

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

РЕДАКТОРЪ АНТ. БОРЛАКОВЪ.

Живко Симеоновъ — Райново.

ПРИРОДОСЪОБРАЗНО ОБРАЗОВАНИЕ

Съвременната дидактика схваща образованието, като съзнателна дейност на възрастнитѣ, насочена да подпомогне, засили и ускори естествения развой на децата. Тази дейност възрастнитѣ предприематъ преди всичко за доброто на своитѣ деца, на които искатъ да улеснятъ живота, като имъ предадатъ своя опитъ. Заедно съ това, обаче, чрезъ образованието искатъ да постигнатъ и начертанитѣ си идеали, които поради краткостта на човѣшкия животъ не сж могли сами да постигнатъ.

Иматъ ли право на това нѣщо възрастнитѣ?

Да, но само при условие, че тѣ познаватъ добре човѣшката природа и нейното развитие и че идеалитѣ, къмъ които се стремятъ, ѝ съответствуватъ напълно. Образователниятъ идеалъ, който възрастнитѣ си поставятъ, трѣбва да бжде естественъ завършекъ на естествения човѣшки развой, иначе образователното въздействие ще бжде само насилие. Защото никой нѣма право да тласка човѣчеството въ тази или онази посока споредъ случайнитѣ си разбирания. Човѣшката природа въ основитѣ си е неизмѣнна. Човѣшкиятъ естественъ развой е строго обусловенъ отъ известни и неизвестни намъ природни закони и сили. Всѣко отклонение отъ пътя на естествения развой води следъ себе си връщане назадъ, сгромолясване и започване отново. Историята на издигането и пропадането на човѣшкитѣ култури ясно потвърждава тази истина. Една отъ най-труднитѣ проблеми въ педагогията, следователно, е тоя за естествения развой: да се опредѣли точно, кое може да се смѣта за естественъ развой на детето и човѣка и кжде извежда той; да се опредѣли въ връзка съ това и образователния идеалъ, който, строго погледнато, е вѣченъ и неизмѣненъ.

Само когато се разрешат правилно тѣзи основни въпроси, ще имаме възможност да разработимъ напълно вѣрна теория на образованието.

Въ днешната педагогия тѣзи въпроси не сж още напълно изяснени, но, проследвайки тѣхното развитие въ миналото, ние виждаме, че всички по-видни педагози, съзнателно или не, сж се приближавали до истината, додето днесъ вече по-увѣрено се говори за природосообразно образование и естественъ образователенъ идеалъ, плодъ не само на спекулативната мисълъ, а главно на точно изследване на човѣшката природа.

Проблемата за естествения развой и образованието е тѣсно свързана съ проблемата за смисълъта и целъта на живота. Както философията и религията въ по-далечното минало сж разрешавали тази последната, така е било нагаждано и образованието. И колкото въ една епоха по-правилно сж схващали природата и предназначението на човѣка, толкова по-добре сж знаели да възпитаватъ младото поколение. Здравиятъ философски свѣтогледъ днесъ посочва, че целъта и смисълъта на живота не може да бжде вънъ отъ него, а е въ самия него. Свѣтътъ е цѣло, което се саморазвива. Всѣки индивидъ е брѣнка отъ него, която сжщо се саморазвива въ хармония съ цѣлото, приспособявайки се къмъ околнитѣ условия. Целъта на всѣки индивидъ е да се развие до възможното съвършенство, безъ да пречи на усвършенствването на останалитѣ индивиди и на цѣлата природа. Или накратко изразено: *съвършенъ индивидъ въ съвършено обществие*.

Но що, споредъ днешнитѣ схващания, може да се смѣта естественъ развой на човѣка? Ако проследимъ живота на природнитѣ твари, ще видимъ, че тѣ сж подложени на непрекъсната промѣна. Тѣ се появяватъ по единъ или другъ начинъ въ природата, растатъ, или по-право, прекарватъ верига отъ промѣни, достигатъ възможното си развитие, следъ което загиватъ. Естественитѣ науки днесъ установяватъ, че всички тѣзи промѣни иматъ за целъ приспособяването на индивида къмъ житнениитѣ условия. Тѣзи промѣни образуватъ естествения развой на индивида. Казаното тукъ общо за природнитѣ твори важи безъ измѣнение и за човѣка, който сжщо прекарва свой естественъ развой.

Щомъ естествениятъ развой е приспособяване, той ще е, значи, зависимъ процесъ. Биологията установява условията и законитѣ, отъ които се обуславя тази зависимостъ. Така, днесъ се знае, че тѣлесниятъ и душевниятъ развой на хората зависи еднакво както отъ природата: мѣстността, почвата, напояването, климата, животинския и растителенъ животъ, така и отъ обществото: характера на племето, неговитѣ политически, социални и религиозни връзки, неговата история, нрави и обичаи, литература и т. н. Отъ друга страна

този развой зависи също така и отъ заложителъ на индивида, резултатъ на близки и далечни наследствености. — Всичко това се събира като въ фокусъ въ индивида и обуславя неговото развитие. За човѣшкия животъ казваме, че е непрекъснато взаимодействие между човѣка, неговитѣ подобни и всички органични и неорганични членове на обществото. Въ това взаимодействие човѣкъ непрекъснато се усъвършенствува и расте по естественъ начинъ.

Ето въ този естественъ развой на човѣка по-възрастнитѣ, които сж минали по този пътъ, които иматъ опита задъ задъ себе си, идатъ да се намѣсятъ, като искатъ съ това да икономисатъ силитѣ на младитѣ поколения, да ги избавятъ отъ напразни лутания и по такъвъ начинъ да ускорятъ тѣхното развитие и развитието на цѣлото човѣшко общество. Трѣбва да се знае, обаче, че това вмѣсване има граница, задъ която не бива да се преминава. Твърде много трѣбва да се внимава, особено да не би въ желанието си да подпомогнемъ естествения развой, да измѣнимъ и неговата посока.

