на известни социалози и лингвисти: Тайлор, Липерт и Д-р Шарл Летурно, за когото професор Трачевски казва, че е най-скромния, най-предпазливия, а сжщевременно и най-сериозния и талантлив социалог в наше време.

Пжрвия въпрос който се върти на устата ни, който иска отговор е: *„Каква е бил пжрвия дрезен четмопис? Дали той почва от буквата, дали от сричката или от някой още по-пресни елементи?*

Интересното при тоя въпрос е това, че *процеса на четмописната еволюция ние неволно си представяме в образа на елементарното обучение по четене с пжрваците.*²⁾ *„Както тук се почва от гласа и буквата, после се минава през сричката и се стига до думата и изречението, така и човешкото общество се е учило да чете и пише“* — мисли мнозинството.

Обаче социалогията сжвсем друго говори. Социалозите и лингвисти твърдят, че пжрвобитния четмопис и *пжрвичните му „знаци“* сж нещо *цялостно и широкозначно* и, че той до толкова прилича на днешния, до колкото дивашкия вик, рефлекторното възкликание на пжрвобитния човек прилича на днешния сжвременен говор. А каква е тая пжрвобитна писменост, коя е нейната азбука? Какви сж нейните думи, нейните пжрви белези?

За такива *пжрви знаци* на писмеността социалози и лингвисти смятат *„каменните надгробни поставки“* и ония *паметни камъни*, поставени нарочно на мястото, дето се е извършил *култа*. Не мислете, обаче, че по тия камъне сж поставени, някакви *„писмени елементи“*! Нищо подобно!

Сажите камъне, с големината си, с формата си и цвета си сж играли ролята на *четмописен материал*. И тия пжрвични *„четмописни знаци“* не сж израз на *елементи, сричка или дума*, а означават нещо *широко-обемно* — *цяла идея*.

1) Извечение из реферата ми, четен в Шуменската окръжна педагог. конференция м. г.

В Западна Африка, когато жреца на племето забие в земята до някое плодно дърво тоягата си, всеки знае и трябва да знае, че с тоя „*жезал на запрещението*“ плодовете се освещават и никой не смее да ги бере! Този „*жезал на запрещението*“ или на „*забраната*“ играе ролята на днешните надписи по градини и сейтби. Някои племена, за да посочат, че известно плодно дърво си има вече своя стопанин и се намира в землището на племето, поставят в клонете му една „*хватака слама*“.

Ето ви едни *първични четмописни символи*, в които няма нито отделна буква, нито отделна сричка, нито определена дума, нито дори оформено изречение! Тия знаци само будят някакви мисли и широки идеи. Четмописа, обаче, прескача тая примитивна стадия.

Най-интересни от втората стадия сж *четмописните материали* на Северо-американските индийци, сжс *специални „читала“* и „*сметала*“. Тук личи едно изкачване, един напредък, защото се изоставят обикновените предмети в техния естествен вид и големина, а се *подбират удобни, малки и многобройни тела*, които *символизират и дават възможност да изразим нещо, определено и по-точно*.

Индейците употребяват с чудно изкуство разните „*четали*“, „*ржбоши*“, „*ремжи*“, „*брояници*“, „*явци с черупли*“, „*вжзли*“ и др. Те сж стигнали до *такова съвършенство* в това своеобразно *четене* и „*смятане*“, че европейца *остава просто поразен* пред колосалната памет, която червенокожия граматик и математик влага в това изкуство. В такива „*броеници*“, „*вжрви*“, окичени и преплетени с чурупчици, индейците *вписват своите най-хубави исторически и фамилни легенди*, в които обширно се говори за стари славни царе, за изчезнали велики царства и градове, за чудни вжлшебни страни и богатства, за тайните на земята, за скривалищата на „*свещения огън*“ и пр. В такива чудновати „*вжрви*“ се крият и „*държавните документи*“ на племето. По тия „*вжрви*“ *вожда — „сжшема“ — на племето чете отлично цялата племенна история*.

Човешката културна еволюция, обаче, надскача и тоя примитивен четмопис. Той взема вече *образите, рисунките* на нещата, а не *самите неща*, което е много по-удобно и поестествено.

Явява се на сцената в езиковната еволюция *образното, картинното писмо*, което с право може да претендира за *ржктворен писмен белег*, макар че това е *образа на самия предмет, а не на името му*.

Като образец на тая *образна писменост* лингвистите сочат знаменитото *писмено заявление* на Сев. Американските индийци до председателя на Сжединните щати.

Какво иска да каже автора на това странно заявление? Той казва: *седмочления племенен сжрдечен сжюз на ония*

племена, чиито емблеми (тотеми) сж изобразени в животинките, предявяват своите претенции пред „бледнолиция вожд“. Седмочленния индийски племенен сюз предлага на Американския владетел да реши спора между „черзенокожите братя“ и „бледолиците преселци,“ който се отнася до трите езера в техния район, нарисувани в заявлението и свързани посредством крива линия с око̀то на сюзния водач — щъркела. Всичко е изразено с предметни образи — картини, а отношението, действието е изобразено сжс сжединителни черти, стрелки и помощни линии. *Главното е фигурата.*

По-късно, обаче, тия фигурки, тия картинки загубват първоначалната си форма и полска-лека се абстрахират от предмета, като се свързват с името, с думата и стаят по тоя начин „белези свързани вече с фонетиката;“ образите се обръщат в графични символи на фонетични обекти. И по този начин се постига едно грандиозно издигане, един подем на четмописа, защото се явява вече възможност да се изобразят символите и на такива думи, чиито понятия сж отвлечени и нямат свой картинен образ.

Така напр: В старокитайския език тжркарцето 𠂇 (Ra) е знака на слнцето и божеството, а знака 𠂇 (Ro) = устата. Понеже староегипетския и старомексиканския езици не сж едносрични, като старокитайския, почнали да ограничават и стесняват значението на някои цели фигурки, на стари думи и от думи обжрнали ги на срички за образуване някои големи, отвлечени думи. Така: знаците на кжщата и устата 𠂇 се стесняват, ограничават и от самостоятелни думи стават срички и сетне букви. При тоя образ като прибавят разкращени крака 𠂇 става: 𠂇 𠂇, което значи „излизам.“

Ето как писмените белези се направляват от фонетиката, като използват старите образи.

Така човека почва да изразява думата и частите на думата — елементите.

От тоя момент човешкото общество стъпва на правия път в езиковното развитие. Веднаж насочено писането към фонетиката, към изобразяването: думата — името на предмета, човек се докопва до частите на думата — до сричките, усъжвушенства „силабичното-слоговото писмо, а след джлага еволюция, лутания и опити човек достига и до писмения елемент — буквата!

И така след една многовековна духовна дейност, след много последовни и преходни фази четмописната реч стига до своя край елемента.

Следователно, елемента — това е последния плод, носен хилядилетия в утробата на социалния организъм и роден в болезнени и продължителни напрежения; това е плода на езиковната култура, зачат в пазвите на първобитното общество и роден чак в новите времена на обществената еволюция.

Ако си представим развитието на четмописа от зараждането му в дълбоката древност до днес, ако поискаме нагледно да очертаяме пътя му, той ще ни се представи в образа на такава една пирамида.



В основите на човешкия четмопис лежи широкото, неоформено и неразчленено цяло. То бавно се обособява, диференцира и разпада на по-определени и оформени малки части, додето се отделя и обособява най-сетне елемента.

Тая пирамида, не само посочва, де е мястото на елемента, тя доказва и нещо друго, също тъй важно и интересно: тя показва и изобразява нагледно пътя, по който се е движил колективния дух в своето развитие и познание.

Това е ясният, предопределен път — от общото, широкото и неоформеното, от недиференцираното и неопределено цяло към бавно и постепенно диференциране и определяне; към постоянно изясняване, углъбяване в частите на цялото, докато се отдели елемента!

Еволюцията на човешкия четмопис потвърждава и подчртава нашия път — от цялото към частите.

Но освен това, цялата история на човешкия език в двете си клонки представлява от себе си едно великолепно, едно сжкръшително доказателство, че, действително, елемента на четмописа е последната връзка на езиковната верига, че той е достиген само за една зряла езиковна способност, че той е творение, рождба на вишия академичен дух.

Ако човечеството в своята многохилядна история се е учило на четмопис по тоя начин; ако то е почнало от цялото и е стигнало до елемента, то кое ни дава право да игнорираме тая историческа действителност и да вършим обратното в своята педагогическа дейност.

В името на какви научни и психологични принципи ние почваме да обучаваме децата в обратна посока: от абстрактния мочноуловим елемент, към конкретното, понятното и лекохващимо цяло?

Не, ние трябва да се откажем от старите идеи и да станем *верни ученици на най-великия учител—историята*! Трябва да захвърлим „буквосъбирателните“ методи, защото те съпротивни не само на психологията, логиката, но и на човешката история.

След всичко това, на неверниците не остава нищо друго, освен да се съгласят с доказателствата всепано и научно истинна: „*четмописа* цялото — думата трябва да предшества елемента!“

Но с кои думи да почне елементарния *детски четмопис*? Кои съоня „избрани“, презилигирвани думи от човешкия език, които трябва да *легнат в основата на първия детски четмопис*? Кои думички ще бъдат фундаменталния камък на строещия се детски четмопис? Ония ли архаизми, ония ли „*езиковни тръне*“ и „*лексикални окаменелости*“, които се маждрат на първите странички в повечето (по-рано всички) буквари: „*ос*“ „*оса*“ „*оси*“ „*село*“ „*сила*“ „*соли*“?!

О, никога не бих се съгласил отново да се върна към тия „*оси*“, пчели и разни мухи, които не говорят нищо на детската душа, които толкова години наред съ жилили само детските засмени устича!

Никога не бих извършил повторно тоя *грех спрямо детето и човешкия език*. *Новия метод* трябва да се освободи от тия чудатости и да ги завещае на „килийната епоха“, *новия метод*, който държи на думата, на нейната мисъл, на нейното съдържание, който иска думи човешки и смислени, а не графични елементи, той трябва да изрине тия „жалки останки“ и да сложи пред децата нещо ново, нещо *близко, до детската душа, което да възпламенява, да вълнува детското сърдичие, да буди обич и възторг*!

Де съ тия хубави, мили думи, които детето трябва *първо път да прочете и напише*?

Аз попитах човешката културна история, отнесох се до „*езиковната еволюция*“, до социалозите и лингвистите.

Те ни уверяват, какво корена на многообразния, сложен разкошен човешки език се крие далеко — далеко в простия животински, рефлекторен вик.

„Думите“ на тоя първичен език не се отличават много от „призивните“ викове на жеравите есенно време, когато се събират за отлитане или от тревожния предупредителен вик на стария гарван — пазач!

В „*Лингвистичната палентология*“ се е добрала до интересни „*езиковни окаменелости*“, които ни дават, макар и смътна, идея за тоя оригинален език. Така напр. Липерт намира една „*останка*“, запазена в словаря на старогерманското право. Той взема думите: „*Dieb-jo*“ (крадец) „*Mord-jo*“ (убиец) и „*Feuer-jo*“ (пожар) и казва, че частицата „*jo*“, която седи като *приставка* при трите определени думи е, в същност, една

„останка“, една „изкопаема окаменелост“ от тъмната древност на неоформения човешки език. Този вик „jo“ по всяка вероятност е нямал точно определено значение, ала първобитния човек, който е чувал тоя тревожен призивен вик, отлично е разбрал, че там, дето се надава тоя отчаян вик, има *някаква опасност* и той е тичал на помощ.

Значи „езика на междуметието“ е първата стадия на човешката реч. Втората стадия на езика почва с оформяване на „отделни думи“. Първите обособени думи тука сж тжй наречените „многозначни думи“, които играят ролите и на *сжществително*, и на *глагол*, и на *прилагателно*, т. е. *едновременно означават и предмета, и действието, и качеството*. На тази стадия имаме само *стремеж към диференция*. Езика тжрси да се обособи и разграничи. За представител на тази *пъреходна езиковна стадия* лингвистиката посочва думата: „*lhuan*“, взета из старинния китайски език, която има службата на *сжществително, глагол и прилагателно*, защото означава: „*кжлбо*“, „*закржглям*“, „*обло*“, а някога значи още „*седа свит на кжлбо*“.

След тоя период на „многозначни думи“ човешкия език навлиза в друга по-висока фаза, кждето обособяването, диференцирането в езика отделя и оформява *самостоятелни сжществителни и глаголи*.

Като образец на такъв език, в който доминират *сжществителните* имена, придружени от някой глагол, Тайлор ни превежда една фраза из класическия старокитайски език. Тази фраза се сжстои от думите: *куче, свиня, ям, човек, храна* (kou, chi, shi, jin, sse.)

Това е една *вжрволица от сжществителни*. Няма ни *предлози, ни сжюзи, ни лица, ни времена, ни падежи*! За стария китаец, обаче, е означавало: „*кучето и свинята ядат храната на човека*“.

Следователно, когато човека напуща „езика на многозначните думи“, когато започва да говори с *определени думи*, тоя почва *сжс „сжществителното“ и после глагола*. Думи за отвлечени понятия, думи за *отношения*, думи *чисто граматични*, без свое *сабствено конкретно сждржание* няма в тоя „език на сжществителното“, както го наричат лингвистите и социалозите.

Днешните племена ведахите от о-в Цейлон, тасманците, австралийските диваци, бушмените и други, говорят още на *такъв прост и непосредствен език*, сжстоящ се от имената на най-близки предмети и действия.

Какво значи всичко това?

Това означава: 1) *че сжществителното и глагола сж най-понятните, най-достъпните и най-конкретните думи: те са най-близки до слабата човешка езиковна способност, каквато е у некултурния прадед, а сжщо и у детето*.

2) *Че всички думи, които означават отвлечени понятия,*

всички думи които нямат свое собствено съдържание, а съизраз на отношения, съж несвойствени, чужди за една езиковна способност, каквато е имало човешкото общество в детинската стадия на развитието си и каквато днес е у детето, с което ние работим.

3) Че граматичните форми съж присъщи на зрелия съжърщен език; че те искат по-висока езиковна способност и съж плод на по-висша езиковна култура

4) Че този древен „език на съжществителното“ е най-простия, най-естествения и най-конкретния по своя съжстав и съждържание.

За да ни покаже ясно и нагледно, че този език на нашите прадеди лежи още в гжнките на съжзнанието ни, че той е прост, лек и естествен език, знаменитият Липерт обржща вниманието на следния многознаменателен факт:

„Когато ни се падне случай,“ пише Липерт, „да говорим на родния си език с някой чужденец, който не знае езика ни, тогава ние по инстинкт се стремим да направим езика си прост и несъжзнателно, по едно вътрешно влечение, въдетеняваме езика си — повржщаме го назад към забравената древност и почваме твърде сполучливо да си служим само съж съжществителни имена и глаголи, като избягваме инстинктивно разните падежи, членове, родове, числа, лица, връжки, съжюзи, предлози и пр.

В тоя интересен говор ние упростяваме до там езика си, че изхвърляме и спомагателния глагол, а другите глаголи поставяме просто в инфинитив“.

Историята ясно говори: — човешкия език е лек, конкретен и близък до душата, когато е съжставен от прости съжществителни, от предметни имена и глаголи, взети из най-близката околна действителност.

Ако това е за говоримия език, то колко повече това е необходимо за четмописния език на детето!!

Коя е най-близката непосредствена действителност, в която детето расте и се развива. Не ще съжмнение, че това е семейната среда. От тук значи ние сме длжжни да изберем първите четмописни думи за първачето. Кои съж тия „избранници“?

И тук, ние ще постъпим най-умно, ако се отнесем до историческата действителност! Да попитаме лингвисти и социалози!

Лингвистиката в своите изследвания на човешкия език е стигнала до едно интересно, поразително езиковно явление.

Тайлор и Липерт казват, че, до като имената на всички почти предмети съж малко-много различни у многобройните племена и народи, названията на майката, бащата и роднините съж близки, еднакви почти у всички племена на земното кълбо.

Сричките: „ма-ма“, „та-та“, „па-па“, „на-на“, „ба-ба“ се изговарят неизменно и еднообразно по цялата земя, за да дадат името на майката, бащата, бабата и др. близки. Отде иде тая универсалност на родителските имена?

Според „сравнителното езикознание“ тоя факт може да се обясни само така:

Детето всякога и навсякжде в първите месеци на пробуждането си е издавало рефлексно звукове, съчетани в срички, най-удобни, най-леки за психофизичната му конструкция. И то е изговаряло или, по-право, бжбрело несъзнателно, безцелно своите неизмени: „ма-ма“, „та-та“, „ба-ба“, „на-на“ и пр., пеейки и забавлявайки се в обятията на майка си, ала тази, последната, в своята майчина любов ги е вземала за смислени „призиви“ или „зовящи думи“, отправени от детето към нея самата; тя ги е приела на драго сърдце за думи, които търсят, които зоват нейната, майчината любов и грижа. Майката ги е повтаряла в опиянението си с треперящо майчино чувство. И, увлечена в тази своя красива заблуда, тя е влагала желанието от нея смисъл в безсмислените детски бржжолечения; смятала ги е за *детски думи*, между които разбира се, първо ще бжде нейното свято име.

Следователно, не възрастните, не родителите сж създали и турили тия думи в устата на детето, а напротив, *самичко детето си ги е възпроизвело, създадо и първо произнесло, а родителите сж ги само осмислили.*

По друг начин лингвистиката не може да обясни чудноватата универсалност на родителските имена.

Вжз основа на това, аз мога смело да кажа, че *ако има в човешката реч думи, които да сж собствено притежание и творение на детето, ако има думи в нашия език, които детето е наложило на цялото човечество, това сж думите: „мама“, „та-те“, „баба“, „нана“ и „папа“, от които сж съставени родителските имена.*

Това сж именно „търсениите думи“, които без друго трябва да легнат в основата на детския четмопис, както сж легнали в основата на говора му и в глжлбичните на душата му.

Следователно, *първите думи на детския четмопис сж: мама, баба, тате и др.*

От тук трябва да почне четенето и писането с първащите!

Тжй говори великия учител — историята.

Ат. Чешмеджиев — Пловдив.

Рисуването и моделирането като средство за художествено възпитание.

„Защо моето дете трябва да се учи да рисува? То няма да става художник, у него няма никакъв талант!“ — ето думи, които често слушаме от страна на много родители и възпитатели, когато въпроса дойде за рисуването.

„Стига си цапал, ти само ще изхабиш хартиите, работи нещо друго!“ — думи, с които прекъсваме занятията на децата, когато те, починявайки се на непреодолимо влечение, започнат да дращат всевъзможни дракулки, като се стараят с тях да предадат едно или друго впечатление.

А когато ученикът или ученицата, показвайки рисунките си, тържествуват от удоволствие, вместо одобрение, често чуваме: „Това не е важно, гледай смятането; за него трябва да се стараеш“.

От посочените примери, които характеризират отношенията на възрастните към рисуването, разбира се, не следва да се мисли, че няма и по-благоприятни отношения към това занятие, но те се явяват като изключение от общото правило.

А как се отнасят към рисуването децата?

Нуждно ли е да се говори за това? Всеки, който поне малко се е вглеждал в тях, знае че в известна възраст рисуването доставя на децата голямо удоволствие; те се стремят да предадат на книгата този чуден пжлен за тях с откровение мир, който ги заобикаля. В какъв възторг дохаждат те от своите драсканици, в които виждат татко, мама, топка — всичко, което е за тях скъпо и което ги е заинтересовало. А каква радост блести в очичките им, когато им паднат в ръцете бички, с какво усърдие се залавят те да боядисват рисунки, картички и произведенията на тяхната собствена фантазия.

„Като гледаме на проявяването от децата в това отношение усърдие“ — говори Кулман, в своя труд: „Нови пжтица за преподаване на рисуването“ — „ние трябва да дойдем до убеждение, че тук имаме работа с естествени и основни прояви на човешкия дух, спирането на които е равносилно с пресичането на една от жизнените негови артерии. Стремлението към рисуване е психологическо явление, което има дълбоки корени и най-сериозно значение. То служи, подобно на първите опити за говорене, за преработване на представите, поставя и първите камъни на фундамента за по-нататъшното духовно развитие. Рисуването, по същество, е същият естествен начин за изразяване на възприетите впечатления, както и езика, и всеки, който лишава детето от този език на образите, който не действа за развитието и усъвършенстването му, тормози духовното развитие на подрастващото поколение“.

За общообразователното и възпитателното значение на рисуването до сега не малко е писано и говорено. Такива педагози и хора на науката, като Коменски, Русо, Пестолоци, Фройбел, Спенсер, Рескин и др., не един път са посочвали на рисуването като на възможно средство за постигане крайната цел на образованието и възпитанието: всестранието и хармонично развитие на всички присъщи на човека душевни и физически сили и създаването по тоя път щастливи и полезни членове на обществото. Повтарянето на всички изказани от тези лица аргументи в полза на рисуването, невъзприети, обаче, още от обществото, ще ни отнеме много място и време, но аз не мога да се въздържа да не приведа, макар в много скратен вид, възгледа за рисуването, изказан преди сто години от немския педагог Харниш, който между другото, казва: „Съгласно основните положения на здравата педагогика, развитието на чувствата към прекрасното е една от първите задачи на възпитанието. Човекът не е само мисляще, но и чувстващо същество, и в зависимост от степента на развитието на тези чувства, за човека са достъпни тези висши духовни удоволствия и наслаждения, които ни досаждат възприемането на прекрасното, които са толкова необходими за човека, както въздуха, светлината и храната. Трите основни елемента, съдействащи за развитието на чувствата за прекрасното са: звукът, формата и боята. Любов към всичко блестящо, яркo и червено ние срещаме още у първобитния човек; не говоря за нашите деца, макар че са най-малко културните в обществото. Както дивака, така и детето проявяват, покрай обичта към боите, особено пристрастие и към *„формообразуването“*: работи ли детето на пясъка, или с глина, правили човеци с сняг, шие ли момиченцето дрехи за своите куклички, във всичко това проявява гореказаното стремление“.

„С това аз искам само да намеря — говори Харниш — че развитието на чувствата за формата и красотата и произтичащите от тях чувства за прекрасното — е не само важно, но и необходимо — това иска самата природа. И ако училището желае да изпълни своята задача и достигне хармоничното развитие на всички вложени в човека от природата дарби, то е длъжно да поощрява и развива и тази страна на духа. От това не трябва да се мисли, че общообразователната школа трябва да подготвя бъдещи художници или скулптор-живописци. Това неверно мнение умишлено извърта истинското положение на нещата. Като учим детето в училището на изразително четене, нямаме за цел да го правим актьор; като го учим да пише съчинение, нямаме за цел да подготвяме писатели. Училището има за цел само да пробуди дремещите в душата на детето дарби.

Хората, които не желаят да допуснат изкуството в училището, казват, че е неуместно, защото не се възприема от

всички деца. А позволете да ви попитам, — обрща се Харниш към такива хора, — в науката всички ли деца успяват? Ако ние и към другите предмети на обучението приложим същата мерка, аз мисля че нито един няма да устои.

Човек, който се учи да рисува постига, благодарение на това, великото изкуство на съзерцанието, да гледа на света със съвсем други очи, от този, който не владее това умение. Тогава, когато първия е поразен и е във възторг от величието на твореца на вселенната и намира в този възторг доволство и утеха сред негодите в живота, втория стои пред тези великолепия, като пазач пред нови врати. А великите произведения на човешкия гений в областта на изкуството — колко много те могат да дадат на човека! И какво? Мнозина ли ги познават, ценят и способни ли са да се наслаждават от тях? Не само последния уличник, но и богатите и влиятелни велможи са глухи и слепи в това отношение. Отсъствието на чувствата към прекрасното, слага отпечатък на празнота и пустота в живота на всички тези хора, способни да намират удоволствие само в удовлетворение на своите страсти в грубо и глупаво чревоугодие“.

Тези думи, под които без колебание биха се подписали всички поборници за художествено-педагогическа реформа в начините на обучението и възпитанието, сж останали, обаче, както и много други златни думи, глас валяющ в пустиня.

На рисуването, като средство за развитие на чувствата, продължават да отказват съответното място между другите общообразователни предмети обучението и възпитанието.

За потвърждение на това положение могат да ни послужат думите на директора на Albinusschule в Лаунбург, Буц, казани в един педагогически конгрес в Германия през 1887 год. и посрещнати тогава с пълно съчувствие в педагогическия свят: „Предметите на обучението само тогава могат да получат право на гражданство в общообразователната школа, ако се развият в наука. Ни едно изкуство, колкото и да е прекрасно, не може да се яви като предмет на обучение в общообразователната школа. Само след като се отдели от изкуството науката, която безсъмнение се крие в последното, ще можем сериозно да издигнем въпроса за това, може ли тази нова наука да съдействува на образователната и възпитателна задача на учебното заведение, което не е художествена или професионална школа, а преследва цели на общото образование“.

И ако рисуването все така се е задържало в училището, и в последно време даже почнаха да му дават и общообразователно значение, то е само за това, защото специалистите са положили големи старания, щото този предмет да го поставят действително на научна почва, съвжршено да го ли-

шат от характера на изкуство и да го превърнат в суха мъртва граматика и механическа дресировка.

Затова, за да не бжда пристрастен и да не осждам безразборно разработените от векове методи на обучението по рисуване, ще хвърля бегъл поглед на тези, може би в основата си здрави съображения, които били положени в основа на първия, така наречен — „Геометрически метод“.

Затова ще се обжрнем към Песталоци, когото трябва да считаме баща на „научното направление“ в преподаването на рисуването. По негово мнение, първата крачка към познанието е *наблюдението*. Затова, за да се научим правилно да мислим, необходимо е преди всичко да се научим правилно да наблюдаваме. Затова пък, за да усвоим изкуството смислено да наблюдаваме, необходими са съответни упражнения, които ще имат за цел да научат очите, като гледат, да сравняват, анализират и групират. За тази цел е необходимо, от многото около нас разнообразни форми, да изберем няколко най-прости и строго определени, с помощта на които окото ще има възможност да разложи останалите на тяхните съставни части и да определи взаимоотношението на последните. За такива основни „нормални“ фигури Песталоци считал: линията, жгълът, квадрата, окръжността и сферата. Тези типични основни форма трябва да бждат толкова ясно и здраво усвоени от учениците, щото с лекост да могат да ги съпоставят с други срещнати форми, да ги сравняват с първите и да установят точно, доколко новата форма се отклонява от основната.

„Този, който придобие по този път способност да измерва, обладава“ — говори Песталоци — „всички данни за понататъжното развитие на художествените способности, необходими за висшето изкуство“.

Затова, че Песталоци е гледал на изучаването на основните геометрически фигури само като на средство за постигане крайните цели за „развиването на художествените дарби“, свидетелствуват неговите думи: „Да ме пази Бог от това, щото заради тези линии да заглуша човешкия дух, да го направя неспособен към наблюдение на природата и нечувствителен към нейната красота; природата е дала на нас предмети, а не линии; последните трябва да ни служат само за по-верно разбиране на първите“.