Да образовашъ природосъобразно, следователно, значи да следвашъ неотклонно пътя на естествения развой. Увлѣчени отъ тази примамлива мисълъ, нѣкои педагози дохождатъ до заключението, че най-добре въ такъвъ случай ще е, ако детето се остави само на себе си, да бжде водено единствено отъ своя интересъ. Следвайки пътя на тѣзи разсуждения въ края на крайщата се дохожда до така нареченото безпрограмно обучение, съ което напълно се отрича целесъобразността при образованието. Нѣщо повече дори: нѣкои дохождатъ до заключението да отрекатъ напълно намѣсата на възрастнитѣ въ естествения развой на подрастващитѣ поколения. Ние не можемъ да се съгласимъ съ това заключение, защото никое разумно същество, което има качеството да помни своя опитъ, не ще смѣтне за ненуждно да го предаде на своитѣ невръстни братя. Такова жестокосърдие не ще бжде съ нищо оправдано. Не! Намѣсата и помощта на възрастнитѣ е нужна! Мжнотията е да се опредѣли, каква трѣбва да бжде тази намѣса. Въ това направление трѣбва да бждатъ насочени нашитѣ усилия. Изложенитѣ до тукъ мисли посочватъ въ едри черти, каква трѣбва да бжде тази намѣса, доколкото, разбира се, науката до днесъ е могла да я опредѣли. Вижда се, че природосъобразното образование не трѣбва да се сваща като такова, което отрича напълно изкуственитѣ образователни сръдства. Безъ такива не може да има изобщо, каквото и да било образование. Но природосъобразното образование иска тия изкуствени сръдства да бждатъ отъ такова естество, че детето да не ги чувствува като насилие, а като помощъ, отъ която то естествено чувствува нужда. Природосъобразното образование иска да премахне

напълно противоречието, което, по-малко или повече, винаги е съществувало между природосъобразността и целесъобразността при образозанието. Това ще стане, когато възрастниятъ сж въ състояние да поставятъ такива цели на образозанието, които да се покриватъ напълно съ резултатитъ на естествения растежъ на децата, когато, съ други думи казано, се постави единъ образователенъ идеалъ, напълно природосъобразенъ. Ако обобщимъ всички нови сремехи въ днешната дидактика, ще видимъ, че тѣ сж отправени въ тази посока. Така, дири се такава учебна програма, която, отъ една страна, да отговаря напълно на детската природа въ разнитъ степени на нейното развитие, а отъ друга — да е годна, да допринесе за постигането на образователния идеалъ. Дири се сжщо така такъвъ учебенъ методъ, който да дава възможностъ на детето да се развива напълно свободно, а въ сжщото време възрастниятъ да има възможностъ да бжде ръководителъ на това развитие. Макаръ че днешната дидактика не е въ състояние още да ни даде напълно такава програма и такъвъ методъ, но, по пжтя къмъ този идеалъ, сж открити нѣкои тѣхни черти, които можемъ да отбележимъ тука.

Следъ като опредѣли вѣрно природосъобразния образователенъ идеалъ, дидактиката трѣбва да посочи и срѣдствата за неговото постигане. Както е известно, тѣзи срѣдства сж конкретизирани въ така нареченитъ учебни предмети, които образуватъ учебната програма. Материалътъ въ тази програма не е нищо друго, освенъ подобрани и подредени дразнителни за целесъобразно въздействие. Понеже въ миналото, а по традиция дори и сега, образователниятъ идеалъ не е билъ напълно природосъобразенъ, то и учебната програма не е била такава. Въ различнитъ епохи на човѣшката история тя е била ту класична, ту реалистична, като сж се застъпвали главно ту хуманитарнитъ учебни предмети, ту реалнитъ и т. н. Обикновено програмата се е редѣла съ огледъ на това, че детето ще бжде членъ на човѣшко общество и затова сж се вземали предъ видъ главно психологията и етиката. Днесъ, обаче, е установено, че такова схващане е непълно: човѣкъ е членъ не само на човѣшкото общество, а и на по-широко общожитие—на единство, състояще се отъ природата и човѣшкия животъ. Затова програмосъставителитъ ще трѣбва да държатъ смѣтка не само за психологията и етиката, но наравно съ тѣхъ, а може би и повече, и за биологията. Природосъобразната програма ще се изгражда не само на социална, но и на естественоисторична почва. Тя ще вчлѹчва въ себе си система отъ дразнителни, които ще подпомагатъ цѣлостния развой на детето, за да го направятъ напълно годенъ членъ на общожитието. До тукъ въпросътъ е ясенъ. Трудноститъ дохождатъ главно, когато се опитае да опре-

дѣлимъ конкретно материала за природосъобразна програма, както и реда и групировката на този материалъ, за да може той по най-естественъ начинъ да изпълни предназначението си. По пжтя кжмъ преодоляването на тѣзи трудности днешната директика се е добрала до следнитѣ начала:

1. Човѣкъ е неразривно свързанъ съ общожитието си, въ което само е мислимо неговото съществуване, затова той трѣбва основно и вѣрно да познава това общежитие, както и своето мѣсто въ него. Това налага, учебниятъ материалъ въ природосъобразната програма да засѣга всички области на живота. Програмата не трѣбва да бжде нито само реална, нито само хуманитарна, а едновременно и дветѣ. Тя еднакво трѣбва да засѣга и природата, и културата на общежитието. „Еднакво“, разбира се, не въ абсолютна смисълъ, а споредъ значението на даденъ материалъ за живота и споредъ неговата образователна сила.

2. Общежитието на човѣка е, преди всичко, неговото отечество, което има свои природни, национални и племенни особености. Съ тѣхъ всѣка програма трѣбва да се съобразява. Така, „програмата за българското училище трѣбва да бжде пропита съ българския духъ, да съответствува нему, да го развива и да го ползува“. Програма, която се изгражда мимо националнитѣ условия и особености, не може да се нарече природосъобразна.

3. Програмата трѣбва да се съобразява и съ детската природа, съ психофизичнитѣ особености на детето. Щомъ тя има за целъ да съдействува на детския развой, тя трѣбва да се нагажда къмъ него. Трѣбва точно да се познаватъ перидитѣ на този развой и тѣхнитѣ естествени интереси, за да се разположи материалътъ на програмата въ съответния редъ. Разбира се, че така материалътъ ще бжде по-разкжсанъ и по-слабо застѣпенъ, отколкото ако се излизаше главно отъ интереситѣ на дисциплинитѣ. Това, обаче, не трѣбва да ни плаши, защото ние знаемъ, че дисциплинитѣ въ училището сж само срѣдство за образование и, като така, тѣхнитѣ интереси ще останатъ по-назадъ планъ. Това сж, бѣгло изложени, чертитѣ на природосъобразната програма

Природосъобразниятъ методъ, както казахъ и по-рано, сжщо така не е напълно изясненъ и опредѣленъ. Той, обаче, може да се опредѣли и това ще стане, когато точно се узнае човѣшката природа и нейния развой, и когато вѣрно се постави образователния идеалъ. Въ своя идеаленъ образъ природосъобразниятъ методъ е единственъ, звщото човѣшката природа въ основитѣ си е неизмѣнна, откато свѣтъ свѣтува. Това нѣщо е чувствувалъ още Пестолоци, който е твърдѣлъ, че има само единъ методъ — природосъобразния. Както е известно, той го е дирилъ цѣлъ животъ, безъ да може да го намѣри и конкретизира ясно, макаръ и вътрешно да е

чувствувалъ, че се приближава къмъ него. Причината за Песталоциевия неуспѣхъ въ това отношение е въ сила и днесъ, макаръ че има направена крачка напредъ. Човѣшката природа, нейниятъ естественъ развой, както и предназначението на човѣка не сж вѣрно изяснени. За тия въпроси едва днесъ започватъ да говорятъ съ по-голъма положителност. И ние ще можемъ да очакваме създаването на наистина природосъобразенъ методъ само, когато психологията и биологията безпогрѣшно изяснятъ човѣшката природа, а философията и етиката вѣрно и точно посочатъ смисъльта на човѣшкото съществуване. Това твърдение, наистина, не е твърде утешително за настоящето, но то ни рисува свѣтла възможностъ за бъдащото. Въ това направление, съзнателно или не, сж работили всички по-видни педагози въ миналото, благодарения на което образътъ на природосъобразния методъ все по ясно и по-ясно ни се очертава. Намъ сж известни вече доста негови черти, но, за съжаление, твърде разпрѣснати изъ дидактичната наука, поради което ние не всѣкога сме въ състояние да ги схващаме като такива. Напримѣръ, така нареченитѣ учебни принципи въ традиционната дидактика сж само открити вече характеристики на природосъобразния методъ. Като такива, днешната дидактика може да ни посочи следнитѣ :

1. — Образованието на детето трѣбва да започне съ дразнителни отъ най-близката му и най-позната срѣда, защото непосреднитѣ условия въздействуватъ най-напредъ на човѣка и отъ тѣхъ той почва най-рано да се интересува. Да започвашъ отъ близкото и постепенно да отивашъ къмъ далечното при образователна си работа значи да си трѣгналъ по една отъ многото пѣтеки на природосъобразния методъ.

2. — По сжщитѣ тия съображения природосъобразното образование изисква да се върви отъ конкретното къмъ абстрактното, отъ емпиричното къмъ рационалното, отъ известното къмъ неизвестно. Чрезъ натрупване на опитъ, чрезъ събиране на емпириченъ материалъ човѣчеството постепенно се е развивало и обоготвявало духовно. Сжщия пѣтъ трѣбва да следва и образованието.

3. — Човѣкъ се развива не само подъ въздействието на външнитѣ условия, но и подъ напора на своитѣ разстящи вътрешни сили. Затова най-силно и най-ценно ще бжде онова въздействие, което отговаря на породилитѣ се вътрешни нужди у детето. Дидактиката иска да знае интереситѣ на детето за всѣка възраст, за да може съобразно съ тѣхъ да съдействува за развитието на детето отвжтре навънъ. Всѣка жива тварь израства не чрезъ притуряне, прилепване отвънъ, а чрезъ саморазвитие отвжтре навънъ. Затова природосъобразенъ ще бжде онзи методъ, който подпомага подобно развитие,

4. — Природосъобразният методъ позволява и цели образованието да има биологиченъ характеръ. Детето още отъ рождението си е членъ на природно и човѣшко обществие. Още отъ малко то е заставено съзнателно или не да се приспособява къмъ срѣдата си. Още отъ малко то, така да се изразя, живѣе действителенъ животъ. Затова само онова образование, което се отнася къмъ детето като къмъ инстинкни човѣкъ, а не като къмъ готвещо се за такъвъ, което смѣта училището не „фабрика за бждащи граждани, а мѣсто за учебно живѣне на малки граждани“, може да се нарече природосъобразно.

5. — Въ науката е установено, че основата на човѣшкото познание е опита. Днешната култура се дължи главно на него. Въ природата на човѣка е да се убеждава най-лесно въ нѣщо, когато го види, когато самъ го опита. Затова въ природосъобразния методъ принципътъ на нагледността ще намѣри най-широко приложение.

6. — Най-характерниятъ белегъ на всѣко живо същество е действието. Живѣя — значи действамъ. Човѣшкиятъ животъ е верига отъ действия, целящи преди всичко приспособяването на човѣка къмъ срѣдата, а заедно съ това и усъвършенствуването на индивида и обществието. Действайки, човѣчеството се създава такова, каквото е. Затова най-природосъобразенъ ще е оня методъ, който буди най-голяма самодейностъ у ученицитѣ. Това вече добре е схванато отъ днешнитѣ педагози, които изтъкватъ като най-важенъ учебенъ принципъ самодействието. Смѣло можемъ да кажемъ, че чрезъ този принципъ съвременната дидактика най-много се приближава до истинското природосъобразно образование.