Но не така биле разбрани тези линии и фигури от последователите на Песталоци. В техните ръце те се превърнали в цел, вследствие на което понататъжната разработка на приемите на обучението по рисуване отишла в погрешен път. Те ни поднесоха геометрическият метод, с който измъчвахме децата в течение на много години.

Линии, жгли, геометрически фигури и тела, съставените от тях плоски орнаменти и няколко жалки — безцветни гипсови модели пак орнаменти — ето всичкият материал, с който

ние, запълнихме часовете по рисуване, измъчвахме децата и предизвиквахме отвращение към този учебен предмет.

Впечатлението, произведено от такива уроци по рисуване на живия детски дух, е прекрасно охарактеризирано от Кулмана:

„Като постъпи в училището, ученика с възхищение и радост влиза в часа по рисуване. Днес за него предстои първия урок по рисуване. Той по-хубаво от родителите, възпитателите и премждрата школа знае, какво значи да рисува; той инстинктивно чувства, че рисуването трябва да е начин за изразяване на възприетите впечатления — осъществяване на коренящото се в него живо стремление към самостоятелност. Най-после мене ще ме научат, си мисли детето, да рисувам всичко, каквото искам: кораби, дървета, цветя, животни, хора и др. — с една дума, всичко, което съм гледал и слушал. Смело, надявайки се на своята памет, то далеч не мисли, че това още не му е по силите.

„Най-после иде и очаквания час — първия урок по рисуване!... И, о ужас! Какво вижда то пред себе си? Голямо сиво парче книга, изпъстрена с прави и криви линии. Образци без живот, без душа, каквито никога не е видяло; това му предстои да рисува и то с ржка!

„Измамени надежди, разбити мечти!

„След хоризонталните, отвесните и наклонените линии — следват жгли: прави, тъпи и остри; след тях трижгълници, квадрати и т. н. — ред студени и без съдържание фигури, математическата точност и правилност на които свива сърдцето му и окончателно убива вжодушевлянето му. То се покорява на неизбежната участ, в него постепенно умира любовта към живите форми, към светлината и боите, а също и стремлението към самостоятелност. На него е забранено да говори на детски език. Художествените струни на неговата душа ще престанат да звучат за дълго, може би и за всякога“.

Поради това, че всичкото внимание било отправено към чистотата на изработката, калиграфичното изпълнение и математическата правилност на контурата, добивали се, в най-добрия случай, някои технически навици, и то условни, малко пригодни за живота. В течение на цялата година се изпълнявали с големи напрежения и с много губене на време няколко рисунки, които понякога поразяват със своята техническа виртуозност, но това се е постигало не по естествен път, а посредством нескончаеми собственоръчни поправки на учителя. Децата съзнавали, че без тези постоянни поправки от учителя няма да добият такива резултати и затова последните не ги радвали и не са извиквали желание за усъвършенстване, не пробуждали самостоятелност; а обратното, убеждавали се в своето безсилие, те убивали енергията им.

И ако си зададем въпроса — научават ли се нашите деца в училището да рисуват, т. е. да се ползват от рисун-

ката, като средство за изразяване на мислите си в областта на конкретните представи, или пък да представят предметите в натура, то отговора ще бъде отрицателен. Па и къде ще се научат на това, когато в училището те само приготвят рисунки, а не се упражняват в рисуване. За да се научат да рисуват е нужно, преди всичко, да рисуват много, а в училището рисуват малко — повече почистват и тушират, а туширането не е рисуване. Това е уместно, и то приложено с мярка, за професионалните училища; в общеобразователните училища подобно рисуване е безполезно.

Геометрическият метод, разработен преимуществено от германски педагози, е получил широко разпространение във всички културни страни, и без да се гледа на това, че и по-рано се раздавали гласове за неговата изкуственост и нецелесъобразност, той се е задържал в училищата твърде дълго време.

Па и дохождало ли е въобще по-рано на някого на ум да погледне на рисуването в училището, като на начин за изразяване на мислите, като на „*графическа грамотност*“? За много педагози и преподаватели от старата школа такъв възглед за рисуването е бил велика ерес. А това е така естествено. Няма област на човешкия труд и знание, в която рисунката да не намери приложение, в която тя да не служи за изразител на известни представи. Всички народи, във всички времена са прибегвали към нея — като към средство за изразяване и общуване. Писмо и рисунка — това са брат и сестра; служайки на еднакви цели, всеки от тях се явява по-съвършен, когато е допълнен от другия. Между едното и другото са поставени граници. В някои случаи даже рисунката има преимущество пред писмото. Там дето са необходими много думи, достатъчни са две-три линии — наброски, за да стане някое явление отчетливо. Там където съдържанието на написаното, по причина на незнанието на езика, престане да бъде разбираемо, рисунката говори високо, изразително и общепонятно. От тук се установява грамадното културно значение на рисунката; от тук става понятно, защо се иска всеки да умеє да рисува, защо рисуването е необходимо за всеки образован човек.

Рисунката от тази точка зрение е език на формите въобще, а не само на геометрическите, и затова обучението по рисуване не може да бъде основано само на изучаването на последните. Умението да владеем езика на формите иска преди всичко здраво усвояване и запомняване по възможност на повече форми посредством всестраниното наблюдение не само на всяка форма, но и чрез действителното наподобяване на последните. Най-добро средство за изучаване на формите е *моделнирането*, т. е. пластическото предаване на формите в целия им обем. Освен това, трябва да забележим, че най-здрави, завършени и отчетливи представи за формите са онези, които са добити

не само посредством зрението, но и чрез усещането. Ето защо в последно време започна много да се говори за моделирането, макар само като превъзходен помощник на рисуването. Покрай казаното, моделирането обладава и още други ценни образователни и възпитателни елементи, които са ни подбудили да признаем възвеждането му в общообразователната школа в голяма степен като желателно.

Обстоятелството, че на рисуването дават значение като на графическа грамотност, не служи, обаче, за единствена причина да се увеличи интереса към него. Има още друга, по-съществена — това е художествено-педагогическото движение, което обхвана в последното десетилетие с необикновена сила всички културни страни.

Признавайки, че религията, науката и изкуството се явяват като най-мощни средства за образование и възпитание на човешкия род, че изкуствата са необходими допълнения на човешкия живот, мощни фактори на културата и прогреса — възникналото движение е изразено главно в стремежа да се внесе в делото на възпитанието и обучението художествен елемент и да се развие с негова помощ художествено-творческите сили, както на отделната личност, така и на целия народ. Затова необходимо е да се създаде преди всичко общество, способно да цени изкуството, способно да се наслаждава от неговите произведения и да черпи от този източник високи духовни радости, бодрост и сила за борба за своето благополучие. Не само към пасивно наслаждение и бездейтелно — мечтателно възприемане на естетическите впечатления — апелира художествено-педагогическото движение, а и към активното участие в творческата работа на човечеството и над подобреното на условията в живота. Истинското художествено наслаждение само по себе си не се явява като акт с изключително пасивен характер, а иска активно творчество и се явява само като изходна точка за развиването на волята в известно общеполезно направление. То се явява като средство за борба против разпространението на студеният егостичен материализъм, загрубелите нрави и безразличието към всички високи идеали на човечеството. Вселявайки бодрост и жизнерадост в омрачените души, развивайки в тях чувството на прекрасното, то трябва да издигне творчеството във всичките области на производството и да съдействува по този начин за материалното благополучие на народа.

На нашето поколение е нужен духовен живот, като сбор на всички благородни чувства, между които чувството за *прекрасното* заема видно място. Без него е немислимо наслаждение от красотата на околния мир и произведенията на изкуствата.

Понятно е от това, че художествено-педагогическата реформа си поставя за *първа* и главна задача пробуждане и развитие на чувството за прекрасното. Развитието на последното

се обуславя на своя ред от развитието на ред други страни на човешкия дух, от развиване способностите на органите на външните сетива.

При това ние ще имаме пред вид само пластическите изкуства (архитектура, живопис и скулптура), които сж поставени най-зле в училището. Тях има пред вид и художествено-педагогическото движение.

Красотата на природата и произведенията на пластическите (изобразителните) изкуства се възприемат преимуществено посредством зрението, следователно, първата задача на художественото възпитание трябва да е *развитието на очите*, способността съзнателно да възприемаме зрителните впечатления. С очите ние можем да се ползуваме по два начина — да гледаме, без да си даваме отчет за виденото, и *внимателно да разглеждаме*, да *фиксираме*, отчетливо да възприемаме това, което сме видели. Няма да говорим за това, че само втория случай на наблюдение има значение.

Внимателно да се гледа, да се съсредоточва вниманието, обаче, съвсем не е така леко при това изобилие и при тази бърза смена на зрителните впечатления, които възприема детето. Затова, необходимо е да се развива у детето способността да *концентрира* вниманието си. Развитието на наблюдателността е втората основна задача на художественото възпитание.

Ако желаем, щото гледаното на художествени произведения, представляющи подражание на природата, да ни направи впечатление, да предизвика у нас интерес и да ни достави удоволствие, необходимо е да притежаваме известна сума от представи — запас от усвоени форми и цветове, за да имаме възможност да правим сравнение. Колкото сж по-ясни нашите възпоменания, толкова по леко ще разберем и оценим художественото произведение.

Колкото е възможно по-голям запас от представи е необходим и в интереса на развитието на художественото творчество, разбирайки последното в най-широк смисъл.

Но това е още недостатъчно, за да се наслаждаваме от произведенията на изобразителното изкуство. Последното иска още развита фантазия, с помощта на която ние бихме одухотворили, оживили по същество мъртвите образи. Същността на художественото наслаждение, както говори професор К. Ланге, се заключава в доброволната и съзнателна *самозмама*. Ние прекрасно знаем, че разгледвания художествен обект не е това, което ни се струва. Ние знаем, че всичко кръгло в живописата е плоско; ние знаем, че осветената сж сребристите лъчи на луната река и дремещето на брега и државце, изобразенията на неговите клоне и листи не са нищо друго, освен ред тонове на охра, кармин, кобалт и други бои, но ние изпитваме същите усещания, каквито би ни дала дей-

ствителността. Ние прекрасно знаем, че свода на готическия събор наляга надолу вследствие своята тежина, но все пак, гледайки на неговите изображения, пренасяме се в задоблачната далечина, в онзи светъл мир, дето няма ни сжлзи, ни вжздишки. . . .

Способността да одухотворяваме по сжщество мжртвото, да доплняме недостигаемото и, гледайки на художественото произведение, да си вжобразяваме, че пред нас е живата действителност, се нарича „илюзия“. В процеса на сжзнателната самоизмама играта на илюзията се заключава, по мнението на много сжвременни изследвачи на художествения вжпрос, в естетическото наслаждение, което изпитваме при гледането на художествените произведения.

Следователно, четвжртата основна задача на художественото вжзпитание е да развие *способността на художествената илюзия*. Тази задача е лека на пржъв поглед, тжй като способността на илюзията принадлежи кжм числото, ако не на вродените, то вжв всякой случай кжм онези, които се развиват в твжрде ранната вжзраст, и задачата на вжзпитателя е само да я поджржа и да подпомага прнататжшното ѝ развитие.

Но и с това не се изчерпва още задачата на художественото вжзпитание. Остава да се развият някои технически навици в графическото вжзпроизвеждане на вжзприетите зрителни впечатления и образни представи. Това изисква крайната цел на художественото вжзпитание, която се заключава главно в развитието на самодеятелност и продуктивно творчество.

Като си уяснихме до известна степен задачата на художественото вжзпитание, ние можем вече да преминем кжм определяне средствата, които ще последват за постигане на определената цел. Тук се отнасят детските игри, книгите с картинки, играчките, ржчната работа, разходките и т. н. Всичко това има голямо значение за художественото вжзпитание и заслужава най-сериозно внимание, но не влиза в рамките на статията ни.

Кжм числото на най-действителните средства за осжществяване задачите на художественото вжзпитание се отнасят рисуването и моделирането и, може смело да се каже, че рисуването и моделирането заемат видно място в реда на тези средства, което е безспорно признато от всички страници на художественото вжзпитание. В това обстоятелство се заключава втората главна причина, задето на предмета рисуване се обржща най-голямо внимание в настояще време, както и на моделирането в общообразователната школа.

Признаването важното значение на рисуването, като графическа грамотност вжобще и като средство за художественото вжзпитание, е довело до коренна промена на прилаганите до сега методи на обучение. Вжв всички културни

страни кипи трескава работа в тая насока. Навсякжде старите програмите се замениха с нови; навсякжде първия геометрически метод се замени с естествен, така наречен *натурален* метод. В Германия, която може да се счита за създателка на геометрич. метод, още в 1901 год. е била издадена официална програма по новото рисуване, която скъсва решително с геометрич. метод. Във всички културни страни, где по-рано, где по-късно, този метод е също хвърлен в архивата. И у нас „*натуралния метод*“ всяка година намира все повече сторонници и проникна вече, макар различно схванат, във всички наши училища.

Вървейки ръка за ръка с художествено-педагогическото движение, рисуването трябва преди всичко да хвърли от себе си този псевдо-научна мантия, която е било принудено да носи в течение на много години, за да удовлетвори едностранчивите изисквания на интелектуалистическото направление в училището. То не трябва да служи изключително за развиването на интелекта, а трябва да вземе деятелно участие в развиването на чувствата, между които чувството на прекрасното заема първо място. Затова то трябва да стане онова, каквото се явява по същество — представител на изобразителното изкуство в училището, подчинено, разбира се, на разумни общепризнати положения на здравата педагогика. То трябва да се стреми към свободно всестранно развитие на индивидуалността, присъща на духовните и телесни сили на даден индивид.

При търсенето начин и средства за обучение по изкуството, необходимо е, оставайки верни на основното педагогическо правило — че всяко обучение трябва да бъде природосъобразно — да се ръководи не от теоретически и кабинетни расждения, а по указанието на природата. Наблюденията над живота, изучаването на детската душа и опита трябва да ни служат за направление към този път. В това отношение свободните детски рисунки ще ни дадат богат материал.

Другото основно положение на педагогиката — „всяко обучение трябва да възбужда интерес,“ като главен стимул на успеха, остава в пълна сила и осъществяването му (на практика иска преди всичко оживление и приспособяване учебния материал съобразно детските сили и по възможност повече разнообразие при изпълнение на работата. Последното искане се обуславя и със следното педагогическо съображение: колкото повече органи на външните сетива участвуват при възприемането на впечатленията и при образуването на представите, толкова по-ярки, отчетливи и здрави са последните.

Още едно основно положение на педагогиката — да се възползуваме от зародилите се в душата на човека стремления, за да ги отправим на верен път от момента на тяхното

пробуждане, има също важно значение по отношение поставката на обучението по рисуване.

И, най-после, ще кажем и за прехода при обучението от лекото към трудното, от простото към сложното, както и за съответствието между поставената задача и изпълнителната сила на учениците и за педагогическите правила, от изпълнението на които всекога зависи успеха на обучението.

Да се обърнем сега към детската свободна рисунка и като хвърлим бегъл поглед на постепеното ѝ развитие, да се помислим да установим главните ѝ особености, които имат решаващо значение за изработване метода на обучението по рисуване.

Първите опити на детето в рисуване, проявяващи се обикновено във втората или третата година, имат вид на свършено случайни линии и драсканици и за това е трудно да се посочи момента, когато детето ще започне да свързва с тях каквито и да е определени представи, когато това занятие ще вземе характер на художествена игра, основана на илюзията. Но във всеки случай ние ще забележим, че образите, нахвърлени от децата, съобразно духовното им развитие ще почнат да стават постепенно сходни с предметите, които ги заобикалят. Това сходство отначало е едва уловимо; то ще ни даде възможност безпогрешно да узнаем определения предмет, който е представител на цял ред нему подобни.

Ако се вгледаме в това, което децата рисуват, ще забележим, че се опитват да нарисуват преди всичко онова, което им прави най-силно впечатление, което ги е особено заинтересувало.

Боята, украската на предметите произвежда не по-слабо впечатление от формата, а в много случаи даже и по-голямо. Децата много охотно почват да усещат прелестите на боите; всичко блестящо, шарено предизвиква жива радост и ги довежда до възторг.

От изображенията на отделни предмети децата скоро преминават към рисуването на цели събития, често твърде сложни от наше гледище. Този преход зависи от успеха на рисуването на отделни предмети и се обяснява с това, че полето на наблюдението и интереса се разширява по-бързо от развитието на очите.

При това ние забелязваме, че детето не различава действителния от мисловия вид на предмета и възпроизвежда, тъй да се каже, цял сбор от разни впечатления, получени при различни случаи. Ние виждаме, че детето рисува не онова, което вижда, а това което знае за предмета, напр. рисувайки глава във профил, то често ѝ поставя две очи, шапката рисува прозрачна и косата се вижда; слънцето и месеца се появяват едновременно в пълен блясък; къщата рисува с три стени и вътре се вижда майката, бабата и т. н. Трудно е да за-

ставим детето да съсредоточи вниманието си към предмета. Тази способност се явява по-късно и е необходимо да я развиваме постепенно. Очевидно е, че да принудим дете от 5—8 години да рисува от натура ние бихме превишили изпълнителната му сила. Естествения начин на рисуване от децата е *рисуването от памет*.

Предавайки своите представления и впечатления, децата не знаят технически затруднения; те смело пристъпят към изображението на най-сложни явления. Боязлив им внушаваме с нашата неумела критика и неуместни забележки за трудност; с нея убиваме в тях самоувереността. Силно развитата в децата способност илюзия допълва в очите им всички неточни рисунки. Критическото отнасяне към последните се явява по-късно.

Не подлежи на никакво съмнение, че детската рисунка с течение на годините и с общото развитие се усъвършенствува и без въздействието от възрастните. Но ние знаем и това, че този прогрес в известна възраст, приблизително между 8—10 година, се прекъсва, и много деца представат да рисуват през този период, като че „не могат“ и „не умеят“. Този момент на лоши образи съвпада с постъпването на децата в училището, с началото на систематичното обучение по рисуване. Не е ли това доказателство, че тук има нещо не добро, че училището въобще и първите методи на обучение в частности не подкрепят любов към рисуването, не съдействуват за по-далечното усъвършенстване на тази потребност, а обратното — я убиват.

Да се опитаме сега, имайки пред вид казаното, да направим някои заключения относно постановката и преподаването на рисуването и моделирнето през доучилищната възраст и в училището.

Длъжност на възпитателя е, всякога да поощрява детето към рисуване, да поддържа у него любов към изобразителното изкуство и, по незабелязан за него начин, да съумее да развие наблюдателността и съзнателно отнасяне към формата и цвета, като помни, че отначало това може да бъде достигнато изключително чрез възбуждане на интерес въз основа на създаденото при занятието удоволствие.

Извънредно важно е, да подкрепяме смелостта, с която децата пристъпят към изпълнението на рисунката, да не ги затрудняваме откъм техническа страна и да им помагаме при разглеждането на обектите.

Необходимо е също, да се поощри дейността към творчество у детето и по този път да подготвим почва за успешното осъществяване на задачите на художественото възпитание.

Искането да ни дадат децата верна рисунка и верна моделирана форма превишава тяхните изпълнителни сили, затова

е неуместно за първата степен на обучение. Детето не може да ни даде такава рисунка; тя ще бъде погрешна, както и говората му отначало.

При избирането на сюжети за рисуване и моделиране отначало ще се ръководим от желанието и интереса на децата, като не им даваме чужди за разбиране форми. Всички синтетически методи, изходящи от елементите, не са целесъобразни.

За успешното и всестранно развитие на изобразителните детски способности трябва да се дават още отначало всички материали: моливи, пастели, четки и бои, глина и пластилин.

И така, за рисуването в доучилищната възраст трябва да посочим на непригодността на всички прилагани учебни пособия, като такива, които пречат на детската самодейност, а тези пособия са: тетрадки с точки, изрязани шаблони, предварително приготвени контури, елипсовидни, кръгли и др. типични фигури, пергели и линии. Всичко това не съдейства за развиването на самодейност, наблюдателност, творчество; то убива тези ценни прояви още в корена. Единственото уместно рисуване през доучилищната възраст е така нареченото „илюстративно рисуване“. Нека децата рисуват свободно всичко, което ги интересува, което са видели и чули. От това не следва, че сме длъжни да ги оставим съвършено свободни, защото свободата не е анархия. И тук е напълно възможно и желателно някакво ръководство от страна на учителя. Това ръководство ще се състои в изработването на ясни представи за околния мир и във внимателни наметания за направените при рисуването и моделирането типични грешки от малките художници.

Как ще стане това, ще ни покаже детската рисунка. Вглеждайки се в последната, ние ще забележим, че от детското съзнание се изплъзва закона за непроницаемостта, закона за пропорционалността, закона за единството на времето и местото, закона за органически правилното постигане на частите от цялото. На тези страни трябва да се обръща внимание, но, повтарям, по такъв начин, щото детето да не забележи крайната цел на нашите бележки при обучението.

Втората задача на възпитателя в тази степен ще бъде изработването на правилни навици относно начина на държането на молива и четката, положението на книгата и т. н.

Не мога да не спомена още и за други занятия и игри, които могат да послужат също за прекрасна подкрепа на рисуването и да подготвят почва за осъществяването на задачите на художественото възпитание; между тях трябва да поставим на първо място свободното моделиране, изрязване и плетене на книги и др. видове ръчна работа. За целите на развитието на активните творчески сили, самодейността, търждата

воля, чувството към прекрасното всички тези занятия ще имат най-сериозно значение.

Ясно е, че курса на обучението по рисуване в училището не може да се ограничи с наивните детски рисунки, представляващи често отдалечено, мъгляво сходство с оригинала, който се явява само изходен пункт. За да може рисуването да оправдае надеждите, възложени му от новите педагогически движения, то трябва да постигне грамотното изображение на формите и предаването на цвета.

Грамотно изображение ще наречем това, което обладава известна правилност и близкост с натурата, което се достига не без труд, а по пътя на добросъвестното изучаване както на действителните, така и на всеки друг вид предмети, с помощта на систематични упражнения, а не само с приготвянето на завършени рисунки — картини, както е било до сега.

Но и при подобен курс е необходимо да се положи в основата му горепосочените схващания. Преди всичко учебния материал трябва да бъде взет из околната природа и обстановка. Не се иска абсолютна правилност и калиграфическа изработка, но грамотност, правилно предаване на общия вид и най-характерните особености. Ние сме длъжни да се придържаме в систематическия курс на обучението при определяне порядъка на занятията и в принципа — *„да вървим от лекото към трудното в техническото отношение.“* В този отдел на курса *„рисуването от натура“* може и трябва да заема главно място.

За всестранното и основателното изучаване на формите и цвета ние не трябва да се ограничим, както е било до сега, само с рисуването; необходимо е да включим в курса на графическата грамотност и *моделирането, работата с четки и бои, рисуване по представление, изрязване, сгъване на книги, композиции, изпълнение на наброски от мъртва и жива натура, рисуване на открито и илюстративно рисуване.*

Прехода от свободното детско рисуване към последователния курс трябва да става постепенно при запазване на основното правило — свободно индивидуално развитие на детските способности, без никакво насилие над детската природа. Затова отначало ще трябва илюстративно рисуване и рисуване по памет, свободно моделиране и изрязване на форми от книга. Без да се прекратява тази работа, ще я заместваме с рисуване от натура.

Не впускайки се в подробно изложение на последователния ход на занятията и разпределението им по отделения, както и за методическата страна на обучението, ще кажем още и това, че новото направление в преподаването на рисуването изисква да се даде известна свобода за лична инициатива на учителя, но с уговорка — при добра педагогическа подготовка на последния.

Ние сме още в началото. От направените опити, макар и много погрешни, недовършени, можем с увереност да кажем, че отношенията на учениците към рисуването се сжвършено измениха; за мъжа, за разсеяност — неизменни спътници на уроците по рисуване при геометричния метод — няма вече и помен. Уроците сж всякога оживени; децата работят с интерес и увлечение, а това е добро доказателство, че се намираме на верен път.

За преподавателя-специалист предстои още много работа, за да се справи с цял ред нови методически въпроси, свързани с въвеждането на натуралния начин на обучение. Но на тях едва ли ще се удаде да издигнат преподаването на графическите изкуства в училището на нужната висота, ако не им се притекат на помощ обществото, преподавателите по другите предмети и държавата. До тогава, докогато рисуването не бъде признато за пълноправен предмет с останалите пълноправни предмети, трудно е да се чакат големи резултати.

Дайте на децата повече светлина, топлина, по-големи разумни духовни радости — ето позива, с които художествено-педагогичното движение се обръща към родителите, възпитателите и към училището. В широкия слой на населението ще може по най-сжществен начин да се сждействува за осжществяването на това искание, като се възтанови у човека необходимите за неговото благополучие душевно равновесие и душевна бодрост, особено за времето, което преживяваме, когато разочароването от живота не представлява единичен случай, а грози да вземе размери на ужасна по своите последствия епидемия.

Хр. Г. Ковачев — Горна-Оряховица:

Разработка на четива с морално сждържание.

„Сърдцето има доводи, които ума не проумява“ — Паскал.

Твърде много се е писало и се пише по въпроса, който е тема на настоящите ми редове. В ред статии са развивани научно теории, които по доводи и основания са давали известност на авторите им, но при все това моралното обучение не е направило ни крачка напред по отношение на своите резултати. Няма съмнение, че за тия резултати са влияли по-край несполучливия метод на преподаване и ред още други фактори (дом, улица, държава, църква, общество и др.), които

по силата на значението си дават известен отпечатък на морала в детското общество. Това, обаче, не ще рече, че училището, като възпитателен фактор, е изгубило всякакво значение. Защото въздействието на детската душа в нравственото отношение чрез училището е доказана истина, която само хора със сектански мироглед отричат.

Преди да пристъпя към изложение на метода, който е главна моя цел, ще направя малка екскурзия из областта на научната психология, ползвайки се от отличната брошура на уважаемия г. Д-р Кръстников под заглавие: „*Опит за психологически анализ на нашият обществен живот*“. Резултатите от тая екскурзия ще бъдат основа на нашия метод.

Характера, волята, вниманието и интереса — това са душевни процеси, които твърде много зависят от чувствата. Според научната психология, чувствата у детето започват своето развитие от 5—8 годишната възраст. В юношеската възраст се формират основите на характера, а тия основи, както се спомена по-горе, са чувствата. Развитието на чувствата в детската възраст ни обяснява ред душевни собености, с които се отличава детето. Чувствата в юношеската възраст се намират също в периода на своето развитие. Те не са още оформени, закрепнали, поради това характера на детето и юношата е неформен. Следователно, формирането на добри благородни и възвишени характери у възрастните може да стане само в детската и юношеска възраст с развиването на благородни и по-възвишени чувства. След юношеската възраст чувствата са вече закрепнали и оформени. Тъй че възрастния човек е вече с установен характер и поради това трудно се подава на облагородяване и възпитаване. Той може да се нагоди — приспособи към тая или оная среда, към отделни лица с по-благородни характери, обаче това приспособление е временно — по заучени правила, норми. Такъв човек прилича на дресирано животно. Той е един укротен звер, който във всеки момент е готов да нападне околните си.

За да се формират възвишени и благородни характери, едно от главните условия е, да се развият по-възвишени индивидуални и социални чувства. А това може да стане чрез нова система на възпитание — възпитание на възвишени и благородни чувства в периода на тяхното развитие и оформяване. Социалните и индивидуални чувства и по-високото обществено съзнание не се добиват чрез агитации и мъдрувания, а чрез възпитание на чувствата у младежта. Развитието на индивидуалните и социални чувства трябва да бъде основна цел на възпитателното обучение в основното училище. Най-напред любов към семейството (родители, братя, сестри и др.), съчувствие и състрадание към близките, към другари, към окръжаващите, към страдащите; съчувствие и състрадание към сънародниците и, най-сетне, любов и състрадание към

чужди народи, които страдат, които се измъчват, било поради политическо или икономическо робство, било поради стихийни бедствия и пр. Защото не може да обича един чужд народ този, който не обича преди всичко своя.

Чувствата не могат да се развиват и формират, като се въздействува върху ума, върху разсъдака на детето, понеже по силата на самата еволюция интелектът е още недоразвит. Поради това заучаването на ред нравоучителни правила; макар извлечени от съответните за целта разказчета, отрупването със расждения и поучения, не може да упражни никакво въздействие върху детската душа. Много примери от окръжаващия ни живот в миналото и сегашното подкрепят правотата на тоя възглед. Вземете, например, един съвременен апаш-разбойник, каквито в последно време се навъдеха много, и вие ще се уверите в това ми твърдение. Апаша-разбойник знае много добре, че не трябва да се краде и убива; той познава добре и законите, които забраняват тоя род престъпления; той знае даже ужасните и страшни за него последствия, ако бъде заловен, но при все това краде и убива. У него (разбойника) са затъмнени, задушени още в зародиш чувствата на състраение, хуманост, право, справедливост и др., а са развити до висша степен тия на алчност, жад, страст за бързо и лесно забогатяване и пр., поради това краде и убива. Този и тем подобни примери от живота показват, че морала в никой случай не може да бъде дело на ума, а е тжкжв на сърдцето. По тази причина заучаването на нравоучителни правила не допринася абсолютно нищо за морала. Детската душа е чужда за тия морални знания; тя не може да реагира на подобни въздействия. Отрупването и с много знания, каквито и да са те, макар и да развиват интелекта, пречат за правилното развитие на чувствата и често изсушават детската душа. Повечето от знанията детето ще научи в самия живот. А нравоучителните правила то само ще проумее, когато се развият у него чувствата, респективно нравственото чувство и социалните емоции. Заучаването на подобни правила за дълга към семейството, към обществото, към народа — правила, учени още в училището; преди възпитателното обучение да е развило в детската душа съответните чувства, преди тия знания да имат отзвук в душата на детето — служи само за лицемерно приспособяване; то прави детето притворно и профанира самия морал. Правилата, които съдържат моралните сентенции, убиват техната ценност в детската душа.

От дотук изложеното за психологическите особености на детската душа в свързка с моралното обучение се разбира, че възпитанието трябва да бъде предимно емоционално, а не интелектуалистично. Ако образованието мери повече да даде знания с утилитарен характер, без да обръща внимание вър-

ху развиването на детската чувствителност, то ще развива децата едностранчиво и дихасрмонично. Ние днес не страдаме от липса на учени хора — дори и от знаменитости. Ние страдаме от липса интелигентни хора с добро сърдце, както се изразяват старите хора. Защото науката е написана в книгите и, който иска да я научи, ще я усвои, а моралността, почетността и добродетелността не, понеже тя се не учи. Па, най-сетне, малко ли сж примерите в живота днес: хора с слабо умствено развитие са се проявили в живота сжс своята почетност; дори се е случвало да извършват подвизи на висока хуманност и самопожертвуване. И обратното, хора с висока интелигентност да изпадат в най-мизерни роли в делничния живот. Такива случаи ние виждаме в историята на нашето минало; виждахме ги вчера, виждаме ги в най-голямо количество и днес.

Средствата за възпитателното въздействие върху детските чувства са много, ала аз ще се спра главно на едно — възпитанието на чувствата чрез обучението по четене.

Какво да се чете? — Преди всичко в читанката и др. книги за четене трябва да се подбират такива четива, които могат да трогват детското сърдце, които могат да извикват възвишени чувства в детската душа. А такива те трябва да се вземат не само от родната литература, понеже, като такава на още млад народ, тя е бедна. Нашите писатели са синове на тоя млад народ, поради което не сж могли да успеят в своето душевно развитие и да достигнат до една по-висока култура, особено в областта на социалните чувства, които сж в здрава връзка с миналия и настоящия бит на нашия народ. В това отношение са направили много добре авторите на нашите читанки и христоматии в последно време, като сж взели хубави разкази от чуждата литература, близка по идеи и емоции с нашата, та по такъв начин са ни дали помагала с по-пълен и по-свършен вид.

При наличността на добри читанки и христоматии иде ред да се посочат дефектите в методата на обучението по четене при досегашната ни практика и след това да се посочи накратко пътя на обучението по тоя предмет, който би ни довел до определената му задача и цел. Добре е известно на всички ни, че в читанките и др. помагала са поставени четива с морално съдържание. За разработването на четива с предметно съдържание, а така сжщо и за разработката на стихотворенията, ние тука не ще говорим, понеже то не спада в целта на настоящите ни бележки. Ще спрем вниманието на читателя само върху разработката на четива с морално съдържание, като укажем на дефектите и посочим накратко пътя, по който трябва да се върви, базирайки се между другото на опита и практиката.

Хо̀да на досегашното обучение при разработката на такива четива може да се резюмира в няколко думи: най-напред сждържание то на дадено разказче се заучва от учениците; после се прави вджлбочаване на по главните моменти в него; след това се извакдал в една или друга форма поука̀та, повтаря се много пжти от учениците и най-после се написва на черната джка и в общите тетрадки. Често пжти поука̀та се подкрепя и с някой пословица, каквито изобилствуват в живия ни народен говор. Тия пословици, сложени често по-някоко след четивата с морално сждържание, сж още един аргумент в ржцете на учителя, който доказва, че децата трябва да сжгласуват действията си с дадената вече поука̀ или нравоучително правило. Твжрде интересни сж тука нравоучителните правила, извлечени от учениците при обучението по четене; *„И тжй от това разказче ние се научихме да не крадем; да не лаждем; че трябва да помагаме на бедните хора; че трябва да сме милостиви кжм нещастнише; че трябва да обичаме родителите си и да им помагаме вжв всичко; че трябва да бждем послушни и пр.“*—изобщо правила и поучения, сждържащи целия кодекс от нравственото обучение в народната школа. При все това, резултатите от това обучение не прозират даже и с най-слаба светлина. Напротив, колкото повече тжпчим главите на учениците с тия поучения, толкова повече делата и действията им се развиват в противоположна посока. Тия резултати ни показват, че напраздно губим време с подобна работа и че, като не отричаме влиянието на един хубав разказ вжрху детската психика, ще трябва да подирим друг начин на преподаване, който ще произвежда по-голям ефект, и ще сжздава настроеня кжм благородни пориви и деяния. Последното може да се постигне, когато успеем да вжзбуждаме сжс всеки разказ в детската душа в най-ефектна интензивност ония чувства, които е изпитвал автора на разказа. Няма сжмнение, че само с един разказ, който мери да вжзбуди определени чувства, ние не можем и не бива да се задоволяваме; по тая причина за вжзбуждането и оформяването на определени чувства читанкосжставителят е поставил няколко четива, които трябва да се намерят от учителят и вземат последователно едно след друго. Така, например, за развиване на чувството сжстрадание кжм нещастните в авторите на читанките за III отделение, Г. Дочев и Хр. Хаджиев, са сложили три четива: „Учител и сирачета“, „Станка“ и „За другарите си“, па може би, още и други, които трябва да се преподадат от учителя последователно едно след друго, за да се вжзбуди и оформи в детската душа силно и трайно чувство „сжстрадание“. По сжщия начин ще се постжпи и с другите четива, които имат за цел да вжзбудят други чувства. Работата на учителя предварително ще бжде да групира тия четива в учебния си план, сжобразно с разво̀я на отделните чувства, като ще вжрви после-

дователно от индивидуалните към социалните чувства, ржководейки се винаги от дидактическите правила: „от близкото към далечното“ и „от лесното към мъчното“.

За да даем една по-пълна и по-ясна картина за тоя метод, ние ще изложим малка скица за разработване на четивото „Учител и сирачета“ от читанката на Г. Дочев и Хр. Хаджиев.

В това четиво се разказва, че преди много години избухнала страшна война, която опустошила много села и градове и били убити много мъже. В това време се появил един прочут учител, който събрал сирачетата от опустошените села и градове в едно сиротопиталище. Учителя сам ги хранил и учил. На скоро след това избухнал в близкото село голям пожар, който опустошил цялото село. Стотини семейства останали без покрив. Учителят искал да прибере бедните деца и от това село. Той събрал всички сираци и им казал:

— „Дечица, съседното село изгоря! Много деца сега се скитат без покрив, без храна, без дрехи. Искате ли да ги приберем тука?“

— „Искаме, искаме!“

— „Но парите ни са малко“, казал учителя. „И вие ще трябва занаяпред повече да работите, а по-малко да ядете. Вие трябва да поделите с нещастниците дори и дрехите си. Искате ли да им помогнете?“

— „Искаме, искаме! Нека всички дойдат тука. Ние сме съгласни повече да работим и по-малко да ядем“.

И децата прибрали нещастните. Дали им част от дрехите и постелките си и се грижели за тях, като майка за децата си.

С тоя разказ авторите на читанките са мерили да извикат и оформят намиращото се в зародиш у децата чувство на състрадание към нещастниците, като същевременно създадат у тях настроение да помогнат, с каквото могат при дадения случай. Това чувство, обаче, ще може да се извика само с хубаво разказване, придружено с подходящи мимики и жестове и със съответните на съдържанието му тонове. Никакви други придружения или умувания! Защото, както майстора-музикант в най-широка смисъл на думата с музиката си може да предизвика радост и скръб до сълзи у слушателите си; както оратора със своето живо слово създава у публиката определено настроение, равностилно на чувствата, които могат да дадат тон и сила на известни деяния, макар и в даден момент, тъй и учителя с хубавото разказване или предпрочитане създава у учениците си настроение, равностилно на извикване определени чувства, които ако по-нататък се повторят, ще се затвърдят и закъчат.

При даденото четиво това чувство ще може най-силно да се извика в детското съзнание, като се отделят картините.

които автора на разказа ни рисува с перото си. Колко и кои са тия картини?

— *В първата картина автора ни предсхваща страшната война и последиците от нея*: игорели села и градове, избити хора, сираци, сиромашия, болести и др. Тук учителя ще трябва да се спре с повече думи на това, което автора само ни загатва, да опише войната във всичката ѝ грозота и ужас. От живото и релефно представяне на тая картина в детското въображение зависи силата на чувството състрадание, което се явява като отзвук или реакция в детската душа.

— *Втора картина*: Всички сираци били събрани в едно сиротопиталище от един прочут учител, който сам ги хранил, обличал и учил. С тая картина автора, като ни рисува облекченото до известна степен положение на сираците, същевременно ни посочва един благороден и самоотвержен характер в лицето на прочутият учител, който за отглеждането на сираците не е пожалил ни труд, ни средства, ни спокойствие. С тая картина се полага в детската душа основата на чувството хуманност и състрадание, което в учителя се изразява в дела.

— *Трета картина*: Разговора на учителя със сираците за настаняването на нещастните деца от изгорялото село. Живото представяне на тая картина в детското въображение ще даде потик за развиване на друго чувство — „самопомощ“, и същевременно тая картина ще извика и оформи чувството „състрадание“.

— *Четвърта картина*: Настаняването на нещастните деца при сираците в сиротспиталището и техния живот в него. Подялбата на храна, дрехи, постелки и пр. Живостта на тая картина ще извика в детската душа чувствата радост и приятност. По-нататък тая картина създава у децата импулс и потик към дела, които са по силите и средствата им.

Четирият картини, които автора ни рисува с разказа си, учителя по отделно една по една ще представи на децата чрез своето живо слово, като при схващането им ще прибави още по нещо, за да бъдат по-пълни и по-релефни в детското въображение. От живото представяне и схващане на картините ще зависи силата и живостта на чувството, което е тенденция на тоя разказ. Когато спира вниманието на децата върху отделните и главни моменти в картините, учителя трябва да преценява действията на героите в разказа, обаче тая преценка не трябва да бъде от гледището на личното аз, а от това на общия морал. По-нататък никакво мждруване, никакво формулиране на поуки, защото ефекта ще се загуби, а чувството ще потъмнее от разсъжда. При тая разработка на четивото, четенето е средство, а не цел. Ако оставим учениците предварително сами да прочитат разказа, както напоследък някои препоръчват, ние не ще можем да извикаме в детската душа съответните чувства дори и при по-нататъшното „възбужда-

ване.“ Понеже при това четене е раздвоено вниманието на децата върху съдържанието и върху начина на самото четене (техниката), ефекта ще се загуби. Защото, както ораторът с монотонния си говор приспива слушателите си, тъй и монотонното четене, свойствено на децата, особено при първо прочитане, създава настроение на равнодушие.

Към края на часа разказчето се прочита от учителя и от учениците по картини и изцяло и с това се свършва идейната разработка на четивото. В следния час по четене същото разказче ще се разработи в техническо-художествено отношение, при която разработка четенето вече ще бъде цел. За тази разработка ще напишем няколко думи друг път.

Така че, по наше схващане, всяко четиво с морално съдържание ще трябва да се разработва в два часа най-малко¹⁾.

1) Редакцията не споделя мислите на г. Ковачева относно хода на уроците при разработката на четива с морално съдържание, макар той ход да се препоръчва от мнозина методици. Часовете, предназначени за четене, не трябва да се превръщат в часове за приказване и разказване; в тях не бива да се преследват цели, които нямат нищо общо със специалните задачи на обучението по този предмет. За правоучителното обучение трябва да се отредят отделни часове, каквито има в почти всички чуждестранни училища. Етичните материали, които ще се разработват в тях, трябва да следват хода, препоръчан в статията; той е напълно подходящ за тях. Ако и на уроците по четене се даде същия ход, не ще се постигат нито задачите на обучението по четене, нито ония на обучението по правоучение. Предварителното художествено разказване, което поднася по-пълно, по-релефно, с по-големи подробности и в по-живи образи съдържанието на четивото, което ще се чете, както и художественото предпочитане на последното, убива интереса на учениците към самото четене, ограничава тяхната инициатива и самостоятелност и пречи да се постигне главната задача на обучението по този предмет — да се учи ученика сам да чете и разбира това, което чете. От друга страна четенето на четивата от учениците в края на часа след художественото му разказване от учителя, разваля настроението, създадено с последното. В такъв случай обикновено се наблюдава един характерен факт: детското внимание, привлечено и повишено чрез живото художествено слово, веднага спада и изчезва, и в отделението настъпва равнодушие и досада. Това е лесно обяснимо: познатото съдържание на четивото не буди вече детския интерес. Хода на уроците по четене, от психологично гледище, ще бъде по-издържан и по-резултатен, ако художественото разказване дойде след ученишкото четене. Новите подробности, новите образи и картини, с които ще се допълня и разширява познатото вече съдържание на четивото, както и жеста, интонацията и ритма, с които си служи живото слово, ще привлекат, поддържат и повишат детското внимание и детския интерес и ще стимулират ученишкото настроение, до като в края на часа то достигне до кулминационната си точка. Върху този ход на уроците по четене наскоро ще дадем отделна статия. Там ще бъдат подробно обяснени неговите теоретични предпоставки.

Б. Р.

Д. Миянев — Търново.

Азбуката на географията.

И географията, като всяка наука, има своя азбука. Елементите на нейната азбука са ония представи и знания, които всяко нормално дете може да добие чрез непосредствени наблюдения за природата и живота, за географическите обекти и явления в своето родно място. Тяхното изучаване съставлява предмет на *географската пропедевтика*, известна, като учебен предмет, под името *родинознание*. И според днешната методика, и според сегашната програма за нашите основни училища, целта на тоя предмет е — *да даде на учениците понятие за местността, в която живеят, и за значенията на картите.*

Да дадете на учениците „понятие“ за местностите, в които живеят, или за която и да било местност изобщо, на географски език това ще рече: да изучите тая местност всестранно от всички ония гледища, които съставляват обект на науката география, т. е. да изследвате тая местност както по отношение нейната физическа природа (физическа география), така също и всичко онова, що наричаме живот на местността (биогеография). Речем ли още по конкретно да очертаем. задачите на родинознанието, ние ще трябва да кажем: местността, в която живеят учениците, трябва да бъде изучена както по отношение позържнината и водата, тъй също и досежно климата и живота върху нея, или с други думи: тя трябва да се изучи всестранно, от всички възможни географски гледища — орография, хидрография, климатология и биогеография. От гледището на *орографията* ние ще изследваме повърхнината на родината (общ изглед, видове орографски форми), от гледището на *хидрографията* ще изучим водата и напояването изобщо на родината (валежи, извори, реки и др.), от гледището на климатологията или по-право на метеорологията ще говорим за климата на родината (ветрове, топлина, валежи и пр.), и най-после, от гледището на биогеографията ще има да застжим най-интересния може би отдел от географията — живота в родината (растения, животни, хора, техния бит, култура, поминък и пр.)

Нашето изследване върху родината и при тая изчерпателност наглед ще бъде непълно, ако не насочим усилията си и в други две посоки, които сж от съществено значение за географията и които ни се подсказват от самата програма: тъй набелязаните знания за родината бездруго трябва да се поставят в причинна връзка (атмосферата да се свърже и с литосферата и хидросферата, а биосферата — с първите три), а при възприемането им да вземе участие и ржката, т. е. знанията да се вжплотят и в релефи и карти.

От направения до тук анализ върху задачите на обучението по родинознание, ясно е, че те логически произтичат от сжщината на географията като учебен предмет. Изучването на родината трябва да даде на учениците всички географски знания, които ще послужат отсетне за основа, върху която ще се изгради понататашния развой на географското обучение. Всестранното познаване на родината ще сложи в детското сжзнание оня конкретен географски материал, който ще спомага и улеснява учениците при изучаването на по-далечни местности. Затова да се изучи добре родината, ще рече да се даде на учениците ключа, с който те ще могат да отворят тайнствената врата, що води за необятните лабиринти на географията. Родината — това е букваря на географията. Както изучаването на букваря предхожда читанката, точно тжй и родинознанието отваря път на географията; и както успехите на обучението по букваря обуславят издяло успеха по четене, така и успехите по родинознание обуславят ония на обучението по география.

До тук аз се спрях само върху теоритическата страна на въпроса, като се опитах да изясня сжщината и задачите на родинознанието, като учебен предмет. Нека сега се спрем върху друга страна на третирия въпрос: как се преподава тоя предмет в нашето училище и какви резултати се постигат.

Общ е повика срещу съвременното училище, че гради своето дело върху книгата, върху бездушния учебник, поради туй го наричат *книжно*, а знанията, които дава — *книжни знания*. Останала още от епохата на схоластицизма, книгата и днес играе твърде голяма рол при учил. обучение; пред нейната сила превива врат и учителя — душата на училището. Още Русо викаше против книгата при обучение по география и заключаваше с възгласа: „Долу учебниците!“ Трябва да се констатира с прискжрбие, че, въпреки големия напреджк на методиката, книгата — учебник и дес не е намалила стойността си; нейното място при обучението не е стеснено.

Книжния и схолистичен характер на днешното обучение най-добре личи при родинознанието, дето „местността, в която живеят учениците“, се изучава по книга. Отворете, прочетете тая книга-учебник, за да се убедите за лишен път в схолистиката, що насаждаме с нея. Още от първите ѝ страници вниманието ви се привлича от заглавия сж следните типични имена: *село* — но не нашето родно село с всички негови особености, с неговата индивидуалност, *община* — но не нашата община с всичко, що е нейно, индивидуално; околия, окржг . . . — но не нашата околия и нашия окржг като географски ландшафт с своя индивидуалност. В учебника намирате не конкретните образи на *нашето* село, община, околия, окржг, а общи типични знания за тях; всичко онова, обаче, що е индивидуално, що дава физиономията на тия географски

картини около детето — липсва в учебника. Всяка местност има своя физиономия. Не е мъчно да се разбере, че материала по родинознание е локален и, следователно, не се подава на общи описания — той може да се възпроизведе в картини. Тази е именно причината, дето многото автори на учебници по този предмет не са могли да създадат учебник, който поне отчасти да ни задоволи — това от една страна, и от друга — дето обучението по този предмет върви твърде тежко и уморително за децата. Вместо конкретния образ на родината си, учениците намерват в учебничето абстрактните село, община... Вместо сочни реални знания за своето село, община... там се дават сухи, отвлечени, постни знания — общи понятия. Вместо подробна картина за нашата община, напр., в учебничето по същия предмет намерваме само няколко общи фрази — къде се нарича община, как се образува тя и как се управлява.

Материала по родинознание е локален, конкретен и не се подава на общи описания. А щом това е твърде, учебника става невъзможен и непотребен. Не, той е пакостен и трябва да се запрети! Той отклонява учителят и учениците от самата родина и в резултат, вместо реални познания за родината, пълни детските глави с общи положения и фрази; вместо да острят детската наблюдателност и разсъждение, той ни открива лекия и отхвърля вече път на механизма и зубренето.

Тогава? — Отговорът е само един: Долу учебника по родинознание. Вместо към бездушния учебник, нека насочим вниманието си към родината. Вместо книжно обучение и книжно знание, нека дадем реално, добито по сетивен път, защото този е естественият път за всяко разумно знание.

Обекта на родинознанието е пред нас. Картините на нашето село, на нашата община, ... се слагат пред нашите очи. Наш педагогически дълг е да ги изучим в техният естествен вид, както ни ги рисува природата: мили, сочни, красиви. Родинознанието следва да се учи не по сухите книжни описания на абстракции, а чрез непосредствено сетивно изучаване на самата родина. Следвайки този път, учениците ще могат да изучат родното си село, общината... т. е. да ги изследват все-странно и то не чрез сухи догматични описания, а чрез наблюдения.

Когато ще изучават своето село или град, те ще излязат от душната класна стая, за да го обхоят в разни посоки и да го опознаят; ще се изкачат на близката височина, откъдето селото се вижда като на длан, за да го разгледат отново; ще се опитат да го възпроизведат на пясък, като къщите му се набележат с камъчета, а улиците с бяла пръст, тебещирен прах и пр.; ще начертаят картата му на книга; ще я изработят на джската с тебишир и пр.

След това следва да се направят излети до близките съседни селища, за да се разгледат и опознаят те, да се реле-

фират, да се начертаят и по такъв начин да се набере конкретен материал за сравнения и обобщения.

Когато има да изучават общината, учениците непременно ще я обходят в различни посоки; ще я разгледат от високо, за да я обхванат с погледа си, ще изработят релефа ѝ на пясък; тук именно те ще се натъкнат на нейните орографически форми, ще ги опишат и наименоват; ще нарисуват картата ѝ с общоприетите бои; ще се спрат на хидрографията ѝ, като допълнят релефа и картата си с сведения за нейната (на общината) вода и съберат всички ония географски знания, които хидрографията на общината ни дава; ще беседват за климата на общината и ще констатират, кои са главните ветрове, що веят в землището на общината, както и местните географски причини, които им благоприятствуват; ще констатират също, доколко местоположението на селото и разните местности из околността му благоприятствуват за по доброто им огряване от слънцето, а оттам и за температурата му и пр.; ще говорят за населението в общината — брой, народност, вяра поминък, просвѣта и пр. и ще подирят причините на поминжка и бита изобщо на населението в мъртвите географски условия — във физическата география на общината.

Градейки грижливо цялата си работа върху здравите принципи на нагледността и труда при обучението, ние старателно ще отбягваме догматиката и готовинството, които днес тжй внимателно се култивират. Понеже тук именно градим основите на географията, учим нейната азбука, не бива по никоя начин да даваме на учениците си знания за обекти, които липсват от родното място. Практиката ни, следователно, да даваме на учениците си всички орографски и хидрографски знания още при общината е противна на принципа на нагледността и трябва да се захвърли в архивата заедно с самият учебник, като нейн носител. От общината ще почерпим само ония географски материал, които намираме обективирани в нейната местност. По нататжшните географски знания ще търсим при последующите географски ландшафти: при околията, окръга и др., служейки си с екскурзията, с фантазийната нагледност, с релефа, с картата и пр.

За да завършим знанията за общината, остава ни най-после да се спрем върху нейната гражданска уредба — нейното управление. Това ще сторим при излет до самото общинско управление. Все тук ще изясним на учениците управлението на училището, на черквата, на съществуващите в общината ни дружества и пр.

След такова всестрано изследване и опознаване на общината, в която живеят учениците, с цел да се набере конкретен географски материал, минаваме към *околията* — най-близкия ни географски кръг след общината.

И тука учениците трябва последователно да изучат: 1) орографията на околията — общ поглед върху нейната повърхнина, по главни хълмове, могили, планина и пр.; 2) хидрографията ѝ — напояване на околията, рекички, реки и пр.; 3) климата в околията — ветрове, валежи, температура в зависимост от изложението; 4) населението в околията — по поминък, по вяра, по народност, по образование (видове училища) и пр.; 5) управление на околията.

Същото следва да се направи и при изучаването на окръга.

Сравнете тоя план на знания с онова, що ни дава учебничето за общината, околията и окръга, за да видите ясно фалша на днешното обучение по родинознание! Не е ли ясно за всекиго, че, следвайки сегашния път, ние не даваме на учениците нито сигурни и разумни знания, нито всестранни познания за местността, в която живеят, както изисква програмата. А географските знания за родината са конкретната база, върху която ще има да се гради при по-горните степени на обучението — когато учениците навлязат в географията. Чудно ли е тогава, че учениците не разбират географските знания, що учат в IV отд. и прогимназията, че не могат да четат разумно картата?

Повече от очевидно е, прочее, че практиката ни по родинознание е на фалшив път, че не постига целите, които ѝ чертае теорията. Реформи сж необходими; те се налагат на вниманието на всеки мислящ учител. По мое мнение, тия реформи трябва да се изразят в следните мерки: 1. Да се изхвърли учебника. 2. Обучението да се изгради върху принципите на нагледност и самодейност, като всички знания се почертаят от родината на самите ученици, според както изисква и самата програма. 3. При всяка географска картина — село, община, околия и пр. — да се изчерпят всички географски знания — орография, хидрография, климат, биогеография и пр., за да се положи здрава и широка основа за географията на подалечните местности, които не се подават на непосредствено изучаване. 4. При всяка географска картина да се развият само ония географски знания, обекти за които се намерват в нейния кръг. Към близките географски ландшафти — село, община, околия и окръг — да се прибавят, дето това се наложи от естеството на местността, и следните: р. Дунав, Стара планина и Черно море. Конкретното изучаване на тия картини ще ни даде материал, чрез които ще разясним на учениците и ония географски понятия, които родната околност поради своята особеност не може да ни даде. 5. Близките ни географски кръгове — селото и общината — да се изучават сетивно, чрез непосредствено наблюдение, а за останалите ще си послужим с релефа им, картата им или с картиния разказ на учителя. 6. Релефът и картата да сж винаги пред

учениците. В класната стая непременно да се вижда пясъчната джска, на която да се релефират всички географски знания. След релефа на дадена географска картина — село, община, околия и пр. — да се изработва сжщата на картата.