Това сж накратко чертитѣ на природосъобразния методъ, които дидактиката до наши дни е могла да ни посочи. Бждащето базспорно ще ни посочи и други такива, които все по-ясно и по-точно ще ни го обрисуватъ. Днесъ ние, подобно на Песталоци, не можемъ още да посочимъ конкретно природосъобразния методъ, но чувствуваме, че все повече и повече се приближаваме къмъ него.

И тъй, природосъобразното образование иска, преди всичко, напълно *природосъобразна* целъ. Тази целъ въ идеалната си форма е една единствена, защото човѣшката природа въ основитѣ си е неизмѣнна; неизмѣнни сж сжщо така и общитѣ природни закони, на които човѣкъ, като природна тварь, е подчиненъ. Така, вѣрно поставената целъ, трѣбва да бжде естественъ завършекъ на естествения развой на човѣка.

Тази природосъобразна целъ може да се постигне само съ *природосъобразна* програма. При избора и наредбата на учебния материалъ ще трѣбва да се избѣгнатъ и най-малкитѣ противоречия между природосъобразността и целесѣоб-

разността. Тъзи два принципа трѣбва напълно да се покриятъ.

Природосообразниятъ методъ пъкъ цели да създаде учебна работа, която да има характеръ и сила на природенъ процесъ — идеалъ, който още Коменски ни е завещалъ.

Въ заключение на развититѣ мисли за природосообразното образование има да се добави още, че то не ще бжде открито изведнажъ отъ нѣкоя гениална личностъ, а ще се създаде постепенно и бавно чрезъ упоритата работа на много хора. Въ това отношение може да бжде полезенъ трудътъ и на най-малкия работникъ въ образователното дѣло. Нека това ни ободрява и потиква къмъ работа!



Т. Димитровъ - Ломъ.

МЪРЕНЕ НА ДЕТСКА ИНТЕЛИ- ГЕНТНОСТЪ.

Между проблемитѣ на новата педагогика тази за мърене-то душевнитѣ способности на детето-ученикъ заеме едно отъ първитѣ мѣста. Тукъ още трѣбва да кажемъ, че въ всички по-голѣми и по-културни страни проблемата на теория е намѣрила задоволителенъ отговоръ и се е минало на практика, макаръ и да има нѣкои, които оспорватъ методитѣ на това мърене, и приложението на тия методи да застъпва главно областта на умственитѣ процеси, а малко другитѣ страни на душевния животъ. Днесъ въ литературата на всички голѣми народи ими по десетки специални съчинения по въпроса. Нѣма психологическо или педагогическо списание, на чиито страници да се не пише на тая тема. Университети, учителски съюзи, специалисти лѣкари, психолози, педагози, общественици-економисти поотдѣлно, а повече организирано, работятъ за изграждане на системата на новата наука за мърене на човѣшкитѣ способности по метода на *тестоветѣ*, нареченъ *тестология*. Организираната, сдружена работа на ученитѣ се налага отъ естеството на материята: да се установятъ душевнитѣ функции на развиващия се индивидъ и да се намѣрятъ методитѣ за тѣхното мърене се изисква да се прибѣгне до масови опити, не само до стотици, а и до десетки хиляди опити надъ деца, съ които може да се установи закономерность. Отъ тестологията се интересуватъ не само досежно децата, но и за опредѣляне професионалнитѣ способности на възрастнитѣ. Така, на шестия международенъ конгресъ по психотехника, състоялъ се миналата година въ Барселона (Испания), е билъ разгледанъ и въпросътъ за броя на измѣрванията за установяване на психотехническитѣ тестове, т. е. за ония задачи-въпроси, на които трѣбва да бжде въ състояние да отговаря

едно лице, което иска да постигне известна работа, да учи някоя професия.

Темата, която сме вложили въ главието на настоящата статия, съдържа: 1) що е интелигентност, 2) необходимост от индивидуализация на образователната работа, 3) що е мърене и възможно ли е да се мъри умът, душевното въобще и 4) методъ за мърене душевното-методъ на тестовите: същност, видове тестове и приложбата имъ. Но въ една статия, съ която би трѣбвало да се даде по-скоро практичното, приложимото въ училище, тия въпроси не могат да се изнесатъ съ широта, подробно, за да имаме генезиса и системата на науката. Въ случая ние трѣбва да се задоволимъ съ изложение на установени положения, които трѣбва да положимъ като основа на практическата ни работа за измѣрване въ училището.

1. Когато приемаме едно дете въ училище или някого на работа, ние искаме да знаемъ, дали тѣ сж годни за работата, която имъ предстои при насъ. Учителътъ изглежда детето, иска по израза на лицето му, по думитѣ му да узнае, умно ли е то или не. Въ значение на умъ се употрѣбвява терминътъ интелектъ: говори се, че едно лице притежава известна интелигентностъ въ смисълъ на природенъ умъ, повече по-малко развитъ подъ влияние на околната природна и културна срѣда. Това, което човѣкъ придобие подъ влияние на културата около него, ние наричаме образование, като сборъ и система знания преди всичко, а за ума ние мислимъ, че е предразположение, набрана нервно-мозъчна енергия при особень строй на главния мозъкъ, съ която човѣкъ е въ състояние да се образова и да твори и той отъ своя страна културни ценности. Обръщайки се къмъ съвременната психология, ние намираме думата *интелигентностъ* да значи умъ, душевна дейностъ, която се състои въ схващане на най-важното за живота при дадено положение, което е, отъ една страна, познаване на жизнената срѣда, на нейното въздействие върху индивида, а отъ друга — на начина и срѣдствата да се отговори на това въздействие, да се използватъ тия въздействия или да се отстранятъ, ако сж вредни. Умътъ е качество, което обуславя най-ценното поведение на човѣка, при какви да е обстояи. Умътъ, значи, е обсъждане, обмисляне, а това предполага нормални внимание, паметъ, асоциация, анализъ и въображение. Присъствието на ума прави човѣка годенъ да се справя съ условията, обстояи на живота, затова и казваме, че умътъ е способностъ. Обикновено ние говоримъ за умствени функции, каквито наричаме току-що изброенитѣ, но това широко значение на думата не отговаря на онова съдържание, което ние влагаме въ думитѣ: умъ, уменъ, умно действие. „Въ тѣсна смисълъ на думата, казва Ед. Клапаредъ, умътъ е способностъ да разрешаваме съ мисълта си нови