Вжзражението, че тия карти и релефи не ще бждат точни, нито красиви не е сериозно и не бива да ни отклонява от правия път. Точността и естетиката не са най-сжществените качества на релефа и картата, особено при тая степен на обучението по география. Както от детските рисунки не искаме точност и красота, сжщо тжй не трябва да искаме тия качества и от детските релефи и карти. За нас те имат друга стойност: чрез тях учениците дават израз на знанията си, те са огледало за децата; Чрез релефирането и карточертането най-после учениците естествено и незабелязано се вжвеждат в четенето и разбирането на печатната карта.

Ето този е път, по който азбуката на географията ще бжде усвоена и целта на обучението по родинознание напълно постигната.



Ант. Борлаков.

Как не трябва и как трябва да бжде.¹⁾

II.

— „Елате тоя час в моето отделение. Имам смятане. Ще преподавам нов урок“ . . .

Нов урок! Какво ли ново може да се види в един нов урок по смятане? Отдавна вече са ми омръзнали новите уроци по старите теркове на практическите и методическите ръководства по смятане, станали неразделни настолни *требници* за мнозина . . . Отдавна вече не мога да изтърпявам до край безсмислената игра с жертвите числа, въздигната в нашите отделения чрез тия ръководства в цел на обучението по смятане. Как души, как измъчва тя в много и много отделения живите и подвижни детски души! Аз жадувам да видя урок, в който жертвите числа добиват плът, кръв и дух и за учителя и за учениците — урок, в който смятането е живот и творчество. Рядко и малко са такива уроци в нашето бедно училище, но все пак, за щастие, ги има. Те блясват от време на време тук-там кятó фарове в тъмна безлунна нощ и сочат пътя, из който трябва да се върви. Ще ги видя ли тук? Да опитам. Учителя — млад, буден и деен човек — е педагогист с няколкогодишна учителска практика. Вярвам, че той все ще може да даде нещо повече от онова, което стои в старите теркове на познатите практически и методически ръководства по смятане.

1) Виж: „Педагогическа практика“, год. II, кн. VI, VII и VIII, стр. 318 — 332.

Надвивам предубеждението си и тржгвам след учителя в отделиението. Аз го не питам, нито какво ще преподава, нито каква цел ще преследва тоя час. Все едно — аз ще науча и едното и другото и без това от неговия урок.

— „Деца, започва тоя, Њие учихме да четем и пишем всички числа, нали? — Да, отвржчат няколко гласа. — Кои числа учихме най-напред? — Числа, направени само от стотици. — Добре! Кажете едно число само сжс стотици! — Триста. — Излез ти, Драго, и го напиши! — *Напиши ти друго!*... Ти... Ти... Какви числа още учихме? — Числа сжс стотици и десетици! — Други? — Сжс стотици и единици? — И още? — Сжс стотици, десетици и единици.

Пак казване, писане и разлагане на познати числа, много пжти до сега вече казвани, писани и разлагани от учениците. Нито аз, нито малките слушатели можем да разберем, защо става всичко това, каква цел се преследва с него и какво ще се учи след него. Още с началото си уроа разлизва из цялото отделение широка вжлна на тягост и досада. Детското внимание, привлечено само за миг, в миг отлетява, и малките палавци, неслушайки непрестанните вжпроси на учителя, започват да шушнат, да играят с пржстите на ржцете си и да се закачат...

Най-после предназначения джлжг увод се свжршва.

— „Сега деца, казва учителя, ще се научим, как се сжбират числа, сжставени от стотици, с числа сжставени пак от стотици. — Един да повтори!

Малко оживление. Абстрактната цел на урока се повтаря няколко пжти почти механически, докато омржзва на всички.

— Днес ще научим, как се сжбират числа, сжставени от стотици, сжс числа...

— Днес ще научим, как се сжбират...

— *Днес ще научим...*

— „За да научим това, продължава учителя, ще решим няколко задачи. Слушайте пжрвата задача:

— „Един джрвар натоварил от гората две кола джрва: на едната турил 200 джрвета и на другата 200. Колко джрва натоварил всичко на двете кола?“

— „Уууха! толкова джрва не могат да се натоварят на една кола“, шепне с иронична усмивка на своя другар на чина пред мене един мургав палавник с дяволито засмени очи, облечен полуселки — полуграждански. „Учителя не знае, колко джрва могат да се натоварят на една кола... Тейко товари на колата 20 до 30 джрвета“...

Пжк аз си мисля: „Учителя е прав: колата на джрвара може да е вагон, а воловците му — слонове!“

— Я ти, Добре, там да не приказваш! обржща се малко сжрдито учителя кжм малкия палавник, който продължава да разказва усмихнато на своя другар нещо, което не дочувам...

— „Внимавайте всички! Кой ще повтори сега задачата?
Пак безцелни, механически повторения един, два, три
пжти. След туй следва обичайния разбор върху условието на
задачата:

— С колко кола отишъл джрваря в гората?

— Колко джрвета натоварил на пжрвата кола?

— Колко на втората?

— Какво се пита в тая задача?...

— И тжй, колко джрва натоварил на двете кола всичко?

Много ржце се вдигат и няколко гласа изведнаж се
обаждат:

— Аз ще кажа, г-н учителю!

„Аз... — И аз...

— „Аз ги пресметнах“...

Но учителя резко отсича:

— Най-напред ще напишем числата на черната джска.
Излез, Живко!... Напиши пжрвото число!

Извиканият ученик написва числото 200.

Друг написва количеството на джрвата във втората кола,
трети поставя знака „+“ между двете числа и знака на ра-
венството, а четвърти отбелязва сбора:

$$200 + 200 = 400.$$

Гледам и си мисля: „Защо ли е потребно да се извикат
четирма ученика, за да напишат три числа и два знака?“...
Но докато се мъча да разгатна гатанката, учителят извиква
при черната джска пети ученик и завжрзва с него нов слове-
сен двубой:

— Колко стотици има числото 200?

— А другото число 200?

— Колко стотици стават 2 стотици и 2 стотици?

— А 4 стотици кое число правят?

След отговора под командата на учителя извиканият уче-
ник написва:

$$2 \text{ ст.} + 2 \text{ ст.} = 4 \text{ ст.}$$

$$4 \text{ ст.} = 400.$$

— „И тжй, обржща се учителя към цялото отделение,
как пресметнахме, че 200 и 200 стават 400?“

Пак няколко повторения.

По същия начин, със същите многоглаголювания, раз-
држпвания и разчоплавания на условията, се решават до края
на часа още следните разнотипови задачи:

1. Един градинар натоварил от една зеленчукова градина на една
кола 400 зелки, а на друга — 500 зелки. Колко зелки натоварил на
двете кола?

2. Един бостанджия сбрал в един ден от бостаня си 300 дини,
а в друг ден — 200 повече. Колко дини сбрал през втория ден?

3. Един книжар продал 600 читанли и му останали още 300.
Колко читанли имал?

4. Един хлебар опекжл 200 големи хляба, а малки — 100 повече. Колко хляба опекжл всичко?

5. Един геврекчия продал един ден 400 геврека и му останали още 100. Колко геврека имал?

В края на часа, когато издржква звънеца, учителя прави преглед върху записаните на черната джска решения на задачите и чрез много въпроси кара учениците да формулират правилото, как се смята, когато се събират стотици със стотици. И след туй, още две подобни „практически задачи“ и най-после няколко задачи се неименовани числа: $200 + 200$, $300 + 200$, $500 + 400$...

Урока се завърши с поржка: всеки да препише от сметанката и реши у дома си задачите, дадени при урока „събиране на стотици със стотици“.

В училищната канцелария учителя побърза да ми обясни и да обоснове целия ход на своя урок.

— „Най-напред, каза той, аз направих малък увод и кжса подготовката, за да мога да поставя целта на урока и да подготвя учениците да схванат новия материал...“

— Нима без тоя ваш увод не можехте да посгавите целта на урока?

— Можеше, но аз смятам, че тжй е по-добре.

— Защо?

— Защото с увода същевременно правя и необходимата подготовка, която улеснява учениците да схванат по-леко и побързо новия материал.

— Мислите ли, като накарахте учениците си да изговарят, разлагат, четат и пишат разновидни числа от кръга на числата до хиляда, че с това действително помогнахте на вашите ученици да схванат и разберат по-леко и побързо, как се пресмята, когато се събират стотици със стотици?

— „Да. Преди да събират числата, учениците трябва да умеят да ги пишат и четат.“

— Това разбирам, но не мога да разбера, защо, след като цял месец сгй ги учили и упражнявали да изговарят, разлагат, съставят, четат и пишат числата трябваше и през тоя час да отделите близу 15 минути за същата работа?

— „За да проверя, дали могат всички ученици да ги четат и пишат безпогрешно. Изпитвах най-слабите ученици...“

— Ако вие не сте били уверени, че всички ученици владеят четенето и писането на числата до хиляда, не трябваше да преподавате тоя урок; ако сте били уверени, че умеят да вършат това, повторението във увода и подготовката на вашия урок беше излишно. Дори да се съглася с вас, че това бе уместно и необходимо, все пак за мене остава неясно, защо вашите ученици трябваше да пишат и четат всички видове числа до хиляда, а не само ония, съставени от стотици, с каквито оперирахте в задачите... Я си помислете, на какво ще приличат вашите следващи уроци, ако по съображенията,

които ми наведохте, всеки един от тях започва с четене и писане на всички видове числа?

Каква нужда и каква полза има от това?

— „Ако особена полза няма, няма и вреда...“

— Вреда има, защото с излишните дълги уводи и подготовки се пилее скъпото учебно време, което може и трябва да бъде използвано за усвояване на новия материал и за упражненията върху него.

— „Но какво тогава може да се вземе в подготовката на този урок?“

— Аз пак питам: мигар всеки урок непременно трябва да започва с подготовка?

— „Тъй ни учеха в педагогическото училище, тъй казва и дидактиката, и методиката...“

— Подготовка е необходима само в случаите, когато новата материя, която ще се разработва, не може сама да репродуцира в детското съзнание ония кръгове и редици от представи, върху които ще се гради схващането и разбирането на новите знания. А такива случаи имаме, когато учебното градиво е съвсем ново, съвсем непознато на учениците, т. е. когато е несполучливо избрано и поставено в учебния план или годишното разпределение на уроците — когато не съответствуват нито на умствения склад, нито на подготовката и развитието на учениците. И още в един случай: когато учебното градиво, макар и да е познато отчасти на учениците и да е достъпно за тяхното наблюдение и разбиране, се разработва, без да се спазват при хода на уроците дидактическите принципи на природосъобразността и на психологическата и логическата последователност. При едно обучение, което във всяка своя стъпка осъществява тия принципи и със всеки свой урок слага в детското съзнание основите на следващите уроци, такива случаи ще бъдат съвсем редки, изключителни. Следователно, първата грижа на учителя при разработката на дадено учебно градиво трябва да бъде не в това, каква и колко дълга подготовка трябва да прави при всеки урок, а в това, в каква последователност трябва да следват уроците му и как трябва да ги свърже, за да направи излишни уводите и подготовки.

С подготовката, ако тя е действително е нужна и неизбежна в някои случаи, трябва, както казах, да се репродуцират само ония кръгове и редица представи, които могат да улеснят схващането на новите знания, но не и всички представи, които стоят в някаква пряка или косвена връзка с последните и които по силата на законите за асоциацията на психичните съдържания могат автоматично да изникват в детското съзнание.

Да вземем за пример вашия урок. За да определим, дали е необходима подготовка в него, и ако е необходима, в

какво трябва да се състои тя, потребно е предварително да си уясним два основни въпроса: 1) кое е новото, непознатото за учениците в урока и 2) въз основа на кои и чрез кои представи, сложени вече в ученишкото съзнание, може само да бъде схванато и уяснено новото знание.

Кое беше новото за учениците във вашия урок?

— „Начина на пресмятането, когато се събират стотици със стотици.“

— Върху що се гради той?

— Върху начина на пресмятането, когато се събират единици със единици. 200 и 200 се събира тъй както се събират 2 и 2; 500 и 300 тъй, както се събират 5 и 3.

— Да, за да мога да пресметна, колко стават 200 и 200, трябва да зная, колко стават 2 + 2; за да пресметна, колко стават 300 и 300, трябва да зная, колко стават 5 и 3. *Аналогията* в пресмятането тук между двете редици числа е очевидна, ясна и пълна. Тя е ключа, чрез който може да се разкрие начина на пресмятането, който бе предмет на вашия урок. Вниманието на учениците трябваше да бъде насочено върху нея още отначало така, че те сами да я открият и схванат. В подготовката, следователно, ако тя бе нужна тук, трябваше да се припомнят само ония пресмятания, върху които ще се градят новите.

Аз смятам, обаче, че дори и такава една подготовка за дадения случай е съвсем излишна. Излишна е, защото не мога да допусна, че по-голямата част от учениците в трето отделение не знаят таблицата на събирането и не могат сами да си я припомнят в свързка с новите пресмятания.

И още една аналогия има: 200 + 300 се пресмятат тъй, както се пресмята 20 + 30.

$$\begin{array}{r} 20 + 30 = 50 \\ 2 \text{ д.} + 3 \text{ д.} = 5 \text{ д.} \\ 5 \text{ д.} = 50. \end{array} \qquad \begin{array}{r} 200 + 300 = 500. \\ 2 \text{ ст.} + 3 \text{ ст.} = 5 \text{ ст.} \\ 5 \text{ ст.} = 500. \end{array}$$

Събираме ли числа от първата група, превръщаме единиците им в десетици; събираме ли числа от втората група, превръщаме ги в стотици. Едните и другите се събират тъй, както се събират основните (простите) числа.

Ето аналогията, която, открита от учениците, ще улесни и уясни новите пресмятания.

За да бъде изтъкната тя, обаче, не е нужно в специална подготовка да се припомня в началото на урока, как се събират числа, съставени от десетици със десетици, защото, вярвам, това е достатъчно известно на вашите ученици . . .

— Как тогава ще им го припомним? Как ще изтъкнете аналогията, за която говорихте, щом не сторите това в подготовката? . . . Разбирам, че моята подготовка беше неуместна, но не мога да разбера, защо отричате една подготовка,

в която учениците биха повторили, напр. събирането на числа, съставени само от десетици. Тя ще помогне да се изтжкне отпосле по-лесно, по-очибийно аналогията между пресмятането с тия числа и онова с числа, съставени само от стотици.

— Отричам я, защото я отричат законите, които определят хода и насоката на процесите в нашето съзнание. Тия закони повеляват: репродукцията на старите представи, върху които ще се гради асимилирането и аперцепирането на новите, да върви ржка за ржка и в свързка с последните, — едните и другите да се преплитат, да се свързват, взаимно да се допълват и уясняват. Това става и в нашето, и в детското съзнание обикновено при всяко естествено, непринудено добиване и усвояване на знания. Новите знания припомнят сродните стари и ги припомнят, за да могат с тяхна помощ да се уяснят и закрепят в съзнанието ни.

— $200 + 300 = ?$ — Как ще пресметнем това? — Ние миналата година учихме, как се пресмятат по-малки числа, прилични на тия.

— $20 + 30 = ?$ Как пресмятахме това? — $2 \text{ д.} + 3 \text{ д.} = 5 \text{ д.}$, $5 \text{ д.} = 50$, значи $20 + 30 = 50$.

— А как ще пресметнем $200 + 300$? Помислете!

Ето как в дадения случай старите и новите представи могат да се преплетат и свържат, за да се уяснят и закрепят в детското съзнание. С подобно съпоставяне на двете аналогични пресмятания, ние потикваме детската мисъл да открие начина за новото пресмятане, а открие ли го при един случай, ще го открива и без наша помощ и без понататжни такива съпоставяния при всички подобни случаи.

— „Значи, вие искате разработката на урока да започне направо със събиране на абстрактни числа: $200 + 30$, $400 + 200$, като се съпоставят със случаи от събиране на същото такива числа, съставени от десетици с десетици?“

— Примерите, които дадох, съвсем не искат да кажат това. Те само набелязват главните или, по-право, *етапните* пунктове в хода на урока, наложени от *естеството на учебното градиво*, което се разработва.

При разработката на един урок, обаче, трябва да държим сметка не само за естеството на учебното градиво, но и за интересите, влеченията, потребите и душевния склад на детето — за неговата природа, както и за задачите, които преследваме с обработката на учебното градиво и с обучението изобщо по дадения предмет.

Абстрактните числа — голите, мъртвите числа — не интересуват нито детето, нито възрастния. Те са сухи скелети, които, като същински приказни фантоми, плашат детето. С право някога Дистервел казваше: „Безсмислената игра с мъртви числа осакатява и убива детския дух“. В живота никой не

се-занимаха с такава игра, освен някой превзет, захласнат и заплеснат математик, за който всичко в света е само голи числа и числови отношения . . . За такива анормални човешки индивиди дълбоката житейска мъдрост на старите римляни е съждала една съвсем проста, но джърде язвителна и характерна пословица: „*Purus mathematicus, purus asinus*“, т. е. „сжцински математик, сжцинско магаре“.

Числовите отношения, каквито и да бждат те, могат да бждат интересни само тогава, когато придобият плжт и кржв, а те ще ги придобият, когато изразяват сжщевременно и предметни отношения из кржга на наблюденията и интересите на оня, който оперира с тях — когато те са облечени вжв формата на практически задачи, почерпени не от несклопосано сжставени учебници и задачници, а от общежитието, сред което живее пресметвача . . .

— „И аз направих тжкмо това в моя урок: дадох редица практически задачи и вжз основа на тях запознах учениците с начина на пресмятането“ . . .

— За да бжде един урок по смятане сполучлив, не е достатъчно само да се дадат в него ред практически задачи: потребно е, да се подберат и наредят те така, с че тях едновременно да бжде извжршена неусетно и подготовката на урока, и преподаването, и усвояването на начините за пресмятането при новите числови сжотношения.

— „Как може да бжде постигнато това“ ?

— Много просто. Без каквото и де е предварителна подготовка, аз бих дал на учениците да решат една след друга редица *еднотипови* задачи, почерпени от една предметна или житейска област, в пжрвите от които ще бждат вплетени ония от познатите числови отношения, вжрху които ще се градят новите. Ето такива задачи:

1. Чичо Стойко закарал на пазаря две кола джрва: в едната 20, а в другата тридесет джрвета. Колко джрвета закарал всичко ?

2. Джрвата от едната кола продал за 200, а от другата — за 300 лв. Колко лева взел всичко ? И т. н.

Решението на пжрвата задача ще бжде подготовка за решаването на втората. Така можем да сжставим цяла верига от задачи, почерпени от една област на действителността, свързани по сжджржание и нагодени за целта, която преследваме с разработката на дадения урок. При това не трябва да се забравя, че да нагодиш задачи за даден урок не значи да изопачиш в тях действителността — да дадеш в тях числови дани и сжотношения, които не се срещат в живота или които излизат вжн от кржга на детските наблюдения.

В задачите, които взех като пример, колата се товарят с 20—30 джрвета, с колкото се товари обикновено една кола, а на вашите кола вие натоварихте толкова, с колкото се то-

вари почти един вагон... И малките палави критици от вашето отделение се посмяха на това!..

— Видях, че сгрехих с първата задача, но беше вече късно. Напълно съм сжгласен, че задачите трябва да се черпят от действителността, но не мога да се сжглася, че те трябва да бъдат вземани от една област. Ако това се спазва при всеки урок, в обучението ще се вмъкне досадно еднообразие, което ще убие детският интерес.“

Дидактически принцип е, че само разнообразието извиква и поддържа детския интерес при обучението, затуй, според мене, задачите, които се решават през един час, трябва да бъдат най-разнообразни — трябва да бъдат почерпвани от най-разнообразни области.

— Принципа е прав, но неговото приложение във вашият урок бе погрешно. Не първото разнообразие в материалите, които се разработват в един учебен час, не скачането на детската мисъл от един кръг представи в друг, не плъзгането ѝ по страничните пътеки на случайните асоциации, които изникват в детското съзнание — не това иска тоя дидактически принцип, а разнообразие в потиците, формите и начините за работата, в която все пак трябва да има вътрешно и външно единство. Разнообразието, за което вие говорите, не стимулира детското внимание и детският интерес. То по-скоро е условие за разсееност, за повърхностно мислене, за интелектуален автоматизъм.

Принципа на разнообразието в работата трябва да бъде сжгласуван с исканията на друг един също тъй важен дидактичен принцип — принципа на единството. Вие, вярвам, знаете, що гласи той.

— „Между отделните части на учебното градиво, което се разработва в един урок, трябва да има връзка и последованост.“

— Не само това. Връзка и последованост може да има, и все пак единството в урока да липсва. Развитието на урока трябва да бъде същевременно развитие на една основна мисъл, която от единия до другия му край трябва да минава като червена нишка. Тя ще бъде основата му; тя ще бъде целта му за учителя, която учениците трябва да разкрият.

— „Не мога да разбера, какво общо има всичко това с моя урок по смятане, нито пък каква смисъл би имал в него принципа на единството“.

— Един пример, взет от други области, ще помогне неразбираемото да стане разбираемо. Единство трябва да има не само в материалите, които се разработват в един училищен урок: единство искат днес от всяко произведение на науката и изкуството, от всяко дело на мисълта и творчеството...

— „Как ще създадете разнообразие в работата, когато спазвайки принципа на единството, черпите задачите от една област?

— С различното съдържание и различната формулировка на задачите; като се засягат в тях различни отношения, страни и моменти от избраната област.

— В такъв случай може да има разнообразие, но не ще има единство.

— Ще има и едното и другото. Единството в една група задачи не се състои в това, всяка една от тях да бъде и по съдържание и по формулировка сходна или подобна на другите, нито пък в това, всички да бъдат свързани с името на едно лице или на една предметна област, както погрешно мислят някои, а в това—всички задачи да развиват една основна аритметическа мисъл, решението на всички да се гради на еднакви или на сходни сждения и умозаклучения. Казано по-ясно, туй ще рече: задачите, които се взимат в един урок, трябва да бъдат от един тип, ако учениците се запознават за пръв път с такива задачи. Различните типове задачи от всяко аритметическо действие трябва да бъдат групирани така, че учениците да се запознаят последователно със всички, като се върви от леките към трудните, от простите към сложните. В един—два—три урока ще вземем задачи от един тип; усвоят ли го, в следващите два—три урока ще вземем нов по-труден тип задачи, произхождащ от първия, и т. н., докато достигнем до най-трудните и най-сложните задачи, които според силите и развитието на учениците могат да се вземат в дадено отделение или даден клас.

Вземането на задачи от различни типове още при началните уроци, когато се изучава едно действие, е грешка, защото с това се нарушава не само принципа на единството, но и оня на логическата и психологическа последовност, от спазването на който в голяма степен зависи успеха на обучението. Такава грешка направихте и вие със задачите, който взехте във вашия урок. Те бяха от три различни типа. Решението им се основава на три различни по своята степен на трудност сждения и умозаклучения. Затова, въпреки дългите разбори, които направихте върху условията на всяка задача, учениците ви не усвоиха начина на решението на нито един от взетите типове задачи. Съвсем други резултати биха се постигнали, ако всеки един от тия три различни типа задачи бехте направили предмет на отделни уроци и отделна разработка.

При първия урок върху умственото събиране в III отд., аз бих взел задачи само от най-простия тип — задачи, в чието условие действието е ясно изразено и чието решение е основано на най-леки умозаклучения, каквато беше първата ви задача. Задачи от първия тип бих взел и в следващите два—три урока, докато тяхното решение бъде напълно разбрано

и усвоено дотолкова, че учениците почти механически да го изпълняват. В следващите два—три урока бих взел задачи от типа, от който беше втората ви задача — задачи, в които по дадена разлика между две числа, изразена с думите „повече“, „по-малко“, „по-много“, „по-голямо“, „по-тежко“, „по-дълго“, „по-широко“ и др. п., и едното число, се дири другото.

В друга серия от уроци бих поставил задачи от типа, от който беше третата ви задача: „Един книжар продал 600 читанки и му останали още 300. Колко читанки имал?“ В условието на тоя тип задачи се говори за изваждане, а те се решават чрез събиране. На пръв поглед тоя тип е напълно сходен с предходния: и в единият и в другия по даден умалител и разлика се търси умаляемото. Разсъжденията, обаче, чрез които детето ще се добере до решението на едния и на другия са съвсем различни: задачите от последния тип изискват повече съобразителност и напъгване на мисълта, отколкото предходните.

Тия примери, почерпени само от един урок, достатъчно ясно говорят, че учителя, като държи сметка за естеството на учебното градиво, трябва да се стреми при разработката му да постига единство в разнообразието и разнообразие в единството, без да пренебрегва принципа на логическата и психологическа последовност.

— Каква полза от това за обучението по смятане? И с несвързаните помежду си задачи, почерпени от различни области, се постигат същите резултати, както и със задачите, взети от една област и от един тип. И с едните и с другите учениците могат да се научат, както съж се учили до сега, да извършват аритметическите операции.

— Материалните резултати могат да бъдат в някои случаи почти или дори досущ еднакви, но образователните — не. Можете чрез задачи, между когото липсва външна и вътрешна връзка, външно и вътрешно единство, да научите учениците си да събират, изваждат, умножават и делят, но не можете чрез такива задачи да създавате навик у детето да владее и управлява вниманието и мисълта си, да ги съсредоточава по-продължително в една определена посока, да проследва неуклонно до край развитието на една идея или на една мисъл и да я постига, да умозаклучава самостоятелно и ловко, бързо и безпогрешно да прилага умозаклученията, си когато решава задачи. Накъсо: с несвързаните задачи не се подпомага интелектуалното възпитание на детето...

— Това е само теория!

— Да, само теория, но теория, която има и голямо практическо значение.

— В какво се състои то?

— Първо, групировката на задачите по области ни освобождава от нуждата, при всяка задача да даваме предмет-

ни пояснения, каквито давахте вие за всяка една от вашите задачи; тя ни позволява още отначало, след като сме посочили областта, от която ще черпим задачите, и побеседвали върху нея, да съсредоточим детското внимание изключително върху числовите отношения, които са предмет на нашия урок.

Второ, чрез групните задачи, почерпени от една област, неусетно запознаваме детето с различните страни и отношения в тая област — разширяваме детския мислов кръг, като редим в него не отделни, откъслечни представи, а свързани редици от такива. По тоя начин уроците по смятане стават същевременно и уроци по културоведение, изразено в числа. Чрез тях ученика незабелязано се запознава с различните страни на веществената култура: домакинство, земледелие, скотовъдство, градинарство, търговия, занаяти, пштища, телеграф, поща и т. н.

А всичко това привлича и стимулира детския интерес в часовете по смятане.

Трето, групировката на задачите по типове прави излишни дългите логически разбори при всяка задача. Достатъчно е, да се направи такъв разбор само върху условието на първата задача и да се разбере начина на решението ѝ; следващите задачи от избраната група ще се решават по аналогия на първата бързо и леко, без дълги разбори, без излишно раздърпване на съдържанието им с въпроси и отговори. Това ще спести труд и време и, най-главно, ще даде възможност на учениците сами да решават задачите — ще даде простор на тяхната самодейност и ще поддържа будно вниманието им през целия час.

При вашия урок, въпреки пшстрото разнообразие на задачите, ученишкото внимание не беше устойчиво. След всяка нова задача то не се повишаваше, а все повече и повече падаше, и вие се принуждавахте често да отправите към отделиението позиви за внимание. Можете ли да обясните, нащо се дължеше това?

— „Моите ученици са малко разсеени. Миналата година ги е водил друг учител... У тях не е създаден навик да внимават... После самата материя — събиране стоици — е много лека, затуй не е интересна за повече ученици. Те още от първата задача схванаха начина на пресмятането, и другите задачи не ги интересуваха вече...“

— Щом сте схванали, че децата още при първата задача са схванали начина на пресмятането, защо ви бяха дългите разбори и пояснения при следващите задачи? Аз мисля, че *тия еднообразни* разбори и пояснения, в които нищо ново не се изнасяше, пропшдиха и убиха детския интерес в вашия урок. Ако бехте ги избегнали, ако бехте оставили учениците след подробния разбор на първата задача сами, без ваша помощ, да се опитат да решат следващите задачи, — резулта-

тите щяха да бждат по-други. Защо не сторихме това? Защо не дадохте простор на детската инициатива и самодейност при вашия урок?

— Аз се опитах да приложа принципа на детската самодейност в обучението, като извиквах и карах учениците сами да пишат числата и сами да смятат на черната джска. Вие видяхте това.

— И тжкмо на тоя ваш постжпжк, смятам, се длжи най-вече невниманието и разсееността на вашите ученици, а не на работата на миналогодишният учител...

— Защо?

— Защото през всеки 5—10 минути от учебния ви час вжв вашето отделение работеха само двама души: вие и ученика, с който беседвахте при черната джска. Другите ученици, понеже кжм тях не се отправяха вжпросите ви, не се считаха заджлжени да ги слушат, да мислят вжрху тях и да отговарят на тях, затуй почти всички ученици преспокойно си играеха с ржцете, шушнеха и, може би, мислеха за неща и работи, които нямат нищо общо с урока... Вие водихте не класно, а еденично обучение. Нему се длжат резултатите, които се наблюдаваха в отделението...

— „Вие искате, значи, аз да пиша задачите на черната джска, аз да ги решавам? Де ще остане тогава детската самодейност“?

— Не трябва да се забравя, че самодейност при класното обучение не значи да внимава, мисли и работи само един ученик, а другите да гледат и слушат; а значи — да внимават мислят и работят едновременно всички ученици до един.

В известни случаи за предпочитане е, учителя сам да пише задачите на черната джска и да записва резултатите от решенията им, ала да ги пише и записва под диктовката и указанията на цялото отделение, защото така ще накара цялото отделение да внимава, мисли и смята. Вжв вашия урок, обаче, и това щеше да бжде излишно. При него имаше вжзможност да се даде по-голям простор на ученишката инициатива, сжобразителност и изобретателост.

— „Как?“

— Чрез похвати, които ще заставят и най-разсеените ученици да внимават, мислят и работят...

Още в началото на часа накарвам всички ученици да извадят на чиновете тетрадките и моливите си. Предупреждавам отделението, че не ще *повтарям* задачите, които ще диктувам; че не ще правя разбори вжрху тях; че всеки ученик още при пжрлото казване на всяка задача е длжжен да я запомни и да отбележи числата в тетрадката си. Това е достатжчно, за да накарвам всички уши да се наострят и всички погледи да се вперат в мене... Казвам бавно и ясно пжрвата задача. Никой не пише в тетрадката си. Кжса пауза, през

която всеки си повтаря „на ум“ задачата. Извиквам един да я повтори, за да видя, дали е схваната. Всички отбелязват числата в тетрадките си. Нова пауза. Оставям ги да си помислят, как ще се реши задачата, да я решат, да запишат резултата и след това да ми разкажат, как са я решили и защо са я решили тжй. Всички работят. Един след друг ония, които сж я решили вече, вдигат ръце. По вдигнатите ръце съжда за бързината, с която работи всеки ученик. Минавам между чиновете и бързо хвърлям поглед върху тетрадките на всички. Когато по-голямата част от отделението реши задачата, вдигам един ученик да разкаже, как е решена тя и какъв резултат е получен. Ако той сгреси или пропусне нещо, другите го поправят или допълнят. Това кара всички ученици да слушат изложението на извикания ученик, както и на ония, които извиквам да го поправят или допълнят.

Накрай сжс съдействието и под диктовката на цялото отделение записвам на черната джска решението на задачата. Ако повечето ученици не сж решили и не могат сами да решат зададената задача, тя се записва и решава пак сжс съдействието на цялото отделение след подобен разбор върху условието ѝ. Такива случаи, обаче, ще бждат сжвсем редки, ако задачите се подбират според силите и подготовката на учениците и се нареждат според степента на трудностите, които се срещат при решението им.

— „Защо не записвате още отначало задачата на черната джска и защо още тогава сжс съдействието на цялото отделение не я решите, а карате учениците предварително да се мжчат върху нейното решение и допускате с това по-слабите от тях да правят грешки, които отпосле трябва да поправят? Не е ли това губи-време?“

— За да науча всички да се уповават всякога на собствените си сили, да ги науча сами да смятат, сами да работят; да ги науча да не се учат на *готованство*, да не се учат да тжрсят чужда помощ, когато нямат действително необходима нужда от нея. Защото в живота, когато ще им се случи да решават задачи, учениците ми не ще имат учител, който да им повтаря, разяснява и решава задачите; не ще имат учител, който с многобройни въпроси, като тия — „какво знаем, какво не знаем, какво тжрсим, как ще го намерим, с кое действие ще го намерим и пр.“ — ще им помага, без да напрягат мисълта си, да решават всяка задача.

Ученика ще се научи самостоятелно да смята, когато още от училището го караме всеки час да смята самостоятелно, доколкото, разбира се, силите и подготовката му позволяват това.

— „Защо тогава записвате задачата и решението ѝ на черната джска, след като са я решили повечето ученици на тетрадките си? С това не ги ли учите пак на *готованство*?“

— За да помогна на ония, които имат нужда от моята помощ — на слабите, на хромите в своето развитие и подготовка. След като се опитат сами да решат зададената задача и не могат да я решат, след като напрегнат мисълта си и изпитат силите си, моята помощ добива смисъл и значение за тях: те чувствуват действително нужда от нея и я дирят... Дадена при такива условия, моята помощ не измества и не замества усилията на ученика, а само ги подкрепя и импулсира; тя не го учи на готованство, а му сочи само пътя, по който може да се освободи от готованството.

— „Вие посочихте, как трябва да се постъпи само при първата задача от урока. По същия начин ли трябва да се работи при решаването на следващите задачи?“

— Не. Разбере ли се добре начина на решението и на пресмятането още при първата задача, при следващите задачи, ако те са от една група и от един тип, както трябва да бжде, — работата ще върви и по-леко и по-бързо. След втората и най-много след третата задача, записани и решени и на тетрадките и на черната джска, при умственото смятане другите задачи от урока трябва да се решават само *устно* и „*на ум*“; при писменото смятане те ще се решават само на тетрадките, като се намалят, колкото е възможно, все повече и повече поясненията, докато към края на урока станат съвсем излишни.

— Защо при умственото смятане ще записвате само първите две-три задачи? Не е ли необходимо всички решения да се запишат, за да може по-лесно в края урока да се направи общ преглед върху тях?

— Защото по своята същина умственото смятане изключва употребата на хартията и молива, на плочата и калема или на черната джска и тебешира. Когато числата, с които се оперира, и резултатите от операциите със тях се записват, то престава да бжде „умствено“.

— „Защо тогава записвате първите две-три задачи и тяхните решения? Нали и те трябва да се решават устно и „на ум“, щом сметането е „умствено“?

— При същинското умствено смятане присметвача трябва да извършва три работи: 1) да запомня числата, с които ще оперира, 2) да изпълнява съответните операции над тях и 3) да фиксира в паметта си намерените резултати. Втората част от тоя процес може лесно, бърже и сполучливо да бжде извършвана само от оня, който предварително знае потребните начини за пресмятане и умее да ги прилага при операциите, които извършва. Ако не ги знае, ако тепърва трябва да ги дири, открива и прилага, той мъчно ще може да стори последното, понеже вниманието му ще бжде раздвоено между числата, които трябва да помни, и начините за пресмятане, които трябва да дири. В такъв случай първото от тия затруднения може да бжде отстранено, като се запишат числата,

Ето защо, когато в някой урок, по умствено смятане се открива за пръв път нов начин за пресмятане, първите две-три задачи трябва да се решават, като се записват предварително. Открит ли, обаче, учениците начина на пресмятането и усвоят ли го добре, понататъжното записване на задачите, които трябва да се решават умствено, губи всяка смисъл.

— Как ще направите тогава „общото схващане на урока“, ако не записвате всички задачи, върху които го изграждате? Как ще извлечете общото правило за начина, по който се извършва пресмятането?

— Общото схващане на урока може и трябва да става, особено в първоначалното училище, без извличане и речитиране на сухи и досадни правила и на голи дефиниции. То може и трябва да бъде заместено с нова редица от задачи, чрез решението на които ще се провери, как и до колко учениците са схванали и усвоили преподадения материал и как и до колко правилото за начина на пресмятането, който е предмет на урока, е легнало и узряло в съзнанието на децата, без да бъде формулирано и речитирано.

Така водено, обучението по смятане ще учи и привиква учениците не да разказват и описват, как се смята, а ще ги учи и привиква сами да мислят и да смятат — ще ги учи на самостоятелна работа чрез работа. (Ще следва).

Violino Primo.

Така ние четем*).

(Весели часове).

Готови сме вече за „четмо“ и „писмо!“ Свършихме си — (всред веселие, игри и песни) — първата, „подготвителната работа“. Но за какви „подготвителни“ и „предварителни“ упражнения мислите вие? За изречения, думи, срички, гласове... „синтези“, „анализи“ и разни тамлимякане, мукане и „сричкосване“?

Отдавна ние сме забравили тях *тръгне и бодили*. Не такива са нашите „подготвителни работи!“

Те са много *прости, весели и забавни*. Ето, цели двадесет деня ние се учихме само да говорим високо, ясно, правилно, чисто и разумливо... Как ли? — С изречения: „кучето лае“, „котката мяучи“, „кравата мучи“, „магарето рига...“ О, не, не! Не сме изговорили *нищо веднаж такива „красиви“ изречения*. С такива „училищни мъдрости“ ние не се занимаваме — *нашата работа е по-детинска...*

*) Из практическата част на ръководството „Как да четем и пишем с първаците“.

Да, ние си правим в нашето училище „представления“...

Ах, колко хубави, колко весели са нашите „приказни игрички“!

Само да погледате нашето мило, забавно „театро“! Там ние говорим, ходим, движим ръце и крака, — „представяване“ и се учим на много-много неща...

Първото ни „театро“ беше:

„Хубавото именце“. А знаете ли, какъв смях има тука? Я послушайте само, как кума-лиса изпитва другарите си: „Лиса... лисенце? — хубаво именце! Вжло... вжленце? — хубаво именце! Меца... меченце? — хубаво именце! Заю... зайченце? — хубаво именце! Тарлю... тарлице? — лошо именице! Дръжте да го изядем!...“

Ами „Дядовия козлю“?! Чудо „представление“ беше! Страхния козлю се затворил в „бабината колибка“ и никой не може да го изпжди. Горката „бабичка“ седи на прага и плаче... Минават по ред всякакви „гадини“.

Първа се опитва лисанка... Почва да хлопа и да крещи, за да изпжди козля. О!... не ви трябва да се приближавате до колибата!

Я чуйте само:

„Аз съм клан — недоклан!
Аз съм драк — недодрак!
Имам уста зжбати,
Ушите ми — лопати,
Рогата ми кат' саби,
Мушкам деца и баби!...“

Всички бягат!... Само малкото „бржбжжиче“ не се уплашва. Вмжква се през ключовата дупка, че като почва: „бржи! по упашка, бржи! зад опашка, зжжи! над опашка, вржи! под опашка...“ Нажилва го хубаво... и... козлю — беж, да го няма...!

Че „Петлю и Пжструшка“ е още по-хубава. Да видите само горката Пжструшка, как тича уплашено ту при „кравичката“, ту до „ковача“, ту до „горищата“... Тя плеска крилца и жално се моли: „Горице-сестрице! дай ми едно држвце, да занеса на „вжглищаря“, да ми изгори вжглища, да занеса на „ковача“, да ми изкове една коса, да занеса на „косача“, да ми накоси сенце, да занеса на „кравичкаша“, да ми даде млечице, да занеса на „Петля“, да преглътне бобчето, че... умира горкия... Боже, какъв юнак беше?“

А Петлю рита, тръшка се по земята — умира?!

Ех, колко много думи и как бжрже-бжрже ги изговаряме, когато играем на „Чичо Минчо цигуларя“. Не сте ли играли? Научете си тая смешна „игричка“, та да видите, как ще ви се окършат езиките, как ще забжбрат и записукат вашите пжрвачета.

Там „играчите“ изказват големи-големи изречения — по двадесет думи, ако щете, и никой не му мисли и не се плаши!

Така ние се подготвихме за „думи“, за „изречения“ и за четене.

И за писане ние се „подготвихме...“ Да не мислите, че сме писали разни „точички“, „чертички“, „колелка“, „издути“, „надути“, „смазани“? Ние такива драскулки в „тесни“ и „широки“ редове с „тънки“ и „дебели“ чърти не знаем. *Съвсем друга е нашата работа за „подготовка“.* И писането ни, като четенето, е много подвижно, весело и игриво... Ние работим, ние се движим и пишем това, което работим. Ето ви купчинка канапи, прежда, гайтани. Почваме: осукваме кжлба, малки и големи, въртим напред, въртим назад и хубави „кржжета“, „тжркжлка“, „колелка се образуват на кжлбетата... Вземаме тебеширя и въртим, въртим, осукваме, едно върху друго стотини колелка — така става кжлбо на таблата от тебешир. Сега пжж с писалката на плочката! Въртим, осукваме кжлбета. Никакви редове, никакви „тънки и дебели“, „тесни“ и „широки“, „прави“ и „криви!“

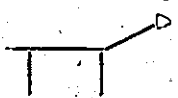
Ние пишем неща цели и потребни, а не „чъртици“ и „точички“. Ние пишем цели предмети... и колко лесно?!

Свободно, неограничено и подвижно — такова е нашето писане. А каква гимнастика за ръката с тия кжлба!

А сетне „гнезда“, „витки“ от памук, витки от гайтан, витки от ширити...

Ами картинките от клечици? О, колко е весело и забавно.

Ето построяваме си, напр., едно магаренце от клечици така



и сетне си го пишем на плочките. Ние винаги така пишем: първо изработваме нещата от връжвичици, канапи, гайтани, панделки, клечици, манистенца или глина, а сетне ги изрисуваме. Вижте „магаренцето!“ Какви не чърти има в него. И „легнали“ и „полегати“ и на ляво и на дясно... Така ние се „подготвяме“ за писането на думи.

И скоро, и весело и хубаво ние се приготвихме за четене и писане.

А сега ние вече четем. Да не мислите, че букви и срички четем? О, не! Ние четем *сжичинско четене* — цели човешки разбрани думи, както си и говорим, У нас няма *ссс!.. ооо = со!.. ссс!.. аа = са!* Ние не сме такива пжрвачета; не искаме да *сжскаме*, да *шишикаме*, да *мукаме* и *зузукваме*; не искаме *сричкова*не, *фжфлене*, *бабешко* и *празно бжбрене*; не, не искаме да *изжжлчваме* и *похабяваме* хубавите думички. Вие не вярвате, че пжрвачето може да чете цели думи *изведнаж*? Че само *вжзрастните* ли могат такова четене? Пжжете се. Вие не ни познавате. Ние *можем да четем цели думи изведнаж*, *сжщо* както вас. Така е *най-лесно, най-хубаво и разумно*. Така трябва да се чете още от *пжрвия ден, от пжрвия час!*

Та ние така се учихме, така четем и сега! Цели 3—4 месеца си четохме само думички, правихме си от тях хубави приказици (изреч.), без да знаем нито една буквичка!

Ах, какви хубавички, обичливи и мили думички научихме! Ние четем и пишем: „мама,“ „баба,“ „тате,“ „бебето.“ „кака“ „дядо“ и пр. Няма у нас ни „оси“, ни „пчели,“ ни други „мухи!“ „Не се занимаваме с разни „соли“ и „салати“, разни „сили“ и „осили.“... Такива думи нито ни радват, нито показват нещо... нито пък сж ни дотрябвали още пжрвите дни... Тия думи може да сж хубави и умни, ала за големите хора, а пък за нас, за скокливите весели пжрваци, трябват: „мама,“ „баба,“ „дядо.“ „кака“ „бате,“ „бебе,“ „кукла“ изри, свирни и песни!“ Такива сме ние, и така ще се учим да четём. Послушайте, как нашият учител ни учи на „четмо“ и „писмо“

Пжрва стъпка. Пжрв решителен момент за нашето четмо. Пжрвата думичка. Ще харесат ли моето четене тия бжб-брови пжрваци, тия „лудетини?“ Ще обикнат ли четмото, ще го пожелаат ли или ще го намразят още от пжрвия ден?!

Почваме. Аз вземам читанката (V. Primo и Тодоров за II отд.) и чета бавно, ясно и сжс силен глас, чета с чувство и възторг; чета четивото „Мама.“ Завжршвам: „Отвсякжде се носи вик — Мама, Мама! Деня и нощя се чува: мама, мама! Каква мила обичлива дума!“

Подкачваме интимна, задушевна беседа. Де не се чува — де не званти тая мила скжпа „мама?“! И бебенцето почва да говори най-напред с тези — „ма-ма-ма!“ И то „мама“ тжрси, и то „мама“ вика. Тазие най-хубавата, най-обичната дума на всички хора. И малки и големи се радват, когато казват: мама! Тя е пжрвата дума на човека.

— Мама, мама, мама! Колко ще бжде хубаво да си научим тая дума!

— Че ние добре я знаем, учителю! Ето на: мама, мама, мама.

— Добре, знаете я, ала само да я говорите. Такава хубава и обичлива дума трябва да знае да я чете и пише всяко пжрваче!

— Аа?! Тжй? Да я четем и пишем! Ех че хубаво ще бжде!

— Божичко колко ще се радва мама, като и кажа...

— Помислете си да си отидем ей сега у дома и да кажем на мама: „мамо, ние вече знаем да четем и пишем „мама!“

— Ех, учителю, че ще се зарадва, че ще се... слиса!

— Тя, — мама, ще рече:, аз ли сжм най-напред бе деца? И ще се радва и ще се смее.

— Да, но то не е лесно... Нали е мжчно, г-н учителю?

— Мжчно? Че мама никога не иска да ни мжчи. Нищо мжчно няма тук деца. Ето на... Гледайте! Сега написах три пжти нашата думичка: *мама мама мама*“

— Това... хмм... „мама“ ли е?

— Да, така се пише *името* на „мама“, това е думичката „мама“. Това *не е рисунка, не е картинка, а писмо*... Картинката за мама е друго нещо... Ето ви „мама“ *нарисувана на картинка*...

— Ах, че хубава! Какво прави мама?

— Държи голичко бебенце! Ох-ох, бебче мама ще те кже...

— Разбирате ли сега? Това на таблата е думичка „мама“, а другото е картинка — „мама“...

Картинката я познава всеки, а писаната думичка не може всеки да я познае...

— Който знае да *чете*..., г-н учителю..., само той... ще... я разбере.

— Вижте, как ще *прочете* написаното: „мама, мама, мама“.

— Ехе... че и ние можем тжй! То е много лесно. Ето: „мама, мама, мама“.

— Деца, сега ще повикам едно „третаче“ и ще му зададем една „гатанка“. Вие се потавайте, и нищичко не думайте.

— Хайде, хайде, учителю! Да видим, какво ще прави...

Севка повиква едно „третаче“. Пенка влиза... плахо... и гледа зачудено.

— Пенке, ние сега си приказвахме за един човек... На никого не сме казвали, а само *името му написахме* на таблата... Можеш ли позна... за кого си приказваме?

Пенка се усмихва..., погледва спотаените пжрвачи, хвърля поглед към таблата и казва: „За мама“.

— Верно..., верно! Мама... мама! гржмва стоята.

— Кой ти каза, Пенке...?

— Никой! Аз го *прочетох*...

— Да извикаме едно „втораче“, учителю..., то не ще познае!

Идва „вторачето“... И то позна, и то *прочете*.

Нашето пжргаво и нетжрпеливо пжрваче, Марийка или Марето, както го именуват всички, скача изведнаж и високо заявява:

— Че... и аз мога... и аз мога! Аз ще изляза вжн, г-н учителю, а ти... сетне... ще ме повикаш като „вторачето“ да позная написаното!

И без да чака повече, Марето изкочи навжн.... Няма що — трябва да се чете!...

— Влез!

— Пжргавото влиза важно, и ме гледа право в очите...

— Е... Маре, ние днес четохме и писахме една много хубава дума... Можеш ли отгатна?

— Мама! Ето я три пжти: *мама, мама и мама*!...

Всички пжрвачета се радват, скачат и шумят..., че *знаят да четат*, ама нещо ги е „чогол“ — нещо ги гжделичка на смях, без да сетят, що е.

Още едно първаче пожелава да излезе вжн... Те не се сещат, че няма нужда ни за „вжн“, ни за „вжтре“. Изтривам аз таблата и поръчам на първачите да кротуват.

— Влез Дафне!

Първачето тропна в стаята и цъфна от радост. Всички го гледат в очите, а и то не погледва таблата. Почвам пак да разказвам и задавам „гатанката“: „Кажи Дафне, какво си написаме на таблата?“

— Мама!

— Ха-ха-хи-хи! ехчи стаята.

— Ами я виж, де е — тя *мама*.

Първачето избяга и се скри чак под чина си. И Ганчо иска да излезе... Аз написвам на таблата само едни *драскулки*...

Когато първачето влезе, хвърли крадишком поглед и се увери, че има на таблата нещо.

— Е, прочети, Ганчо, нашата дума!

Тоз отива към таблата, взема показалката и почва уверено... Мама... ма...?! Ха... че *то че е „мама“*?

— Браво, браво! Не се лъже Ганчо. Отделението почва да ржкоплеска.

— Че аз не виждам ли? Мама не беше така написана! гордо заявява Ганчо.

Написвам *сжцата*; Ганчо я одобрява и весело я чете.

— Деца трябва, добре да си научим и запомним *тая „мама“*, за да се не бжркаме, да не ни лжжат с разни *драскулки*! Да я разгледаме черта по черта. Написвам на таблата думата в много *големи размери* (до 40 см. високи). Децата се радват че има *„голяма мама“*... За да се запамети и верно схване *строежа*, да се *втжли* цялостния образ, аз вземам джлгата показалка и бавно я влача по белите следи на тебешира, като че отново я пиша. Всички добре следят движението на показалката. Един, два, три пжти! Пак почвам, ала тоя пжт аз говоря: „луличка... обжрнато бастунче... пак обжрнато бастунче и тжркалце и пр. и пр.

Първачите *говорят с мене и движат пржсти във вжздуха като подражават движението на показалката*.

— Кой може да направи *сжцото* с показалката?

Явяват се много охотници. После първачите *вжртят с пржстенце по белите пжтечки на тебешира*.

Това много ги забавлява, в *сжцото* време дава чудни резултати. По *белите пжтечки* на тебешира минават толкова пржстенца, че *най-сетне думата е почти изтрита!*

Почваме с *тебешпря отгоре*. Ето „мама“ *пак се явява!*

Ние пишем, пишем *отгоре*, и тя става дебела... дебела! Вземам бяла вржвица, натопена в лепкава брашнѐна кашица и от нея изработваме с общи усилия думата „мама“ на таблата. После с *цветни книжни ивици* на стената я *лепим*. Ние после

ще си я изработим и от глина и от фел. Написвам я горе на високо с *вжглен на бялата стена*. Поднасям *купче от 5—6 кортона*, на които сж написани думи. Тука е и „мама“.

— Кой ще намери „мама“ в това купче.

Две три пжрвачета се затекоха, забжркаха картоните.

— Ето я „мама!“

— И аз искам! И аз искам, да я тжрся!

Наскачаха всички. Излизат 3—4 пжти до тжрсят „мама.“

Най-после наредихме картона на „*читалото*“. Там ще *редим научените думи*.

— Деца, сега ще дам на всяко по една „мама.“

Пжрвачите се ококориха. Почнах да *раздавам малки корички**), на които имаше *написана думата „мама.“* Децата не можаха да се зджржат и избухнаха в шумна радост и вжзклидания. Почнаха да грабят от ржцете ми, да милват и целуват коричките си.

„Ох, мойта мама!“ „мамичко, майчице!“ „Вижте! вижте, колко е хубава моята“... и пр. Зачуруликаха, записукаха... Мерят ги, сравняват ги... сменяват ги... Не могат да се нарадват. Всеки мисли, де ще си крие коричката... След като се нашумяха и нарадваха, почнахме пак работа.

Пжрвата работа бе да сложим на чина отпреди си *мама* и да я *сравним с големия картон и писаното в таблата*.

— Ехе... вижте го! Тотю обжрнал „мама“ си *наопжки*. Тжй ли се слага бре?!

— И Станка турила „мама“ си „*надолу с главата*“?!

— Ух... ма, не те е грях, обжрнала майка си *надолу...* с главата! гжлчи *наставнически Венка*.

— Не виждате ли „*луличките*“ бе? Защо ги обржщате? обажда се друго.

Изучаваме малката „мама“. Сега пжк с *писалката „вжрвим“* по черните пжтечки на коричките и *пишем „мама“*. И тжй думата „мама“ е изучена.

След малко пжрвачите летят сжс всички сили кжм дома си за да се пофалят на *своите майки*... и да си приготвят *кутийки* за думите.

След обед имаме гимнастика. С песни и гжлч стигаме на полянката край реката. Ще *използуваме* гимнастиката за нашето ново четене.