проблеми“, а В. Щернъ казва, че умътъ е общата способност да нагаждаме мисълта си къмъ нови искания.¹⁾ И тъй, умътъ е нашата способност мислено да се нагаждаме къмъ условията на живота, да се справяме съ тяхъ, да ги използваме за лично и обществено самосъхранение. Действията, които ние вършимъ следъ такова обмисляне, наричаме „умни“, и тѣ гарантиратъ благосъстоянието на индивида, ако, разбира се, то бива резултатъ на лични усилия, ако не зависи отъ свърхлични фактори. И въ тая способност на човѣка различаваме степени и особености: ние говоримъ за умни, слабоумни и безумни, за силни и широки, слаби и тѣсни, ограничени умове, за хора съ дълбокъ, проникателенъ и бързъ и, обратното, съ плитъкъ, повърхностенъ, бавенъ, тежъкъ, тромавъ умъ.

Досежно детето ние сжщо говоримъ, че бива умно или не въ зависимост отъ това, доколко то е въ състояние да се нагоди къмъ обстоитѣ, които неговата срѣда поставя, и да ги използва. Интелигентно дете за насъ ще бжде умното дете. Детето, като ученикъ, ние искаме да бжде умно, т. е. да е въ състояние да следва, да учи и живѣе въ кръга на онoва другарско общество, ксето представя отдѣлението или класа, безъ уцърбъ за неговото здраве и безъ да пречи на успѣха на другаритѣ си. Детето, за ксето говоримъ, е онова, което у насъ трѣбва да посещава детското и основно училище — отъ 4 до 14 год. възраст, до началото на пубертета.

Да мѣримъ интелигентността на детето-ученикъ ще рече да мѣримъ ума на детето, като способност да учи, да работи и да живѣе, да се отнася въ училището въ срѣдата на група ученици въ кръга на известна учебна материя подъ ръководството на учителя и въ границитѣ на опредѣленъ режимъ за поведение.

2. Образователната работа не е пасивно и насилствено участие, което цели да направи отъ детето машина, каквато нѣкои биха желали да се оформи, а е разумно, целесобразно и планомѣрно подпомагане на естествения растежъ на присжжитѣ на детето сили чрезъ създаване на благоприятна срѣда за по-сигуренъ растежъ, чрезъ отстранение на вреднитѣ за организма и духа влияния. Ние трѣбва да проучимъ, обаче, онова, което лежи въ основата на този растежъ, трѣбва да откриемъ наклоности, интереси и дарби, да ги опредѣлимъ въ качествено и количествено отношение, защото, както експерименталната диференциална психология установява, различията между децата отъ двата пола, отъ разнитѣ възрасти и отъ една и сжща възраст, но отъ различна социална, културна и стопанска срѣда, сж голѣми и при равни външни условия децата се явяватъ все пакъ индивиди — нѣщо

1) Ed. Claparède. Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, p. 109.

еднолично, единствено, за което не може да се не държи смѣтка. *Днешният лозунгъ въ образованието е да се индивидуализира, колкото възможно повече, вмѣсто да се приравнява, уеднаквява, т. е. да се дава възможност на индивида да работи по свой път, както може, съ каквато бързина може, по силитѣ, съ които разполага, и да се не спира, да се не насилва, да не правимъ опити да мѣнимъ посоката на неговия жизненъ път, стига то да е здраво и нормално.* Въ природата, особено като говоримъ за човѣка, нѣма екземпляри-типове, а индивиди съ тѣхнитѣ особени белези и сили и постоянни промѣни. Типътъ-ученикъ е абстракция, която служи на образователната практика, но отъ която трѣбва да се ползуваме внимателно и предпазливо, кога работимъ съ деца.

Споредъ Адолфъ Ферьеръ, индивидуализацията на обучението въ тая смисълъ е *биологична необходимостъ*. Но тази индивидуализация на възпитание и обучение не изключва тѣхния социално организиранъ характеръ. Да се води изключително и строго индивидуално, съ отдѣлни ученици, обучение днесъ не се мисли. Детето, наистина, живѣе и расте като индивидъ, но същевременно живѣе и като членъ на единъ общественъ кръгъ, отъ който зависи живота му. Ние, и да искаме, не можемъ — нито е целесъобразно, било за неговото физическо и душевно здраве, било за неговото близко участие въ обществения животъ — да го лишаваме отъ неговата обществена срѣда, въ която той действа и трѣбва да действа: тука той намира всички пътици за дейностъ, които, заедно съ законъ за самосъхранението, опредѣлятъ характера и насоката ѝ. Откъснато отъ тая срѣда, то не ще може да придобие ония познания, навики и приспособления, които биха били неговитѣ срѣдства и оржия за успѣхъ въ живота на това общество, въ което то по необходимостъ единъ день ще се движи. Тѣй че образователната работа изисква социална срѣда, общезитие отъ деца-връстници, като едно отъ положителнитѣ сви условия. Но и при тая задружна работа все пакъ различията между децата сочатъ, че тя трѣбва да се нагажда къмъ личнитѣ възможности на отдѣлното дете. „Целитѣ на училищното образование, казва Х. Гаудигъ, ще се постигнатъ, когато училището се организира въ живо диференцирано цѣло“. Ученицитѣ, образуващи отдѣление или класъ, трѣбва да представятъ това диференцирано цѣло. Между тѣхъ има добри, слаби, срѣдни: едностранчиво и многостранно даровити, математици, техници, литератори и т. н., повече разсѣдливи, волеви, фантазюри, емотивни типове, активни и пасивни; такива, които обичатъ повече да слушатъ, и такива, които обичатъ сами да съобщаватъ; едни, които обичатъ да водятъ, и други, които обичатъ да бждатъ водени. Освенъ това има прилежни и лениви, самотници, общителни, честолюбиви, на-

халници, всезнаещи, демагози, кавгаджии, критикари, смѣшници, горделивци и т. н. Типичнитѣ тия различия, колкото отивае нагоре, изпъкватъ повече ¹⁾). Отъ ученицитѣ си, следователно, ние трѣбва да създаваме групи, въ които личноститѣ сж по-близки и годни за обучение. Колкото различията между тѣхъ сж по-малки, толкова по-силно тѣ могатъ и да си въздействуватъ, да си помагатъ едни на други. Знаемъ, че, когато оставимъ децата сами да си избиратъ другари за състезание, винаги гледатъ да избератъ равни на себе си, както и когато трѣбва да извършатъ задружно една работа, подбиратъ по-способнитѣ или гледатъ да поставятъ всѣкого на съответна по силитѣ му работа. Така, ние трѣбва да държимъ смѣтка за личнитѣ възможности, интереси, темпераментъ, интелектъ и характеръ. Не трѣбва да забравяме, че децата и отъ една и сѣща годишна възраст се значително различаватъ помежду си, и нашъ педагогически дългъ е да извършимъ върху тѣхъ прогноза — предварително проучване на психиката имъ, за да можемъ тогава да ги подредимъ въ съответни, ако не въ хомогенни, групи — отъ близки по способности и преди всичко по степенѣта на умствения имъ развой групи. Подредени по отдѣления и класове въ групи съ еднакво умствено равнище, тѣ пакъ ще се различаватъ, защото абсолютна еднаквостъ между тѣхъ нѣма: тѣ ще се различаватъ и по-специалнитѣ си дарования, по темпераментъ и характеръ, по семейни и други условия, въ които протича тѣхниятъ животъ. Въ нашата практика най-ясно изпква нуждата отъ индивидуализирана и групова работа съ ученицитѣ, когато видимъ крайноститѣ: на една страна стоятъ даровитѣ, силнитѣ, на друга слабитѣ, а между тѣхъ срѣднитѣ деца. Не бихме се съгласили да спѣваме и задържаме движението напредъ на даровититѣ, нито пъкъ да изнасилваме слабитѣ. Не е вѣрно, че силнитѣ служатъ като примѣръ и поощрение на слабитѣ. Напротивъ, тѣ едни на други си пречатъ, като недосегаеми. Съревнуванието и потикътъ къмъ работа иде отъ близкитѣ по сили личности. Въ училището всѣка група, респ. паралелка, трѣбва да се движи по свое темпо — бързина и посока. Така само можемъ създа условия за правилна образователна работа, дето детето-школьникъ да се чувствава у дома си. Тове изисквагъ и интереситѣ на националното ни стопанство, дето диктуватъ желѣзнитѣ закони на економиката, стопанство, дето всички срѣдства и сили, каквито представятъ и подрастващитѣ поколения, — и то последнитѣ преди всичко, защото тѣ сж утрешниятъ националенъ гений, въ чиито рѣже мъртвата материя се превръща въ културни ценности, — трѣбва да се използватъ за благото на нацията по най-рационаленъ начинъ.

1) Хр. Негенцовъ. Колективното въздействие въ процеса на образованието, стр. 157—158.

3. Изхождайки от основното положение - да се развият психофизическите възможности на индивида до висша степен, та по тоя начин той до бжде най-много използван като факторъ въ националната економика, ние можемъ да се запитае, какъ може въобще да узнаемъ дадено лице, въ нашия случай дете за училище, съ какви сили, наклонности, интереси, дарби, съ каква подготовка за предстоящата му работа идва при насъ. Когато приемаме дете въ I отделение, ние искаме да ни се удостовѣри, че е навършило 7 години, а отъ по-горнитъ — свидетелство за успѣхъ и поведение, които му даватъ право да следва по-нататъкъ. Постъпващиятъ на работа младежъ сжщо трѣбва да представи документи отъ училище и ако това не стига, нѣкое по-сигурна препорѣка. Но тия документи не даватъ нищо опредѣлено, не сочатъ на ония качества, били тѣ душевни или тѣлесни, които правятъ кандидата годенъ за работата. Обикновено даже се мисли, че ония, които носятъ високи училищни атестации, въ практиката не ги оправдаватъ, че тѣ въ живота се губятъ, а посредственитѣ въ училището, незабелязанитѣ и дори слабитѣ и лошитѣ, изпъкватъ и ставатъ дори знаменити. Малцина сж ония, които, бидейки въ училището силни, и на жизнената арена ще бждатъ такива. Съ една дума, трѣбва да признаемъ, че въ училището и следъ него младежътъ минава отъ една работа къмъ друга, отъ едно мѣсто на друго по разни случаи и начини, тогава когато всѣкой трѣбва да бжде на мѣстото, което заслужава, за което го бива (The right man in the right place).