Разделям пжрвачите на 4—5 групички по 7—8 деца. Поржчах на една група да си набере *червени керемидки* и *тухлички* (подчет); на друга група казах да набере *бели камжчки* от реката; трега — *сиви пжлочки*; и четвжрта — *кжечици*, а на петата група поржчах да си натрупа едно голямо купче *пясжи*. Никой не знае, какво ще правим.

*) Кжм нашия буквар ще има като безплатно приложение 50—60 думички на малки картончета, които ще се откжсват и раздават на децата. Това е едно незаменимо помагало.

— Сега на работа! Да не забравяме нашата „мама“! Вие ще направите тука на полянката думичката от червените кермидки, вие — от бели камжчета, вие — от сивите плочки, вие — от забивани колчета, а вие — от пясък! Почна се една надпревара, една игра забавна, едно веселие и една работа полезна!

Смах, глжч, закачки! Скоро на полянката се появиха големи думи „мама“ — от камжчета, кермидки, плочки, пясък и забити клечици. Първаците цъвтят от радост! Всяка група хвали своята „мама“. Друга забава. — Сега пжк ще издълбаем малки вадички по земята и ще изработим думата „мама“. Всяко пжрваче за себе си! Едни извадиха чекийки, други с остри колчета, трети с остри камжчета — *задълбаха земята*. Спор.... вик, смях! Ето още думи по земята!

Може ли да не бжде изучена и запомнена тая дума?

Най-сетне се почна и играта на „рой“. Едно пжрваче стана „майка“ на гладните пчели. „Майката“ лежи... каца тук-там, а пчеличките след нея бржмчат и викат: „ж ж“ *мамо!* ж-ж... *мамо!*...

На другия ден ние почнахме писането, но за това после...

Николай Тодоров — Сливен.

Таблицата на 4.*)

(4 като множител).

Тая таблица ние ще изградим върху таблицата с множител 2, с която нашите втораци трябва вече да си служат досущ леко и сигурно; с други думи, тая таблица ние ще осветлим чрез *вътрешната нагледност*, която може да ни предложи токущо изучената таблица с множител 2.

Без да си даваме вид, че пристъпваме към нова работа, ние отпочваме беседа, която незабелязано свеждаме към бързо смятане върху познатите и негли механизирани вече аритметически равенства, които ни дава двойката, като множител:

$2 \times 5?$ — $2 \times 8?$ — $2 \times 7?$ — $2 \times 6?$ — $2 \times 4?$ — $2 \times 9?$ — и т. н. и, току изведнаж, в най-подходящия за нашата цел момент уж като погрешка, поставяме:

— Ами $4 \times 9?$

Това сепва вторациите, и те започват да ни гледат изпитателно.

— Да, да, колко прави на 4 места по 9, настояваме ние.

Някои от по-досетливите деца оборват глави и се вглж-

*) Гледай нашата статия „Как да смятаме с вторациите“ — Педаг. практика г. II, кн. IV и V, стр. 167 и 222.

бават в себеси, и ние тихом и уж като в себе си шепнем!
„4×9 — на две места и още на две места по 9.“

Само това е достатъчно да се разбули тайната на новата сметка. И хилнати втораци бързат вече да заявят, че ей-сега ще я сметнат.

Не след много време нетърпеливи малки ръчици затрепкват припряно, а дяволити дружки бързат да си пошушнат през ръка резултата.

Рубикон е минат.

Ние отново продължаваме с нашите 2×6? — 2×8? — 2×4? и пак като из невиделица подхвърляме:

— „Ами 4×4?“

Нова преплънка, която сега развеселява втораци и ги кара да се впуснат бързо и с охота да я премахнат.

И те успяват да сторят това с по-голяма леснина и в по малко време. А ние вече си позволяваме да попитаме, как са сметнали на 4 места по 4 с явното намерение да се разгласи вече на всеуслишание, че на 4 места по 4 не е нищо друго, освен на две места и още на две места по 4.

Новите сметки занимават втораци с своята *особеност*, която те откриха, и мнозина ни отправят молба да ги питаме само за 4 места.

Ала ние си правим углушки и продължаваме: 2×2? — 2×7? — и всред намръщените физиономии на недоволните математици подхвърляме нечакано:

— 4×7?

— Ха, чакайте сега! 2 по 8 шестнадесет и шестна... шепнат някои и бърже-бърже вирят ръце.

— Добре, вие искате да ви казвам се *такива* сметки. Че по какво се различават те от старите 2×7, 2×6? и т. н.

Това запитване ние отправяме със цел да се спрем още веднаж върху особеността на *новите* сметки.

Долови ли се от всички, че на 4 места по 3, 5, 8, 7 и пр. се смята, като се сметне на две и още на две места, т. е. 4 пъти по 6 е 2×6 и 2×6, че 4 пъти по 2 е 2×2 и 2×2, ние ще преминем в нашия *учебен дюген*, за да си пазарим вече не по 2 неща, метра, килограма и пр., а по 4.

Борис е вече пред шкафа с книжарския отдел на нашия дюген, обръща вниманието на купувачите си върху ценоразписа, окачен високо над шкафа, и с най-голяма убедителност говори за неимоверно ефтините цени на книжарница „Просвета.“ Дешка излиза и си купува 4 молива по 2 лв. и 4 гуми по 3 лв. Борис сяда да направи „бележка,“ а Дешка смята и отброява пари. Отделението контролира. И сметката на Дешка, и бележката на Бориса ни дава материал за беседа, която има своята *цел*. В желанието си да бъдат оригинални, някои от последните купувачи ни дават доста сложни комбинации. Ние не се противим на това. Нас интересуват *новите* случаи

от умножението и върху тях спираме с повечекото натъртване. Останалото ни служи за примамка, без която *упражняването* аритметически операции ще да се посрещнат с отвращение.

Понеже с това ще се изчерпе времето, което ни дава един учебен час, ние ще обобщим с няколко думи вида на новите случаи и начина, по който се пресмятат, а в следващия час ще продължим.

*

— И тъй, ние се научихме да *умножаваме* на 4 места или 4 пъти. Кажете една задача! Сметне я! Как сметнахте?

$$\begin{array}{l} 2 \times 6? - \text{А } 4 \times 6? \\ 2 \times 8? - \text{„ } 4 \times 8? \\ 3 \times 3? - \text{„ } 4 \times 3? \end{array}$$

и т. н.

— Нека тогава някой от вас каже поред цялата *таблица* на 4, като гледа таблицата на 2. (Таблицата на 2 е написана на хубав чер картон и е закачена на видно място. Приспособена е да се обрзца, за да може да бъде скривана, когато се наложи това).

$$\begin{array}{ll} 2 \times 1 = 2; & 4 \times 1 = 4 \\ 2 \times 2 = 4; & 4 \times 2 = 8 \\ 2 \times 3 = 6; & 4 \times 3 = 12 \end{array}$$

и т. н.

и т. н.

Сега нека се опитаме да кажем цялата таблица на 4, като за всяка сметка споменем и как я смятаме, напр.:

$$\begin{array}{ll} 4 \times 1 = 4, \text{ защото } 2 \times 1 = 2, \text{ а } 2 + 2 = 4 \\ 4 \times 2 = 8, \text{ „ } 2 \times 2 = 4, \text{ а } 4 + 4 = 8 \\ 4 \times 3 = 12, \text{ „ } 2 \times 3 = 6, \text{ а } 6 + 6 = 12 \end{array}$$

Или пак:

$$\begin{array}{ll} 4 \times 1 = 4, \text{ защото } 2 \times 1 = 2, \text{ а } 2 \times 2 = 4 \\ 4 \times 2 = 8, \text{ „ } 2 \times 2 = 4, \text{ а } 2 \times 4 = 8 \\ 4 \times 3 = 12, \text{ „ } 2 \times 3 = 6, \text{ а } 2 \times 6 = 12 \end{array}$$

След тия упражнения върху особеността на новата таблица, ние си написваме и нея на чер картон, по форма и размер еднакъв с оня, на който е написана таблицата на 2, и я поставяме до последната, като гледаме да запазим подходящо място до тях и за сродната им и близка таблица на 8.

Понеже изработката на цялата таблица ще стане с участието на отделението и ще се придружава с особен церемониал, който ще поддържа интереса, учебния час не ще позволи да се премине по-нататък. За това ние ще прекратим урока, за да го продължим в следващия час, който ще ни отреди програмата.

*

— Ние вече знаем две таблици — на 2 и на 4. Последната ще знае всеки, който знае първата. А нея и баба знае!

И на бърза ръка подхваляме по няколко случая и от двете таблици, за да използваме готовността на вторите да

ни покажат на дело, че наистина знаят, като по вода, двете таблици.

Като знаем, обаче, колко скоропребходни са детските настроения, особно при такъв вид работа, ние бърже прекратяваме и минаваме на друга форма упражнение. Защото отсега нататък нам са нуждни *упражнения* и колкото повече такива направим, без да дотегнем на учениците, толкова по-методична ще бъде нашата работа.

Да се избира подходяща форма на упражненията и да се сменя своевременно тая форма при първите признаци на *досада* — ето де трябва да се сведат усилията на учителя. Не казваме при първите признаци на *умора*, както обичат да се изразяват мнозина учители, защото децата, особно по смятане, твърде мъчно изпадат в положението на такъв интензивитет, който да изразходи до капка всичката им психофизична енергия. Досада, виж, наспорил я Господ в нашето училище, и тя, а не умората, гнети и отвращава учениците ни. Та думата ни беше, че щом забележим първите признаци на досада през време на упражненията по смятане, трябва да спираме и да потърсим нови такива.

Казвали сме го и на друго място, ще го кажем и тука, че тези упражнения трябва да се нагаждат според детските интереси и наклоности, да дават възможност и подбуда да се проявяват детските творчески сили.

Игрите и забавите — ето стихията на детето и като втораче. Сериозни занимания не са още свойствени на неговата природа.

Тая бележка правим, защото смятаме веднага да преминем към такива игри и забави, в които операциите от упражняваните таблици ще дохождат като една почувствувана потреба, извикана от нуждите на играта.

Приготвяме си две кутии и в тях слагаме по 10 малки, сгънати на четири, листчета, върху които сж написани операциите от таблицата на 4, без да са отбелязани резултатите. Всяко листче носи по една от тия операции, а всичките заедно — цялата таблица.

Запознаваме втораците с начина, по който се играе, и започваме.

Благо и Любо са при кутиите и бързат да си опитат „късметя“. Печели оня, който извади по-голяма сметка и то печели разликата, която загубилия изплаща с банкноти.

Колкото и проста на вид, тая игра крие за децата голям интерес: В нея се увеличат не само непосредствените играчи, ами и техните другари, които следят за успехите и неуспехите на повиканите при кутиите.

Ето, например, Благо и Любо разгъват нетърпеливо билетчетата си и трепетно очакват да се чуят взаимно. Очакват това и другите.

— 4×6 , вика Благо.

— 4×9 , обажда се Любо и плесва с ръце, последван от цялото отделение. Всред всеобщото възбуждение и Благо, и Любо, пак и много техни другари, са определили вече „глобата“.

— $4 \times 6 = 24$, а $4 \times 9 = 36$. — Хайде, Благо, вади 12 лева и се махвай на мястото си! вика с тънното си гласенце Василчо, който не търпи да го изпревари други.

Весело и непринудено, с видим интерес, се изнасят по този път упражняваните операции, като, заедно с тях, се засяга и изваждането, което, разбира се, не бива да се изоставя съвсем, а, наопаки, трябва да намира време и място да се намеси и то, за да се измъкват повече пътищата, по които отиваме и до него.

С тази игра—упражнение ние съвсем неусетно и със задоволство ще минем един, пак и повече учебни часове. То се знае, че за разнообразие, както и за по-пълнен анализ на отделните равенства, които играта ни предложи, ние можем да записваме изтеглените сметки и да проверяваме начина на пресмятането им, за да не се откъсваме от намесата на разумния на способ, даден при разкриването на упражняваната таблица

Ние все още чувстваме нужда от упражнения. И няма да преминем към следващата таблица, доде не се убедим по един несъмнен начин, че тая, която разработваме, е овладяна напълно. Затова насочваме погледа на вторите към ценоразписите, които пълнят стените на учебната ни стая, и поискваме да съставят задачи, в които има да се умножава на 2 и на 4. За да не ни създават затруднения, ония ценоразписи, които съдържат и двузначни числа, каквито не сме умножавали още на 4, ние някак незабелязано се ограничаваме върху ценоразписа на бай Георгия градинаря, дето имаме:

1 кгр. лук	4 ла.
1 кгр. ряпа	2 лв.
1 кгр. фасул	8 лв.
1 кгр. бакла	7 лв.
1 кгр. леща	6 лв.
1 кгр. картофи	3 лв. и т. н.

След като сметнем общо няколко задачи, съставени по този ценоразпис, раздаваме листчета и поръчваме всеки един да си състави и реши по една задача по същия ценоразпис, като обещаваме известна награда за най-сполучливата.

Привърши ли се тая работа, ние пристъпваме към предварителна проверка, защото окончателната ще направим в дома.

Смилка чете:

„Тая утрин татко отишъл при бай Георгия—градинаря

и купил 4 кгр. лук, 2 кгр. леща, 4 кгр. картофи и 2 кгр. бакла. Той дал 100 лв. нацяло. Колко лева му е повърнал бай Георги?"

Сметка:

$$\begin{aligned} 4 \times 4 &= 16 \text{ за лука,} \\ 2 \times 6 &= 12 \text{ за лещата,} \\ 4 \times 3 &= 12 \text{ за картофите,} \\ 2 \times 7 &= 14 \text{ за баклата —} \\ \text{всичко: } 16 + 12 + 12 + 14 &= 54 \\ 100 - 54 &= 46. \end{aligned}$$

Правим анализ на задачата и се произнасяме върху решението ѝ.

Радко след това чете:

„Бай Колю — праматаря имаше да взема от градинаря 83 лв. Вчера той си купи от него 4 кгр. бакла, 2 кгр. лук, 4 кгр. ряпа, 4 кгр. фасул и 2 кгр. картофи. Колко лева има да дава още градинаря на бай Коля.

Сметка:

$$\begin{aligned} 4 \times 7 &= 28 \text{ лв. за баклата,} \\ 2 \times 4 &= 8 \text{ „ за лука,} \\ 4 \times 2 &= 8 \text{ „ за ряпата,} \\ 4 \times 8 &= 32 \text{ „ за фасуля,} \\ 2 \times 3 &= 6 \text{ „ за картофите —} \\ \text{всичко: } 28 + 8 + 8 + 32 + 6 &= 82 \\ 83 - 82 &= 1 \end{aligned}$$

Преди да съберем листчетата за окончателна проверка, която ще направим у дома си, ние написваме на таблата и поръчваме да се сметнат на гърба на листчетата и следните „мъжни“ задачи:

$$\begin{aligned} (4 \times 8) - (4 \times 6) &= ? \\ [(4 \times 7) + (4 \times 9) + (4 \times 3)] &= ? \end{aligned}$$

За следващия урок ние вече имаме готово упражнение, което ще изградим върху особеностите на съставените задачи и направените в тях грешки.

Нам остава да се справим с умножението на двузначни числа с множител 4.

А ще обработим още тука и тия случаи, защото са близки на току що разгледаните и защото идат да затвърдят още повече последните.

За целта ние ще завържем беседа, с която ще подчертаем, че досега сме умножавали на 4 места само числата до 10, когато с двойката ние умножавахме и по-големи числа.

— 2×8 ? — 2×18 ? — 2×17 ? — 2×29 ? — 2×40 — и т. н.

Да се опитаме сега да смятаме не само 4×6 , 4×7 , 4×3 , 4×10 , 4×2 , но и

$$4 \times 12$$

И 4×12 можем да разгледаме като 2×12 и още 2×12 , ала същата сметка може да се сметне и 4×10 и още 4×2 .

Това се вижда много ясно, ако наредим на 4 места по 12 лв., дето имаме на две места по 12 и още на 2 места по 12, или пак на 4 места по една десетолевка и на 4 места по 2 лева.

— Един литър вино струва? Да сметнем за 4 литра! За 4 литра ще дадем, като сметнем за 2 и сетне още за 2 литра. А можем да сметнем и тъй: 4 по 10 и 4 по 8.

Ние изнасяме еднакво и двата начина, за да държим връзка с аналогията между новите и познатите до сега случаи, и от друга — да се доберем и до начина, който почива на предположението, че таблицата на 4 в обема на основните числа е овладяна напълно. И ние ще се изкажем повече благо-разположение към последния начин.

— Колко струва еди кгр. сливи? Да сметнем за 2! Сега за 4! $4 \times 18 = 72$, защото 4×10 е 40, 4×8 е 32, а $40 + 32 = 72$.
— 4×17 ? — 4×25 ? — 4×22 ? — 4×19 ? — 4×20 и т. н.

Долови ли се веднаж начина, по който се пресмятат тия случаи, ние насочваме втораците да си съставят задачи.

Ще завършим урока с бързо смятане, като съпоставяме ту 2×17 на 4×17 и пр., ту 4×7 на 4×17 и пр.

Нам остава да продължим упражненията дотогава, докогато таблицата на 4 започне да става привычна.

Нашата грижа ще бъде да избираме подходящи форми за тия упражнения, с които да не досаждаме и дотягаме на втораците.

И преди още да сме изчерпали тяхния интерес към тия упражнения, ще изберем момент да започнем с таблицата на 8 (като множител).

П. Михайлов — Разград.

Вжн мрак, вжтре слжнце грее...

През един кален, навъсен дъждовен ден пътувах от с. Т. за с. Д. Целия път навявяваше на душата ми само тъга. Нищо от него не напомняше за радостите и хубостите на природата. Толкова мрачна, толкова тъжна беше тя през тоя ден.

Стигнах край с. Д. Улиците му потънали в кал и вода. Стени, врати, прозорци, хора, дрехи — всичко пропито с вода и влага. Изкален до уши, измокрен до кости, стигам до училището и влизам вжтре. Невъобразим шум, отвратителна миризма от изпаренията на стотици мокри шапки, кожухчета, шалове, палта, чанти и какво ли не още!...

Училищния салон препълнен с деца: едни си чистят обувката, други ги изправят край стените да се ожеждат и сжхнат, трети се гонят и бяят, четвърти крещят и викат до Бога, пети... — цяла вавилония! Иди, че завиждай на тия „блажени“

учителки и учители! И наистина, кой би завидел на този безподобен, невжобразим шум, който тъй добре разстройва човешките нерви?

Влизам в учителската стая и насреща ми познатите от по-рано учителки и учители.

— В такова време?! промжлви един измежду тях.

— Ех, няма какво да се прави, трябва да се бърза! отвърнах аз.

Докато се поизчистя и постопя, докато се разменят обикновените поздрави, приветствия и разговори, училищния звънец удари. Децата в късо време се прибраха в стайте си, и коридора се изпразни. Но шума все още продължаваше, само че промени мястото си — от коридора в стайте.

Всеки отива при отделението си. И аз влизам в едно от отделенията, обучавано от стар учител. Имаше час по геометрия — повторение на изучен материал. Любопитствувах да видя работата му по геометрия. Макар да познавах учителя от по-рано, останах приятно изненадан от това, що чух и видях през тоя час.

Вместо да заваря деца умислени, загрижени, апатични, каквито често съм имал случая да наблюдавам през часовете по геометрия — срещнах деца засмени, весели, радостни — деца, чакащи нещо приятно, нещо желано. По чиновете пред всяко дете стояха наредени пергел, линейка, трижгълниче, сиви рисувални листове и ножички. По всичко се виждаше, че децата са с радост очаквали учителя си и тоя час по геометрия. Наверно и друг път са изпитвали те истинска радост и наслада през време на такива часове!

Гледайки тия безгрижни, весели деца, аз бях забравил мрачното поле, намусения дъждовен ден, непроходимата кал и проникващата-вредом студена вода и влага.

Тук слънце грееше!

Засмян, учителя застана пред отделението и съобщи на децата, че през тоя час ще решават задачи, без да си служат с линейки, пергели, моливи и ножички; *ще работят само с ръце и листове...*

Шумно скриват децата под чиновете всичко, като оставят отпреде си само своите правоъгълни рисувални листове. Всички с нетърпение очакват да започне работата; силно бие на очи голямата възбуденост по лицата им. Като че това не е час по геометрия!

Учителя започна: „Децата, какъв е тоя лист, що държи всеки от вас отпреде си?“

— Това е правоъгълник.

— Покажете основата му! Сега височината му!

— Прекарайте с пръст диагонала му! — Сега другия!

— Сега слушайте, какво ще ви кажа по-нататък!

— Искам да образувате два правоъгълника, на които

височината да е два пжти по-малка, а основата да си остане сжщо като на вашите правожджлници. Веднага всички деца се наведоха и заловиха за работа. Най-пжргавите и живи деца не се стжрпяха и, скачайки прави, завикаха гласно: „Г-н учителю, виж, аз ги направих!“ Обадиха се втори, трети... и всеки сочеше на учителя своята работа и искаше неговото одобрение. Шум, веселост, смях и задоволство личеше по лицата на всички от сполучливо извждршената работа и верно решена задача.

— Сега искам, додаде отново учителя, да отделите новите правожджлници един от друг. Как ще направите това? Нека един от вас покаже! Става един ученик, натисва с нокжта си полученият от прегждването рждб и с едно дждпване джджи в рждцете си двата правожджлника.

— Я всички направете сжщото!

Цялото отделение извждршва това с голяма вещина и бждрина.

— Гответе се, деца, за нова задача! От двата нови правожджлника искам да ми направите други, на които височините да бждат сжщите, а основите — два пжти по-малки.

Без каквито и да е повторения на дадената задача, всички я разбраха и се заловиха веднага на работа: разполовиха основите на двата правожджлника чрез прегждване, изгладиха получените рждбове и разкждсаха всеки от тях по на два. Получиха се четири малки правожджлника.

— Колко прввожджлника се получиха? Покажете основата им! А височината? Диагоналите? Скрийте трите правожджлника! Покажете останалия правожджлник!

Сжс сжщата живост и веселие децата извждршиха и тая работа: прегждват листа по диагонала на бждещия квадрат и, додето е стигнала страната по основата на правожджлника, прегждат още еднждж и откждсват излищната част. Получава се квадрат и 1 малжд правожджлник. Всички деца се надпреварват да сждобждят резултата от своята работа.

— Добре, добре! отговаря на вси страни доволният учител. Сега нека всеки от вас ми посочи квадрата си! Правожджлника си! Прегжднете квадрата по диагонала! Какво получихте? — Трижджлник. Какжд трижджлник? — Правожджлен трижджлник. Ами според страните си какжд е тоя Δ -к? — Равнобедрен. Защо е равнобедрен? Колко? Разкждсвайте ги! Да ги видя!

— Направете от тия два равнобедрени трижджлника трапеци! Децата превиват правият жждл на трижджлниците си кждм средата на хипотенузите им, натисват рждба и откждсват малките трижджлници. Пак шум, пак радост... „Г-н учителю, аз направих трапец и от малкия трижджлник“. Не закждсняват да се обадят и други, че и цялото отделение, като всички про-

джлават да правят последовно трапеци от откъсваните трижгжлници.

— А знаете ли, деца, сега какво искам? Направете ми от вашите равнобедрени трапеци правожгжлници с 2 по-малки основи!

— Скрийте всичко, като оставите само тесния правожгжлник!

— Колко квадрата можете да направите от него?

— Два квадрата и още 1 малък правожгжлник, отговаря един ученик. И аз също го имам, г-н учителю, И аз, и аз... се заобаждаха от всички страни.

— Скрийте всичко! Извадете сега един от първите правожгжлници! Направете от тоя правожгжлник ромбоид, който да има същата височина! С голяма ловкост децата изрязват от двете страни на правожгжлника два равни правожгжл Δ -ка и получат искания ромбоид. Всички бързат да посочат на у-лят и другарчетата си резултатът от своята работа.

— Слушайте, деца! се обажда учителя. Вие имате ромбоид и два Δ -ка, на които височините са равни. А основите? — Не са равни. — Сега искам от тоя ромбоид да направите ромб! Има ли някой, който не ще може да направи това?

Всички се надпреварват да показват, как ще извършат това.

Също такива разнообразни задачи и то със също такова голямо вжодушевление и радост бяха изпжлнени и с останалите два правожгжлника.

Децата, унесени в работа, учителя — в изпълнение на своята методична единица, а аз — в най-приятни мисли и планове, увлечен от приятна възбуда при вида на голямата детска импулсивност — всички ние не усетихме, как измина часа и училищния звънец удари. Ни помен в душата ми от мрачния джждовен ден.

Дотолкова децата се беха предали на тая си приятна работа, че с явна враждебност посрещнаха биенето на звънца.

И всичко това ми се видя тъй естествено, тъй непринудено! Когато се отдалечих от децата, аз с болка на душата си спомних за утечителните часове по геометрия през моето отдавна минало ученичество — часове, които и днес не сж рядкост из нашите училища и с които се чувствува и вижда само мъжа, досада, тропане, хокане, охкане, крякане, заплашване и какво не още...

Вжн джжда все още продължаваше да вали и да пронизва чак до костите, а небето не преставаше да се муси и мржжи. А аз сжвсем бях забравил за непроходимата кал и вода и за крайно неприветливото време.

Всрел вжншния мрак, в това отделение през тоя час животворно слжнце грееше...

КУРСОВЕ и КОНФЕРЕНЦИИ.

Педагогическа конференция в гр. Ямбол.

От 27 до 30 декемврий 1922 год. Ямболското околийско учителско дружество и класното учителско такова съвместно свикаха конференция за учителите в Ямболска и К. Агашка околии. Конференцията посетиха само членовете на дружеството и неорганизираните учители от околията. Учителите-комунисти я бойкотираха. При все това, салона на читалище „Съгласие“, където конференцията водеше своите заседания, бе при някои реферати препълнен.

На 27 декемврий преди пладне пръв реферира г. Д-р М. Герасков на тема: „Образователните идеали на новото време“. Той разви следните мисли:

Образованието е едно от най-мощните средства в борбата за съществуване. То има грамадно економическо значение, затова управляващата класа от рано се е намесила в неговото организиране. Образованието се явява като освободително и заробително средство. За ново време той сметна времето след реформацията, а особено 19 век. Последния се характеризира с две явления: а) развитие на машинизма и б) развитие на буржуазната класа.

1. Един от първите образователни идеали на 19 век е идеята за общо образование. Тази идея е идея на развиващото се буржуазно общество и зараждащото се работничество. Тази идея е почти постигната във всички държави днес.