Да познаемъ едно лице, за какво е годно, да го оценимъ, значи да го измѣримъ, като дадена величина. Но това мѣрене е много трудно, защото човѣкътъ, като психофизиченъ организъмъ, е най-сложната величина. По-лесни сж методитѣ за измѣрване на човѣка въ физично отношение, т. н. антропометрическитѣ измѣрвания, дето можемъ си послужитъ съ обикновенитѣ мѣрки за дължина, обемъ, тегло и съ нѣкои уреди, съ които лесно се работи. Но като сме установили на едно дете физичната физиономия или профилъ, както казватъ, а това е тегло, ръстъ, обемъ на дробове, мускулна сила, обемъ на черепа и т. н., ние не сме свършили и половината работа на измѣрване, не сме отговорили на въпроса, поставенъ отъ начало: остава ни по-важната и тежка задача — да установимъ, както се казва, неговата душевна физиономия или профилъ, преди всичко умствения профилъ. Ние пакъ се питае, има ли детето въобще умъ за работата, на която го подлагаме, ще може ли да я работи. Въ училището ние искаме силни, добри деца и подъ това разбираме умни, внимателни, съсредоточени, съ въображение и мисль да схващатъ и разбиратъ, съобразителни, наблюдателни, съ добра паметъ, търпеливи, издържливи, ученолюбиви и заин-

тересувани съ задачите, които имъ поставяме, съ чувства, съ мораленъ и естетиченъ усѣтъ и т. н. качества, чийто брой край нѣма. Всички душевни функции, които участвуватъ въ образователния процесъ, дидактиката днесъ групира въ функции на *възприемачието*, функции на *вътрешната преработка* и такива на *изразъ* или на *външното действие*. Тѣй че наша задача ще бжде да установимъ, дадено дете прѣжежава ли необходимия развой на душевнитѣ сили, които трѣбва да се турятъ въ действие въ тоя тристраненъ и тристепененъ образователелъ актъ. И ако нѣкой би ни далъ вѣрна оценка на всѣко дете въ това отношение, ако би ни посочилъ метода, срѣдствата и начина за такава оценка, ние, несъмнено, бихме му били благодарни за тава и бихме се заинтересували да узнаемъ, какъ може да стане това, какъвъ е методътъ за това мърене

Но възможно ли е да мъримъ ума, въобще душевнитѣ явления, когато тѣ не сж ни дадени, като пространственитѣ предмети и явления на съзнателно възприемане? Мъркитъ за пространство сж тука изключени. Но и за душевнитѣ явления и частно за умственитѣ ние обикновено употребяваме мърки. На дѣло ние оценяваме, значи, мъримъ ученицитѣ съ бележки за успѣхъ и поведение, т. е. за качество и количество на придобити знания и на простѣпки срѣщу приетия училищенъ редъ. А давайки такива оценки, ние ги отнасяме къмъ душевното въ ученика, къмъ умственитѣ, емоционални и волеви функции у него, благодарение на чиято наличностъ той има знания и върши едни или други действия. Но ние ценимъ резултатитѣ въ случая, а не действащитѣ въ ученика душевни сили. Така, при обучението ние се интересуваме отъ материалната му страна, но не и отъ формалната — развиване и разцѣвяване на душевния животъ на ученика, какъвто ние въ даденъ моментъ вече намираме у него. Това е грѣхъ на настоящето училище, наричанъ *интелектуализъмъ* и *дидактически материализъмъ*. Но и само тая цель да преследваме, пакъ не можемъ да не изхождаме отъ наличнитѣ душевни способности на ученика, върху почвата на които ние мнжемъ да градимъ познания и срѣчности. Когато погледнемъ на оценкитѣ на ученика, ние си съставяме понятие, по-скоро мнение. макаръ и смѣтно и погрѣшно, за душевния складъ и, ако стане нужда да подреждаме ученици по способности, правимъ това по оценкитѣ, които имъ сж дадени за успѣхъ, и ги раздѣляме на слаби, срѣдни, добри, много добри и отлични. Така ние различаваме ума на ученицитѣ по сила, но сжщо тѣй, наблюдавайки действията имъ, ние ценимъ ума имъ по време, трайност, издръжливост, по проникателност, наблюдателност; говоримъ за дълбоки и повърхностни, по широта и богатство на мисълта, за тѣсни и ограничени, широки богати умове; по бързина на функ-

цията различаваме бързи и бавни или тежки по умъ. Психологическата наука определено говори за мърене на душевното по количество. За това сж изработени методи, посочени сж срѣдства и начини за мърене на душевнитѣ явления. Психотехниката, приложната психология, има за задачи да установи строго определѣна зависимост между професия и човѣкъ, да посочи, какви душевни функции трѣбватъ на дадена професия и съ какви методи се установява, дали едно лице притежава исканитѣ отъ професията душевни сили, за да работи съ положителенъ успѣхъ. За решението на тая си задача тая, наука си служи съ методитѣ на мъренето. Какъ се изработватъ тия методи, какъ се намиратъ и установяватъ мъркитѣ — това е въпросъ на методологията на психотехническитѣ измървания, който тукъ не можемъ разгледа. За насъ е достатъчно да посочимъ сжществуването на тия методи за мърене и да опишемъ, доколкото рамкитѣ на списанието позволяватъ, видоветѣ отъ тия методи на психологическо мърене на децата, обектъ на училищно въздействие.

4. На психолози и педагози отъ всички времена и при сжща мисълъта за мърене на душевното у човѣка и у детето частно. Но за правилно, научно мърене на душевното може да се говори едва въ най-ново време, когато психология и педагогика се домогватъ да станатъ положителни, опитни науки, като почватъ да си служатъ съ методитѣ на природнитѣ науки. Въ 1883 г. английскиятъ ачтропологъ *Фр. Галтонъ*, основателъ на *евгениката*, си послужва съ статистичния методъ за откриване известни „индивидуални белези въ човѣшката природа“. Първитѣ отити за определѣяне на разнитѣ умствени способности чрезъ експериментално изследване се дължатъ на психиатри. Нѣмецътъ *Ригеръ* отъ Вюрцбургъ въ 1885 г. прави първитѣ опити въ това отношение, но той не дава определѣна мърка, която би се получила отъ измърване тия способности у много лица, значи, не прилага статистиката. Въ сжщото време работи въ тая областъ италианскиятъ психиатъръ *Ломброзо*, малко по-късно *Oerhn*, подъ ръководството на *Крепелинъ*. Въ 1895 г. *Cattel* въ Америка предлага да се определѣли умственото състояние на едно лице чрезъ тъй нареченитѣ отъ него *mental tests* — задачи-въпроси за ума, по които, като се отговори, може да се сжди за ума на лицето. Отъ тая година нататъкъ думата „тестъ“, става психологично-наученъ терминъ. Въ Америка и Европа психолози като *Мюнстербергъ*, *Болтонъ*, *Бине*, *Мойманъ*, *Ебингхаусъ*, *Росолимо* работятъ и предлагатъ свои тестове. Между тѣхъ, обаче, френецътъ *Алфредъ Бине* въ 1896 г. е посочилъ пжтъ, по който трѣбва да се работи, като съ тестоветѣ се засѣгатъ умственитѣ процеси, като внимание, въображение, сжждения, по които индивидитѣ се повече отличаватъ, отколкото по физиологичнитѣ и сѣтовни прояви. Следъ 10 години