2. Друга идея е оная за светско образование. Тази идея се състои в стремежа да се изтръгне образованието от управлението на клирикализма. Във Франция и днес се води борба между партизаните на светското образование и тия на образованието под влияние на духовенството. В Италия през 1874 год. се прокара закон за светското образование, а в Германия — в 1918 год. след ноемврийската революция. При прокарване на тази идея в различните държави се забелязва следното: засилване на реакцията носи приближаване на училището към църквата, а засилването на демократическите сили — доближаване до идеята за светското образование или пълното й реализиране. Този идеал у нас е почти постигнат. 3. Идеята за безплатното и тая за еднаквото образование са също идеи на новото време — идеи, които са почти постигнати. 4. Развитието на природните науки, развитието на търговията и машинизма породиха идеята да се дават на децата все повече и повече знания. Така се поражда така наречения интелектуа-

лизъм, като образователен идеал. Рожба на интелектуализма е дидактичния материализъм. 5. В най-ново време се забелязват няколко реформени стремежи в областта на образованието:

а) Като първо и при това най-важно от тия течения е експерименталното. То иска да постави на научна основа образованието, като си служи с експеримента. Представители на това течение са Д-р Лай, професор Мойман, професор Нечаев и др. Първият от тях изложи своите мисли в съчинението „Експериментална дидактика“, а втория — в тритомно съчинение под заглавие „Лекции по експериментална педагогика“. Тази идея си пробива път и намира много последователи.

б) Друго течение е така нареченото възпитание чрез изкуството. Тая идея донесе само украсяване на учебниците и училищните стаи. Тя обхвана вниманието на педагозите върху естетическото възпитание.

в) Социалното възпитание иска обучението и възпитанието да се води класно и съвместно. Такова е обучението днес почти във всички държави!

г) Индивидуализация на възпитанието — това е друг възпитателен идеал, който се корени в новото време. Да се иска възпитанието да се води единично, защото така ще се има предвид индивидуалността на детето, това е една сантименталност. Верното и полезното в това схващане е, че се обхвана внимание на детската индивидуалност. Понеже при общото обучение имаме много ученици, с чиято индивидуалност не можем да се съобразяваме, за мерило в такъв случай ще ни служи средната индивидуалност, която ще имаме предвид при възпитанието и обучението. Една разновидност на това схващане поставя учителя в центъра на образователната работа. След това изреди накратко философското, сексуалното, трудовото и др. течения.

Същия ден подир обед г. Герасков разгледа по желанието на конференцията *въпроса за трудовото училище и тоя за учебниците.*

Две са главните основи на трудовото обучение: психологически и социологически. *Психологичните основи са:* а) Съвременната психология признава, че двигателните представи по-лесно се асоциират със зрителните и слухови представи и лесно се репродуцират. Крайният израз на душевните явления е движението. б) В душевната работа на човека има твърде голямо значение волята. Знанията, добити чрез активното внимание, са по-ясни и по-точни. Самоактивността е от твърде голямо значение. *Социологически основи:* училищната работа на новото време се разви под влиянието на бързото развитие на науките и широкото им приложение в производството; оттук се появи стремеж да се свърже умствения с физическия труд.

По въпроса за бъдещето трудово училище има разнобразни гледища, но ясно се очертават главно две. Едното от

тия гледища смята, че в училището трябва да се даде място на физическия труд и само в свръзка с него, доколкото е необходимо, да се дадат научни познания. Представител на това течение се явява Кершенщайнер, който реформира училищата в Мюнхен. Така мислят и болшевиките, само че те вжвеждат в училището производителния труд. Другото направление схваща трудовия принцип като активен принцип. Според него ние трябва да привикнем ученика в обучението към мускулна и умствена самостоятелност. Чрез мозжика ние усъвършенствуваме ръката, а чрез ръката се усъвършенствува мозжика. Главната форма на дейтелност в училището трябва да бъде самостоятелната работа на ученика. Представител на това схващане се явява Гаудиг. Това гледище си пробива път.

След това референта разгледа въпроса за учебниците в първоначалното училище. В сбита форма той изтъкна голямото значение на книгата, като лост на прогреса. Той се изказа за употребението на учебниците в първоначалното училище, като защити тезата си със следните аргументи:

а) Учителя ще преподаде, ще изясни много добре урока на ученика, но при все това в къщи ученика трябва да си припомни тоя урок и да го запамети. Това ще стане с учебника.

б) Учебника служи на ученика и като средство за самообразование. Това, което учителят е преподавал, ученика ще го намери в учебника, може би, в по друга форма. По тоя начин ученика свиква да разбира сам чуждите мисли.

в) Осъществяващите ученици набавят изгубените уроци от учебника.

г) Учебника е въведение в литературата.

д) Ако водим обучението без учебници, ще бъдем принудени да водим системни тетрадки, което ще рече: ученика ще има ръкописен учебник.

Най-после г. Герасков разгледа въпроса за характера и борбите на Б. Уч. Съюз.

На 27 декемврий *Ив. Иванов*, учител при Ямболското педагогическо училище, реферира на тема: „Десцедентната теория и историята за произхода на видовете.“ На кратко референта запозна конференцията с задачите на палеонтологията и нейните успехи. След това той потърси прилика между човека, гръбначните животни, мекотели и първаци. Обясни, как от един вид лека-полека с изменение условията на живота се явяват два вида, които се развиват в различни направления. Тия промени съставлявали в продължение на десетки и стотици хиляди години. И в библията има доводи в защита на теорията за произхода на видовете. Там е казано, че Бог е създал земните твари за 6 дни. Последен в тази верига на творчество е бил човека. Така системно разгледан въпроса, за слушателя стана ясно, че всички животински видове водят своето начало от едноклетъчното животно. Въз основа на

данните, с които науката разполага, референта разгледа едноклетъчни животни, в които няма сжидинска ядка. Най-после г. Ивенов разгледа въпроса за произхода на живота. Тук той изложи различните хипотези.

На 29 декември г. *Ив Пастухов* изложи своите възгледи по „Методика на обучението по история.“ Той разгледа последователно следните въпроси:

1. *Мястото на историята в образователната система.* Историята, като наука, се е развила най-вече през време на хуманизма, когато за идеал се считало изучаването историята на древността и древната наука. През това време историята е център на хуманитарното образование. През 17. и 18. век се развиха естествените науки. Изучаването на природата застава на първо място в учебния план, и хуманитарното образование, а заедно с него и историческото, остават надире. Само в класическите гимназии хуманитарното образование остава като център на средното образование. През 19. век обаче се разви работническото. Последното се интересуваше от историята, защото се стремеше да овладее политическата власт. Под влияние на работническото тя зае видно място в образователната система. След революцията във Франция през 19-в. и след тая в Русия и Германия във второто десетилетие на 20. в. преподаването на историята се преобразува.

2. *Подбор на историческия материал.* Историята на Херодота е все още история, в която всичко се обяснява с намеренията на тоя или онай бог на страната на враждуващите. Интересите на управляващата класа и митологията тук се сблъскват. Можем да смятаме, че това е една митологична история. Пръв Тукидид пише реална история без митология. Неговата история по обяснение на събитията почти не отстъпва на днешната. По-после вместо да се развие по пътя на реалното, историята се връща назад. Във втори и първи век преди Христа настава упадък на вярата в човешките сили. Тукидид пише история, в която търси Бог и му определя място в историята. След Христа и през средните векове в историята владее схващането на Блажени Аугустин. Последният представя събитията на човечеството от гледището на Божествените интереси. Това е теологическа история. По-после се развива героическата или интригантската история. Тук се описват само събития и исторически личности, които стоят в центъра на събитията. Оттук изникна и така нареченото биографично преподаване на историята, при което материала се нарежда около исторически личности. Съвремената история не отрича историческите личности, обаче тя смята, че епохата ражда своите водачи. Последните са само благоприятно или неблагоприятно условие за движение на събитията. Главното и съществено правило, което трябва да се има предвид при подбора на учебния

материал, трябва да бжде: училищната и научната истории да хармонират.

3. *Преподаване.* При разработване на историческия материал трябва да имаме предвид две съображения: а) устната история и б) детската природа. Самодейно, детето търси живот навсякъде. Интересуват го ония събития, в които има повече драматизъм. То е жадно в същото време и за работа. За да нагодим историческото обучение към детската природа, трябва да дадем представа за миналото, да възбудим интерес към това минало и да поставим детето в положение на активност. Представа за миналото ще дадем от близки и конкретни предмети: нашето училище, нашата къща, нашето село и др. — ще се изучи историята им. Това ще става нагледно. Виденото ще се рисува и моделира, за да се даде простор и на детската активност. Така лека-полека ще водим децата към отдалечените по време събития, за да започнем с най-старите от тях. За да дадем ясни представи при преподаването на историческия материал трябва да даваме на децата картини с думи, картини от интимния живот на народите. В тях исторически разкази трябва да се представи историческото събитие като конкретно действие. Като най-важно средство било за възбуждане интерес, било за даване представа за миналото, се смятат паметниците, историческите карти, исторически картини и др.

На 29 декември пр. пл. и на 30 с. м. сл. пл. г. *П. Гевгалов*, училищен инспектор в Сливен, реферира по въпроса „Методика на обучението по предметно учение“. Референта започна с историята на предметното учение като учебен предмет, след което разгледа мястото на този учебен предмет в нашата програма, в която му съддени 3 часа седмично. То е подготвителен курс на много учебни предмети: роднознание, география, история, естествена история и гражданско учение. При все че очерта предметното учение като учебен предмет с твърде голямо значение, той му постави едностранчивата цел: да развива говора.

Разработката на материала трябва да има следния ход: а) даване теми, за да се даде възможност на учениците да разказват свободно, б) обобщаване по ситуации, в) общо схващане—обобщаване на всички ситуации, г) рисуване и моделиране. След това прочете една лекция по предметно учение от Петров, печатана в сп. „Учителска мисъл“.

Във втората част на своя реферат г. Гевгалов разгледа приказките като учебно градиво по предметно учение. Той ги раздели на две главни групи: реални и фантастични. По отношение избора предоставя свобода на учителя да избира реални или фантастични приказки.

На 30 декември г. *Ст. Гевгалов*, учител в Пловдив, реферира на тема: „Упадък в съвременното образование“.

В днешно време интелигентния човек, според референта, е разколебан като същество. Днес ние хабим много нервна енергия и затова ставаме нервни. Нямаме достатъчно енергия да задържим многото представи, които ни дава живота, затова сме повърхностни. Не можем да се задълбочаваме в нещата, защото това изисква търпение, повече нерена енергия. Ето защо болшинството от хората днес изповедват философията на момента. Ние не можем да проследим нещата, не можем да ги съпоставим, да ги обобщим и да си създадем общи понятия—идеи. Защото да мислиш, значи да отедлиш частното от общото. Ние не сме годни за отвлечено мислене. Ето защо ние сме хора на любопитството. Днешните хора съгнеспособни да разглеждат нещата в тяхната причинна връзка. Оттук и честото променяне на убежденията. Съвременния човек е без трайности — той не гледа критично на нещата.

Нервната система на днешния човек е разслабена, затова той търси съчувствие. Ние сме равнодушни към хорските страдания, но търсим съчувствие. Понеже сме с разтроени нерви, ние търсим развлечения, които ни правят силно впечатление, които ни упоаяват. В стремеха си да се упоаяваме, ние се самоунищожаваме. Идеята за разрушение се възприема от съвременния човек, защото създава развлечение. Неспособен с труд да печели благоденствие, той прибегва до средства, които ще му осигурят благоденствие с малко сили-кражба, измама и пр. Днешния човек се характеризира като човек на фразата, а не човек на творчеството. Творчеството предполага задалбочаване, а днешния човек не е способен за това. Ето защо ние се отказваме от действителността и ставаме фантазмагористи. Днешния човек е уморен, затова е фантазйор. Понеже не може да се вдълбочава, той става и фаталист. Фатализма е религия отчаянието.

Съвременния човек е декадент. Декаденството дава странни форми, но без съдържание. То ще остави разнообразни форми—това ще е положителното у него. Това декаденство на съвременния човек е отразено и в музиката, и в поезията, и в изкуството, па и в образованието. Днешния човек иска да усвои бързо знанията. Да получим образование, значи да проследим развитието на нещата. И в такъв случай образование човек е човек на опита. А тъкмо такъв не е съвременния човек. Днешния младеж излиза от училището с убеждението, че от училището е научил всичко.

Какво да се прави? Бъдещия човек трябва да бъде човек на действителното. Негов лозунг трябва да бъде: чрез всички за всички.

Съобщава Ив. Манолов.

Педагогическа конференция в гр. Плевен.

На 2, 3 и 4 януарий т. г. по инициативата на учителското дружество и това на класните учители се свикаха учителите и учителките от Плевенска околия на педагогическа конференция в Плевен, на която реферираха:

1. Райчо Евстатиев, учител в мъжката гимназия в Плевен, на тема: „Наказателните мерки от гледището на педагогическата психология“.

Референта посочи, колко слабо внимание се е обръщало на наказателните мерки. Изложи пред слушателите мислите на професор Фйорстера по въпроса за наказанията, дадени в неговото съчинение „Вина и изкупление“, които могат да се скицират така: Съвременната наказателна система има нужда от нов преглед. Стария принцип — за възмездие — трябва да се изостави. Престъплението да се схване като лична вина, дело на личността. Отричането на свободната воля уврежда твърде много за възпитанието на характера. Наказателните средства трябва да бъдат сложени върху свободната воля, паталогията и психиатрията. За отмена на наказанията не може да се говори днес. В съдилищата за малолетни трябва да се премахнат телесните и смъртни наказания. Престъпните действия в юношеската възраст в повечето случаи са резултат на дълбоки психобиологични причини. Дисциплината трябва да бъде педагогична, а не механична. Школната дисциплина трябва да се обнови в духа на предупредителната педагогика. Абстрактното морализиране да се изостави. В училището да има дух на другарство. Учителя да бъде справедлив и да владее себе си. Учението за идеала може твърде много да облагороди духа на децата. Педагогиката трябва да влезе в съюз с добрите вродени качества за борба с лошите.

2. Тома Георгиев, учител в мъжката гимназия в Плевен, на тема — „Алколизма като наркотична отрова“. С обширни, изчерпателни статистически данни от близко и далечно минало, с примери из всяка област, референта даде хубаво изложение и постави пред слушателите в научна светлина въпросите, обхванати в темата му: 1. Исторически развой на алкохола. 2. Какво съдържание му е дадено през разни времена и у разни народи. 3. Добиване алкохола от суровите материали, състав на суровия плод, гроздов сок и вино. След това премина към разглеждане въпроса за влиянието на алкохола върху човешкия организъм, а именно: парализиране на организма, спадане на физичната и духовна работоспособност. Нарушаване равновесието на нервната система, храносмилането, загубата на сили и топлина. Влиянието на малки дози в областта на психичното състояние. Алкохола разрушава семейството, пакостно се отразява върху потомството. Разсипва в материално и морално отношение личният и об-

ществен живот. Алкохолът подпомага заболяемостта, престъпността и порочността. Той не може и не бива да се употребява като лекарство. След това разгледа обстойно патологичното въздействие на алкохола върху жената. Доказа, че алкохолът не може да служи като храна, че е вреден и при умерено потребление.

3. Никола Илиев, учител в учителският институт в Плевен, на тема — „Нравственост и нравствено възпитание“. Той разгледа същността и задачата на нравственото възпитание. Мислите, които изложи в реферата, се свеждат към следното: И до днес въпроса за същността и задачата на нравственото възпитание се сваща различно според това, как се гледа на самата нравственост. Етическите учения могат да се разделят на три групи: „етика на благоразумието“, „етика на дълга“ и „етика на любовта“. Първата, която познава само срежа на човека към блага и щастие, е слъпа за това, което характеризира нравствената воля — несебичността. Втората вижда тоя факт, но го обяснява погрешно. В същност дълг и нравственост са несъвместими неща. Човек може да иска и постигне несебично, т. е. нравствено, в отношенията си към друг човек само тогава, когато обича последния.

Референтът анализира подробно това чувство, от което извира нравствеността: то е любов на човека към човека, като съзнание, по-точно като личност. Нравствено, т. е. несебично, може да постигваме дотолкова, доколкото е добила меродавно значение за емоционалния ни живот мисълта, че другите хора, с които имаме работа, са преди всичко личности, а на второ място какви са те — свои или чужди, българи или турци, селяни или граждани, пролетарии или буржоа и пр. Тази мисъл обличава човека със човека, кара ги да се чувствуват като едно същество и затова нравствената любов може да се нарече още „чувство на единение“.

Задачата на нравственото възпитание е — да помогне развитието на това чувство, което естествено се заражда у детето още в първите години на живота му под влиянието на семейните отношения. Запознаване на учениците с полезното и вредното за човека, както и с разните човешки длъжности и развиването на съответните привички още не е нравствено възпитание, макар и да не е без значение за него. Възпитание, което се ръководи от началата на „етиката на благоразумието“ или на „етиката на дълга“, обикновено създава умни егоисти или жалки роби, а не нравствени личности.

Възпитанието в духа на любовта не си поставя, както някои погрешно мислят, задачата — с проповеди да заличи обществените противоречия, нито да спре обществените борби — това не е по неговите сили, а да вкара тия борби в релсите на човешчината. Нуждата от такова възпитание е осо-

бено голяма в днешно време, когато развилнялите се зверски инстинкти тикат човечеството към пропаст.

4. Иван Георгиев, учител в с. Рибен, Плевенско, на тема: „Учителят и кооперацията“.

Референтичният обширно изнесе историческото развитие на кооперативното дело и условията, които са го създали първо в Германия, после в Англия и най-после в България. Извлече общността на условията във всички страни. Доказа, че кооперацията е рождба на немотията и мжния живот у широките народни маси, и проследи целия ѝ развой, додето закрепи като обществено дело.

Определи разните видове кооперативни сдружавания (кредитни, производителни и потребителни), като охарактеризира специфичните особености на всеки вид. Изнесе съж статистически данни количеството на видовете кооперации и броя на техните членове, техния капитал и оборотни суми. Изтъкна значението на кооперацията у нас, най-вече в днешния момент, когато народа бедствува от скупотията и има голяма нужда от пари.

Изнесе, че учителят, като общественник, е бил винаги на страната на онеправданите. Понеже кооперацията се явява в помощ на онеправданите и бедствующи народни маси, за да остане верен на традицията, учителя трябва да заработи в тях, за да подпомогне не само онуждените маси, но и на общественото и ступанско развитие. Кооперацията е моста, който съединява бреговете на реката, що дели старото от новото време, частната от колективната собственост.

5. Христо Петев, училищен инспектор в Плевен, на тема: „Нуждни ли са учебници в основното училище“. Референтича разгледа въпроса от физиологично, психологично и дидактично гледище. С примери от училищната практика той изтъкна лошите страни на някои учебници, като образователно средство. Изказа се в полза на системните и бележни тетрадки и, независимо от читанките, за христоматии с полезни четива по естествознание, история и география. Премахането на учебниците, обаче, е в зависимост от ред условия: училищата да имат по друга организация, да разполагат с много целесъобразни пособия, чрез които по активен начин, учениците да добиват знания. Учителя да бъде добре подготвен в теоритично (научно) и методично отношение, за да може да манипулира по-свободно и същевременно разумно с програмата, учебните материали и пр. Същия да бъде стабилизиран материално и служебно, така че да работи, живее, мисли и чувства винаги само като учител. Премахането на учебника от употреба да става постепенно по искането на самите учители и учителските съвети.

Х. П.

РЕЦЕНЗИИ И ОТЗИВИ

Д-р Михаил Герасков. Дидактика или теория на обучението. Първо издание. Издава книжарницата Ст. Цеков — Враца. 1921 год. Цена 25 лв.

В предговора автора ни казва, че предназначил ръководството си за учащите се във вишите педагогически курсове, за студенти и за учители. Потик да го напише и издаде е дал добрия прием, който намерила педагогиката му между учителството и преподавателите по педагогика. При съставянето му е използвал своята лична практика и най-установените придобития в тази област.

Потребността от една дидактика, която да даде ново осветление на въпросите, като изхожда от новите придобития в областта на експерименталната дидактика и от придобивките на другите науки, бе твърде належаща. Дидактиката на Николчев и Манов не отговаря вече на съвременните искания. При това тя е написана повече в Хербартов дух и с многото правила, като че ли свежда дидактиката повече в изкуство, отколкото в наука.

Появяването на дидактиката на г. Герасков бе добре посрещано. Тя биде отбелязана в някои списания и учителските органи. По-обстойна рецензия върху нея, обаче, не се появи до сега. Считаю това за една голяма праздота в нашата педагогическа литература. И понеже по-детайлно разглеждане на това съчинение до сега не се появи, аз се осмелих да направя няколко критически бележки по него, доколкото моите сили позволят и доколкото ми сж известни стремежите на новодидактиците. Едно пълно разглеждане на работата на г. Гераскова не мога да дам, макар и да имам много набелязани въпроси при разглеждането на книгата му, защото моята цел е повече да обхвана вниманието на четците на списанието върху мъжнотията при третирането на дидактическите въпроси, отколкото да влизам в полемика, която при нашите нрави свършва често с обида, особена пак ако нямате щастието да се ползвате с благоволенieto на всички редактори на списанията и учителските органи.

Ще почна с въпроса за делението на дидактиката с оглед на ученическото развитие. На този въпрос в ръководството се посветяват страници 15—21. Не зная съображенията, поради които е поместен този въпрос в ръководството, но моето убеждение е, че едно подобно деление от гледището на ученишкото развитие си няма мястото.

Зная, че някои есперименталисти мислят, че може да се направи едно подобно деление, но те придават вече друго съдържание на цялата дидактика. Самото различие между задачите и въпросите на дидактиката и специалната методика, каквото Герасков прави на стр. 15, изключва подразделението на дидактиката на първоначална, прогимназиална и гимназиална. Ако всяко училище си има своята дидактика, трябва тогава да говорим и за професионална, занаятчийска, земеделска педагогика. Щом се допусне, че *дидактиката, а не специалната методика*, изследва различието в приложението на общите дидактически принципи, би трябвало, наистина, според развитието на ученика да говорим за първоначална, прогимназиална и гимназиална дидактика*). Г-н Герасков допуска това на първо време, за да го отрече след това на следната страница. „Дидактиката на първоначалното обучение ще има за специална задача — покрай общата — да посочи, как да се прилагат методите, средствата и цялата организация на учебния процес, та при даденото елементарно и неформено душевно развитие на постъпващото в училището дете най-лесно и най-сигурно да си постигнат целите на първоначалното образование (стр. 17.)“ По-нататък на стр. 19. се твърди в същия тоя дух, че „прогимназиалната дидактика, ще има специална задача да осветлява, как трябва да се прилагат общите дидактически правила и методи с оглед на тая цел и на даденото психофизично развитие на прогимназиалния ученик.“ Каква е тогава целта и задачата на методиката? Да се смесват две дисциплини само за угодата на едно външно искане, за да се изкара се пак едно ново деление в дидактиката, смятам за погрешно и не дотам логично. Това и сам Герасков сжзнава, та сключва разглеждането на въпроса с думите: *„От казаното до тук не следва, че всяки тип училища трябва да има отделна съвсем различна по съдържание дидактика.“* Но щом ние нямаме отделна дидактика за всяка възраст, защо да прокарваме едно подобно деление без всякаква практическа стойност? При това предилките не дават правото на автора да тегли заключението. До едно подобно заключение *може само тогава да се дойде от казаното*, ако г. Герасков покажеше, че тоя стремеж на някои да правят това различие е погрешен в своята основа. Автора на цяла страница разграничава и чертае задачата на дидактиката с оглед на ученишкото развитие, без поне с някоя дума да намекне, че излага един необоснован опит за едно подобно деление, а в заключението отрича именно това, което с логическа последователност до тогава е твърдял.

Че г. Герасков не се е замислил по-дълбоко над въпроса, който третира, посочва и определението, което дава за

*) Това заблуждение, впрочем, се споделя и от нашите университетски професорски среди на чело с професора Георгиев, — едно доказателство „за сериозността“, с която се третира въпросите.

гимназиалната дидактика. Тя имала според него за дадача: „да изучи психофическата сила на учениците от разните класове, да препоръча най-целесъобразен материал и неговото правилно разпределение по възрасти, влиянието на учебните предмети върху умствения умора, въпроса за продължителността на учебното време през деня, седмицата и годината и т. н.“. Нима това е специфична задача на гимназиалната дидактика? Та защо и прогимназиалната дидактика да не се занимава с тия въпроси? Не бе ли по-право и тук да се определи общо целта, както за първоначалната и прогимназиалната дидактика? Та в същност между това определение и дадените по-рано няма разлика. Г-н Герасков дава това определение из експерименталната дидактика, като чели гимназиалната дидактика е нещо обособено.

Стремежа на експерименталистите—дидактици в последно време, обаче, не е да делят така дидактиката, но да обосновават, че в съвременната дидактика трябва да се отдели един нов дял—ученика като обект на обучението—и да се обоснове приложението на общите дидактически принципи с оглед на индивидуалитетите.

По разглеждането на въпроса за целта на обучението на стр. 34—41 се излага мнението на Хербарта и се критикува възгледа на хербартианците, като едва в последните осемнадесет реда ни се казва, каква трябва да бъде в същност целта на обучението. Критиката на едно учение не е безполезна, но смятам, че щом из тая критика трябва да последва новата формулировка на целта, необходимо е да се изложи и учението за целите на обучението, изобщо, а не само на една школа. При това, щом се иска да се постави едно ново учение, то това последното също така трябва да бъде добре обосновано. Автора е счел за потребно да се справи с Хербарта на цели пет страници, и, без строга логическа зависимост с това, да ни изложи в няколко само реда своето схващане. Мнението му не изхожда из критиката на Хербарта, затова и обширното изложение на възгледите на хербартианизма не е потребно. Тая критика трябваше да заема второ място. На чено трябваше да постави своето учение и да го противопостави на хербартианизма. Но в такъв случай, както се каза, би трябвало да обоснове своя възглед достатъчно, за да бъде убедителен.

В самата изложба на Хербартовия възглед има допустими съществени грешки и неясности. На стр. 35 се твърди, че при Хербарта и неговите последователи нямало единство във възгледа, когато се знае, че именно в това учение има строго логическа последователност. На същата страница се говори: „Те изхождат от положението, че обучението трябва да бъде възпитателно. Това обучение, което дава само познание, неотговаря на назначението си, т. е., според Хербарт, е само средство,

чрез което трябва да се постигне крайната цел на възпитанието — създаване на нравствен характер. За формирането на характера са необходими и знания, но тия знания трябва да са *интересни* (к. м.). Наистина, при Хербарта има подобно нещо, ала не в тая връзка и в мисълта, която се интерпретира. Ако голото знание бе достатъчно средство за създаване нравствен характер, нямаше, защо да се поставя друга цел на обучението. Хербарт именно не мисли, че със само с знанието може да се създаде нравствен характер. Над знанието, смята той, има нещо по-више, по-ценно. Това е интереса. Но схващането на учението за интереса не е така повърхностно, както се излага в цитуваните и в по-последните редове на стр. 35 и 36. Хербарт не пледира за интерес, като резултат на интересни временни увлечения. Той говори за интерес, като резултат от знанията, за едно увлечение, което изхожда из самите знания, за един поток към знанията, който ще дойде като резултат на едно добре нагледено психологическо обучение. *Хербарт строго различава понятията „интересно обучение“ и „интерес при обучението“*. Възпитателно обучение поради това, според Хербарта, е само онова, което покрай знанията съдействува и за буденето на траен интерес, като вътрешно влечение.

В критиката на Хербартовото учение се твърди, че формулираната цел от Хербарта била *чисто формална* и поради това тясна и едностранчива (стр. 37). Нека четците сами обсъждат, коя цел е формална: дали тази на Хербарта, който счита, че целта на обучението е да се буди интерес, или тази, която се поставя в дидактиката на г. Г.: създаване на хармонична и всестранна личност. Аз не споделям възгледа на Хербарта за целта на обучението, но не мога да откажа, че тази цел има конкретно съдържание — интереса като психологическо явление, когато втората цел е именно формална, понеже оперира с думи. Хербарт е, който посочи формалността на формулираната цел от г. Г. и последния трябваше да обори доводите на Хербарта. Интереса не било напълно определено понятие и било смътно ни се казва по-нататък, без обаче, да се вземе и се разкритикува самото определение на Хербарта за интереса. Приведената критика не уязвява учението на Хербарта за интереса. Грешката на Хербарта не лежи там, дето г. Г. я дири, а в това, че той въздига едно средство в цел.

Целта на обучението, според автора на разглежданото ръководство, е, да даде на ученика нуждните познания и сръчности за живота и чрез планомерното им и методично обработване да съдействува за постигането на общата възпитателна цел — „сздаване на всестранно и хармонично образувана личност“. (40). Казах вече, че формулировката на възпитателната цел — създаване на всестранно и хармонично образувана личност — е формална. Това бе искането на Пестало-

лоци. Така бе формулирана целта още в закона на н. пр. от 1909 год. Никой, обаче, още не ни е дал определението на „всестранна“ личност, нито пък на хармонично образована личност. Ако всестранната личност се отнася до знанието изобщо, аз лично дори и в историята не зная такива личности; ако всестранната личност се отнася до всички знания, потребни за живота, съмнявам се, дали този идеал може да се постигне в училището и изобщо, дали дидактиката може да установи знанията, съвкупността на които да изпълват понятието за всестранна личност. Що е хармонична личност? В делата ли ще се изрази тя или в проявлението на душевните функции: памет, разсъждение, фантазия и др. т. В що се състоят везните на тази хармоничност? — В какво съотношение трябва да стоят отделните функции, или отделните проявления на нашия духовен живот, за да кажем, че личността е хармонично развита? Въпроси, на които няма отговор в разглежданата дидактика, за да се посочи, че целта на обучението седи в тясна зависимост от целта на образованието изобщо.

Може би, ще ми се възрази, че първата част от формулираната цел ни дава материалното определение, а втората — формалното. Но в такъв случай, към горните въпроси трябва да прибавя: има ли връзка и каква е тя между формалното и материалното определение и какво съотношение има между знанията и хармоничното развитие, както и как последното може да бъде регулатор на първото?

Ще се спра и на трето едно важно учение в дидактиката, което смятам, че също не е сполучливо разрешено — *учението за методи*.

„Под учебна метода се разбира *планомерното и целесъобразното постигване при обучението*. *Научните методи са основни методи и при обучението*“ (стр. 104, к. м.). В дидактиката няма по неустановено понятие по съдържание и обем, отколкото понятието за дидактическият метод — за метода на обучението. Сам автора констатира това на стр. 104. „Това понятие не е напълно обяснено нито по отношение на неговото съдържание, нито по отношение на неговия обем,“ ала и той в своята изложба попада в същата грешка, вместо да застане на едно определено гледище и да внесе така едно единство в разглеждането на въпроса. Ясно е, че щом по един въпрос има различно разбиране, щом едно понятие е неустановено, съставителят е длъжен да установи преди всичко пълното съдържание и обема на понятието.

На стр. 104 се твърди, че научните методи са основни методи и при обучението, а на следната стр. четем: „Всички учебните методи нито са твърде много, нито пък е само една. Не може методата да бъде само една, защото при обучението се работи с материал из разните науки, а, както казахме, науките прилагат няколко метода,“ Знае се, обаче, че

ония, които говорят за един общ метод, имат прд очи не това, което автора взема за метод, а учебния процес. Те смятат, че усвояването на всяко знание става по едни и сщи психологически закони и дирят да намерят общите страни на процеса. Така е у Каменски, така е у Пестагоци и у Хербарт. У Каменски има различие в схващането, защото той говори на места в своята дидактика ту за метод в смисъл на учебен процес, ту за метод в смисъл на разположение на материала. Тие две неща не трябва да се смесват. Различието, следователно, не се крие в многобройността на предметите, както се предава това в дидактиката на г. Г., а другаде — в схващането на понятието за метод и методи.

На стр. 107 се идентифицира учебния метод с учебния път: „Начин, по който се откриват или съобщават новите познания и сръжности, което е сщинска *метода или учебен път*.“ Това определение се застъпва и в единичното разглеждане на методите на стр. 107—126. Още на сщата страница намираме, че в учебния метод спадат: учебният път, учебната форма и учебната работа, а на стр. 127 пак взема за равнозначущи понятието за формата и метода: „Най-разнообразен материал може да се предаде с една и сща форма или метода“. Кое в такъв случай е учебен метод? Щом пътя и формата е метод, то не трябва да говорим само за аналитична, синтетична и др. методи, но и за монологична, евристична и т. н. методи, а не форма. За ясност логиката иска в изложбата да следваме една ясна позиция. От приведеното се вижда, че г. Герасков не застава на едно определено становище по отношение на въпроса за съдържанието и обема на понятието метод.

„Научните методи са основни методи и при обучението“ (стр. 107). Наистина Вилман стои на това становище, но г. Герасков, мисля, трябваше да обоснове този възглед, който има не малко противници в съвременната дидактика. Сам автора съзира това и на стр. 105 дословно пише: „Не ще съмнение, че има известна разлика между работата на ученият и тази на ученика, защото първия търси съвсем нови познания, нему не е известен резултата на неговата работа и поради това често претърпява неуспех.“ „При обучението ученика също не знае резултата на своята работа, но той е известен на учителя. Последния наблюдава и ръководи действията и мислите на ученика така, че той достига лесно до търсения резултат.“ Щом условията при изследването и добиването на знания в училището не са едни и сщи, могат ли тогава логическите и дидактическите методи да бъдат едни и сщи? Да изследваме едно знание по логическите методи, както прави кабинетния учен и да го предадем на учениците, както прави учителя, са съвършено различни неща. Сам автора схваща това различие, но счита, че то е

обусловено само от формата на обучението. „При учебните методи добива голямо значение формата на съобщението между учителя и учениците при разработването на учебния материал и разните допълнителни похвати, за да се разясни, схване, запомни и приложи придобитото ново знание... И в това разширение учебната метода добива повече различия от чисто научната метода, която не отива в такива подробности, защото тя има предвид главно научното издирване и изложение, а учебната метода има предвид главно развитието на ученика“ (стр. 106). Може ли в такъв случай по един и същ ред и по една и съща форма да се изследват и предават знанията? Доказателства за това липсват в дидактиката. В това отношение в развитието на въпроса няма, мисля, достатъчно ясност. Формата не може да обуславя различието в методите на обучението и изследването, защото формата засяга метода на изложението, казано на логически език. Различието в логическите и дидактическите методи се крие в целта и се обуславят от обекта, към който се отнасят. Едните *изследват* знанията, а другите *предават* знанията; едните засягат предмети и външни процеси, а другите душата на детето.

Противоречие е също, което тоже създава неясност в научното третиране на въпроса, да се смята учебната метода като учебен път, от една страна, и да различаваме в нея *три характерни особености* (к. м.): учебен път, учена форма и учебна работа. Това доказва едно: — че дидактическият (учебният) метод не е тъждествен с логическият метод на изследването, както приема г. Герасков малко преди това, щом под рубриката учебни методи се разглеждат анализата, синтезата, абстракцията, детерминацията, индукцията, дедукцията и генезиса, щом това са същинските методи (стр. 125). Тия „характерни особености“ не са случайни, както се излагат на стр. 106, а пряко произтичат от същината и целта на дидактическия метод, защото той е обусловен от три условия: а) реда, по който трябва да дадем знанията, б) съотношението между учителя и ученика и в) условията на асимилирането. При обучението ние имаме работата с материал, учител и ученик. При едно такова схващане на дидактическия метод учебните работи логически не могат да спадат към него, защото нито показването, нито упражнението, нито оценките са метод на обучението. Сам г. Г. схваща това, но, както казахме, попада в грешка, защото не взема едно определено и ясно становище по въпроса, какво се разбира под учебен метод. Благодарение на това, той разглежда и учебния процес откъснат от въпроса за метода, когато той именно обозначава психологическия път за възприемане и усвояването на знанията и тъкмо спада под дефиниция за учебния метод: „планомерното и целесъобразното постигане при обучението“.

Чрез анализа на тия три кардинални въпроса из дидактиката исках да посоча, как г. Герасков схваща и разглежда въпросите в своята дидактика и доколко той е сжумял да изложи в последователност дидактическите въпроси. В днешната дидактика има голяма неустановеност. На она, който се наема да счини едно ръководство по тая дисциплина, предстои тежка задача: да вземе ясно становище по отделните дидактически въпроси и да развие последните така, че да представляват стройно логическо цяло. Дидактиката не може да бъде сборник за третиране на въпроси, стоящи само във външна връзка; дидактиката днес не е сборник от правила, как трябва да се обучава, а е една наука, която излиза от точно определени общи положения, из които развива своето учение за теоритическите основи на обучението. С анализа на разгледаните три въпроса, без да умаловажавам работата на автора, искам да посоча, доколко той е сжумял сам да асимилира противоречията в дидактиката и да ни даде една завършена работа. В неговата работа има и други недостатъци — не е могъл да се отжрве на много места от схоластичната формална дидактика: някои въпроси са развити бегло, схващанията за учебните форми, особено за евристичната форма, са неточни и др.; но за сега не мога да се спра върху тях. При това те са така очебиещи, че могат да бъдат лесно забелязани от всеки внимателен четец.

Драгоевски.

Д-р П. Цонев. Естествена история за I прогимназиален клас. София. 1922.

Учебниците имат голямо значение за нашите училища, тъй като учителския персонал още не е подготвен да преподава без такива. У нас учебника не само че улеснява учителя и ученика, но, за съжаление, често пъти е дори единичната настолна книга за някои учители. Поради туй, трябва да се внимава твърде много при съставяне на учебници. Учител, който не владее добре материала, никога не бива да се залавя с писане на такива. Такаъв учител може да има на разположение и най-богатата чужда литература, но, като не познава добре материала, винаги ще греши.

Д-р П. Цонев, професор по педагогика в Софийския университет, си е помислил, че като е преподавал методика на разните учебни предмети, е най-подготвеното лице, което може да се снабди нашата литература с добри учебници, и е написал цяла редица такива. Разгледах неговия учебник по естествена история за I прогимназиален клас и дойдох до заключение, че той се мами. Той не владее материала по естествена история, даже в размер на програмата за основните училища, затова неговия учебник е препълнен с научни грешки, а вследствие

на това, и материалът е зле изложен. Мястото тук не ми позволява да изброя всички грешки. Посочвам само най-очибийните.

На 13 стр. в учебника е казано: „Стеблото на бука е подземно (коренище)“. Ако г. Ц. владееше материала по естествознание, предвиден за първоначалното училище, щеше да знае, че никое дърво няма подземно стebло, понеже има къде да трупа запасни храни.

„Плода на бука е триржбеста семка“. (13 стр.).

Плода на бука е орехче, а не семка. Г-н Цонев трябваше, ако не е виждал бук, да погледне поне фигурката в учебника, за да види, че в обща бодлива чашка са поставени по две орехчета.

„Плода (на копривата) е орехче със семки“ (стр. 5?).

В науката има точна терминология, която често се отклонява от обикновените названия в говора. Всеки, който е учил ботаника знае, че има разлика между семка и семе. Орехче в ботаниката се нарича сух плод, който никога не съдържа повече от едно семе. Верно е, че плода на копривата е орехче, но лъжа е, че това орехче „съдържа семки“.

Зърната „омекват в гушата му (отнася се за гълъба) и се смилат в мускулестия му стомах“ (стр. 54).

Който е учил зоология, знае, че в мускулестия стомах на птиците храната не се емилата. Там тя се само разтвива.

„Дждовника не измръзва, защото крвта му е с променлива топлина (студена крв)“ (стр. 60).

Питаме г. Ц., защо катеричката не измръзва, когато крвта ѝ е топла, а зелените скакалци, на които крвта е „с променлива топлина“, умират преди още да настанат зимните мразове.

„Като узреят семената (говори се за дивия мак), отгоре на кутийката се отварят няколко дупчици“ (стр. 69).

Ако г. Ц. е разглеждал кутийката на мака, щеше да знае, че тия дупчици не се намират отгоре на кутийката, а са под капачето.

„Птиците изядат плодът (на ябълката) и засяват по горите киселици“ (стр. 4).

Природоизпитателите учат, че киселиците растат по горите и са расли и тогава, когато нямало ябълки. Чрез добро гледане, а после и чрез пресаждане, от киселици човек получил ябълки. Става значи точно обратното на това, което ни учи Д-р П. Цонев.

„Мажкия комар има по-малък хобот, та смучи само сладкия сок на цветята“ (стр. 61).

Това не е верно. Мажкия комар не смуче крв, но и не отива по цветята, а смуче сок от нежните клончета и листа на растенията.

На 83 страница между отровните ливадни растения г. Ц. изброява и отровната цвилуга и хвощовете. Отровна цвилуга

по ливадите в България няма, а хвощовете не са отровни растения.

Един много голям недостатък на учебника е, дето не се разглежда направата на цвета. В програмата за основните училища е казано: „При разглеждане на отделните представители на животни и растения, ще се изтъкват белезите на разредите животни и фамилияте растения, към които принадлежат разглежданите представители“. Това г. Цевев не е взел под внимание. А това е необходимо. Особено важно е, да се определя фамилията, към която спадат растенията, когато белезите са твърде характерни — бият силно на очи. Г. Ц. пише, че зелето спада към кръстоцветните растения, моркова — към сеникоцветните и пр., но никъде не посочва характерните белези на тия фамилии.

Необяснимо е, как, без да се описва цвета, се говори за лъжлив плод: „Крушата има лъжлив плод“. „Лъжливия плод на ябълката, ...“ (стр. 4).

Ако г. Д-р П. Цевев владееше материала, щеше да се отнесе повече критически към работата си. Когато използва чуждата литература, щеше да прецени, кой материал е за ученици от I клас и кой не е. Понеже за него е всичко ново, непознато, той е преписвал и такъв материал, на който мястото е в учебниците за средните училища. Примери:

1. При добиване на захар от захарното цвекло (на стр. 12), г. Ц. говори за изпаряване при температура по-ниска от 100°C., благодарение на разрежения въздух. Не искам да цитирам всичко това, тъй като рецензията ми ще заеме голямо място. Нека читателя провери сам и ще се увери, че тоя материал не е за първокласници. Който не е учил физика, не може да разбира врение при ниска температура, при налягане по-малко от нормалното.

2. Надземната част, плодното тяло, няма листна зеленина (хлорофил), та не може да приема и приготви храна от въздуха. Затова червенушката няма нужда от слънце, а вирее и на сянка, дето има гниещи вещества“ (стр. 15).

В горния цитат няма научна грешка. Верно е, че растенията, които нямат хлорофил, не асимилират и затова не се нуждаят от светлина. Те са или паразити или сапрофити, като червенушката, но ... г. Ц. трябва да знае, че тоя материал е недостъпен за ученици от първи прогимназиален клас. Според програмата, тия въпроси се разглеждат в четвърти клас.

3. При описанието на листата на баба четем следното: „Вечер увисват (спят), за да се запазят от нощната роса. Така през деня те изпаряват повече вода и с това спомагат да се извлече разтворена във вода повече храна из земята“. (стр. 76).

И в този цитат няма научни грешки. Верно е, че колкото изпаряването е по-силно, толкова повече растението приема минерални соли от почвата. Но тая материя е достъпна само

на ученици, които са учили за приемането на неорганически храни от растенията — осмоза и пр. И този материал не е за първокласници, а за четворокласници.

4. „Бобените растения повече от други растения обогатяват почвата с храна за житните растения посредством особени брадавички на корените си.“ (стр. 76).

И това е материал за четворокласници. Сигурен съм, че ако някой накара г. Ц. да обясни веднага, как разбира горния цитат, ще се увери в твърдението ми, че той заема тия неща от немски учебници, без да разбира съдържанието им. Ако тоя въпрос му бе познат, не щеше да го постави в учебник, предназначен за деца.

Биологичното гледище е съвсем слабо застъпено в учебника. Примери:

1. „Сомът е най-голямата речна риба, която живее у нас. Достига до 3—4 метра дължина и повече от 100 килограма тежина. Той плува като извива опашката си като змията на ляво на дясно и си движи малките перки.“

„Сомът е граблива риба. Денем лежи в тинята, примамва с мустаци си малките риби и ги налапва с голямата си уста. Гърба му е тъмен като калта, та мъчно се забелязва. Кожата му е гола и лигава“ (стр. 57—58).

Г. Д-р П. Цонев е написал учебник по естествознание и за отделенията и трябва да знае, че рибите имат особена нап-рава. Тялото почти на всички е дълго, изострено, за да пори лесно водата. Предполага се, че в I клас учениците вече знаят това. Дохожда ред да се говори за сома. У него главата е голяма с тъпа широка муцуна. Защо това е така? Това е във връзка с начина на живота му. Той не приследва другите риби с бързо плуване, а хваща плячката си с хитрост. Заровен в тинята, той почива, а дългите му мустаци се движат също като червеи. Другите риби дохождат да ги ядат. Тогава сома ги напада и лесно ги налапва с големите си уста. Ето защо сома се нуждае от средства, които го правят неузнаваем, когато лежи в тинята. Тази е причината, дето окраската му е тъмна.

Сома не е „най-голямата риба, която живее у нас“, защото моруната, за която г. Ц. пише, че достига до 9 м. дължина, се лови в р. Дунав, а не живее само в Черно и Кайспийско морета.

2. Рибаря „живее по реките и езерата и се храни с риба. Перушината на корема му е светла, та рибите не го виждат...“ (стр. 52).

Не е верно, че рибите не виждат рибаря, защото перушината на корема му била светла. Рибаря хваща храната си по същия начин, като щъркела, Той остава във водата неподвижен по цели часове. Рибите го считат безопасен и се приближават край него. Тогава той с голяма бързина ги на-лапва и пак си остава неподвижен.

Най-слабо е застъпено приспособяването на цветовете у растенията за кростосано опрашване.

Езика, на който пише г. Ц., е неясен, тъмен, а някаде — нетърпим.

Пример:

1. — „Тялото на медузата прилича на двустенен кух чадър с кжса кука и на долния край разклонена држжка. Четирите разклонения на држжката са б) *пжрливите пипала* на медузата. Тя няма очи, уши, но усеща с в) *усетливия ржб* на чаджра, дето се намират усетливи власинки. Храната хваща с пипалата и я туря в г) *устата*.“

„Медузата се движи кжм изпжкналата си част, като сви-ва чаджрат и тласка водата назад“ (стр. 25—26).

2. — „*Джждовника няма врагове*. Само водната змия го напада. Тялото му изпуска отровен лигав сок, който би умржтвил нападателя му. Но каква полза за него има от това. Те го избягват. Те го познават по черната сжс светло жжлти петна кожа. Затова той бавно се движи с кжсите си крака, като се подпира с джлгата си заоблена опашка“ (стр. 60).

От тоя цитат се вижда, как г. Ц., като не познава добре въпроса, не може да изложи и мислите си. Джждовника се движи бавно и лесно го хващат другите животни, но той има други средства за защита. Кожата му отделя силно отровна, слиз, затуй всички животни се гнусят от него. Ако го хване някоя птица, принудена е да го отпусне. Понеже при такива нападения джждовника може да бжде смачкан, той има и друго средство за защита. Вместо да остане незабелязан, той е ярко боядисан: черен с жжлти петна. Другите животни го забелязват отдалеч и изобщо не се опитват да го нападат.

3. Цвѳта на (шипката) се сжстои от петолистна чашка, бяло или розаво петолистно венче или многобройни тичинки с много плодници“ (стр. 70).

Който знае бжлгарски език, от тоя цитат ще разбере, че в цвѳта на шипката има или венче или тичинки (ако има венче, няма да има тичинки), и че тичинките са снабдени с много плодници.

Г. Ц. не си служи винаги с общеприетата терминология. Вместо пестик, пише плодник, вместо розетка — звезда и пр.

Изобщо може да се каже, че учебника е непоправим. Цитати можем да вземем от всяка страница. Навсякжде е сжщото: лош стил, научни грешки, де по-големи, де по-малки. За да не бжда обвинен, че преувеличвам, ще разгледам описанието на пжрвата страница на учебника. — „Есен“. Читателя навярно, ще очаква картинно живо описание на есента, което децата ще четат с наслада и от което в сжщото време ще учат покрай другото и литературния бжлгарски език. Ето как г. Ц. описва есента:

Лятото си отиде, есента дойде. Слнцето започва по-слабо да грее. То се движи по-ниско на небето. Дните стават по-кжси, а нощите по-дълги. Ноще пада слана. Мжгли и облаци се спускат ниско над земята и дждове зачестяват. Вжздуха става по-влажен. Северни и източни студени ветрове почват да духат.

Листата на дърветата пожалтяват и окапват. Плодовете узряват. Тревата пожелтява и цветята загиват.

Комарите, мухите, пеперудите измират. Гжсенични гнезда са прикрепени по клоновете на дърветата. В тях са скрити и запазени за презимуване яйцата на насекомите. Те ще се излюпят напролет. Пчелите се прибират в кошерите си и се готвят да зимуват.

Ливадите са покосени. Есенните посеви са пожжнати, прибрани и снопите увжршени. Нема вече храни за прелетните птици — те се събират на ята и отлетяват в топлите страни.

Лястовицата, щжрна, полската чучулига, кукувицата, славея, пжд-пжджа и др. ги няма вече. Само свраки, врани, ярабици, врабци са останали у нас и прелитат от едно място на друго да си тжрсят храната.

Полски мишки, лалугери си приготвили запаси и се готвят да зимуват. Катеричката си е набрала в хралупата желжди, лешници и др. плодове за зимовище. Заяка посещава ноще зеленчуковата градина да си хапне зеле и друга крехка храна.

Хората си приготвили зимнина и се готвят да прекарат зимата на топло.

Според г. Ц. плодовете узряват след като листата на дърветата „пожалтяват и окапват“; тревата наесен пожелтява. В действителност, тревата изжелтява и узсжхва още през лятото, а наесен, след пжрвите дждове, се явява нова зеленина.

Не е верно, че в гнездата на гжсениците по клоните на дърветата „са скрити и запазени за презимуване яйцата на насекомите и че те ще се излюпят напролет.“ В тия гнезда се намират млади гасенички.

Какви „посеви са пожжнати, прибрачи и снопите увжршени“ през есента? Нима г. Ц. не знае полската работа на земеделеца през тоя сезон, та за нея и не споменува?

През есента хората нямат приготвена зимнина, а я приготвят.

След посочените недостатжци на учебника с право може да се постави въпроса: може ли г. Д-р П. Цонев да пише учебници по естествеа история?

В. Т. Гочев.

УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

В чужбина.

Учителски организации в Соединените Щати. До световната война в северо-американските Соединени Щати съществуваша множество отделни учителски организации. Създадени да бранят придимно общите професионални интереси на учителството, те преследваха и по-широки общественно-педагогически задачи и благодарение на туй, често пжти упражняваха твърде голямо влияние върху училищната политика на общините и на отделните щати. Най-старата и най-голямата от тези организации бе „Народното сдружение за възпитание“ (National Education Association). До 1918 година тя броеше около 10,000 члена. След войната между учителството се почна оживена агитация да се обединят всички учителски организации, които имат еднакви цели, в един съюз. Обединението бе постигнато напълно преди две години. Всички сдружения на основните учители, на учителите от средните и висшите училища влязоха на федеративни начала в „Народното сдружение за възпитание“. През миналата година неговите членове достигнаха до 116,000. След „Немския учителски съюз“ (Deutscher Lehrverein) то сега е най-голямата учителска организация в света.

Годишния конгрес на съюза е заседавал през м. юлий м. г. в Бостон. Между въпросите, поставени в дневния ред на конгреса, главно място е заемал въпроса: „Възпитанието и демокрацията“. Той е предизвикал твърде живи и интересни разисквания. Взетата по него резолюция в резюме гласи:

„Общественото образование не интересува само отделните щати или отделните общини, а целия народ. Затуй то трябва да бъде организирано от народа чрез едно министерство на просвещението, общо за всички щати, което ще дава еднакви директиви на националното възпитание. Световната демокрация също трябва да има обща програма за възпитание, чрез което ще се подготви разбирателство и мира между народите“.

В конгреса са били разгледани още и следните въпроси: 1) каква подготовка трябва да даде демократическата държава на своя учителски персонал; 2) какво може да допринесе училището за формирането на един демократичен об-

ществен идеал; 3) организация на селското училище; 4) ролята на училището в делото на международното разбирателство.

Заклучителната резолюция на конгреса казва:

„Ние вярваме, че световния мир, общото разбирателство и взаимното доверие между народите ще бждат осъществени чрез възпитанието по-скоро и по-пълно, отколкото чрез всяко друго средство. Ние искаме поради туй, щото всички суми, спестени от намаляването на вжорженията, да бждат дадени за образованието.

Ние отправяме към всички учителски организации в света нашия братски поздрав и им изразяваме желанието си да влезем в сношение с тях, за да може под ръководството на възпитателите да се работи за делото на международното разбирателство. За тая цел ние им препоръчваме съобщенията на нашия „Комитет за външни сношения“, комуто е възложено да уреди един международен конгрес по възпитанието през 1923 г., едновременно с идния наш конгрес“.

Единното училище в Сввветска Русия. Под това заглавие французкото списание „Mercure de France“ в книжката си от 1 ноемврий м. г. дава твърде интересни сведения за организацията и състоянието на учебното дело в Сввветска Русия.

Болшевишката *училищна* политика може да бжде резюмирана с две думи: *„единно трудово училище и съвместно обучение за двата пола“*. Според сввветските декрети, „единното трудово училище“ трябва да замести всички типове общообразователни и професионални училища, съществували до революцията. То трябва да има две степени: първата ще трае седем години, а втората, считана като курс за специализация, — четири години. Университета и другите висши училища съставят трета степен в образователната система. От един клас в друг и от едно училище в друго се минава без изпити и конкурси. Тия проекти, обаче, още не са осъществени; те си остават и до сега само теория.

В действителност, разлика между основното училище и средното пак има, преминаването от едното в другото става пак с изпити и конкурси; някогашните подготвителни класове при средните училища пак съществуват. Учителите работят по старите програми и методи, понеже не са подготвени да работят по новите, които им се предписват със декрети и окръжници. Според последните, единното трудово училище трябва да развива у децата любов и навик към производителния физически труд. Организирано зле, то постига, обаче, тжкмо обратни резултати: още от ранна възраст култивира у младежта отвържение и умраза към труда.