(въ 1905 г.) Бине и Симонъ обнародватъ своята, добила днесъ свѣтовна известность „измѣрна стълба на ума“ (Echelle metrique de l'intelligence), съ която се сочи срѣдство да можемъ узна умственото ниво на децата по години, дори по месеци. Така се открива новиятъ експериментално-наученъ пѣтъ, известенъ днесъ като *методъ на тестовитѣ*, чието приложениe се домогва да обхване всички душевни области, не само умственитѣ, съ които почва, а всички области на човѣшкото творчество и работа. Измѣрването на ума по метода на Бине — Симонъ става напълно възможно. Гениалното изобретение на Бине се посрѣща съ особено внимание отъ страна на най-добритѣ психолози въ стария и новия свѣтъ.

Едно пълно изложение на метода Бине - Симонъ, на измѣрната имъ стълба, мѣстото не ни позволява. Ще посочимъ само, въ какво се състои. За всѣка възраст отъ 3 до 16 година Е. и С. сж изработили, следъ многократни опити и провѣрки, по нѣколко въпроса-задачи, на които детето трѣбва да отговори. Така, на 3 годишно дете се даватъ 5 въпроса: 1) да покаже нѣкой свой органъ, като нось, око и т. н., 2) да повтори две числа (5, 3, 3), да каже името си, 4) да каже, какви нѣща вижда на една картинка и 5) да повтори изречение отъ 6 срички. На 6 годишно дете даватъ: 1) да сравни човѣшки фигури по красота, 2) да познае предъ обѣдъ ли сме или следъ обѣдъ, 3) да изброи 13 еднакви монети, 4) да копира изправенъ ромбъ и 5) да опредѣли една вещь по употреба. Такива групи отъ по 4, 5 и 6 въпроса има до 15 год. възраст. ¹⁾ Ако детето отговори на всички въпроси, опредѣлени за неговата възраст, даватъ му се тия за по-горната възраст и т. н., докато спре да решава; ако ли не отговори на въпроситѣ за възрастта му, даватъ му се тия за по-долната, до като се дойде до въпроситѣ за оная година, които решава напълно. Въ зависимостъ отъ отговоритѣ се опредѣля и неговата умствена възраст, която имъ съпада съ годишната (реалната, метрическата), или бива по-висока или по-ниска, т. е. детето се намира нормално, подранило или закъснѣло. Разликата Бине мѣри въ години и месеци и той съ това се е задоволявалъ По-късно В. Щернъ отъ Хамбургъ, отива по-нататъкъ, като иска да опредѣли коефициента на ума, който посочва отношението на умствената къмъ годишната възраст. Ако установимъ, че едно 10 год. дете въ умствено отношение притежава ниво на 9 годишно, то неговиятъ коефициентъ ще бѣде $9 : 10 = 0.90$. Напротивъ, ако едно 5 год. дете има ума на 6 годишно, неговиятъ коефициентъ ще бѣде $6 : 5 = 1.20$; обратното, ако то има ума на 4 год., коефициентътъ ще бѣде $4 : 5 = 0.80$. Отъ тукъ виждаме, че,

1) O. Decroly et R. Buyse. La pratique des tests mentaux, 1928, p. 48. v. Tableau des ages mentaux!

като намирамъ коефициента, служимъ си съ по-прегледна, по-опредѣлена мѣрка, защото разликата при разнитѣ възрасти, която може да се изрази съ едно и сѣщо число години ($10-9=1$; $6-5=1$; $5-4=1$), при по-малкитѣ възрасти е по-голямъ, отколкото при по-големитѣ (0.80 при 5, 0.90 при 10-годишнитѣ).

Тази измѣрна стълба на Б. и С. обиколи отъ появата си въ 1905 г. насамъ всички страни на свѣта и биде приспособена за всѣка страна, като едни отъ задачкитѣ сж били превърлени отъ една година въ друга, нѣкои сж били изоставени и замѣнени съ нови. Самитѣ Б. и С. даватъ една следъ друга четири преработки на своята първа стълбица, а въ другитѣ страни до 1919 год. се изработватъ позече отъ 20 такива.

Днесъ не подлежи вече на съмнение идеята на Бине, че всѣка възраст има своето особено равнище на душевно развитие и че деца отъ една и сѣща възраст може да бждатъ отъ различно умствено равнище — нѣщо, което ние бихме искали да знаемъ, за да не събираме за една и сѣща работа деца отъ една и сѣща годишна възраст, но различни по степента душевното си развитие. Стълбицата на Б. и С. служи да се отдѣлятъ преди всичко най-слабитѣ — анормалнитѣ деца, следъ което другитѣ да бждатъ разпредѣлени най-малко на три паралелки отъ слаби-срѣдни, добри-много добри и отлични-даровити деца, които паралелки да се обучаватъ раздѣлно. Но тая стълбица има чисто словесенъ характеръ, понеже задачкитѣ се задаватъ устно и отговоритѣ се искатъ устно или писмено, а освенъ това тя служи за еднолични изпитвания. Наистина, за едни деца, каквито сж тия отъ доучилищната възраст, тоя методъ е удобенъ, понеже тия деца трѣбва и не може освенъ индивидуално (еднолично) да бждатъ изследвани. Но този методъ изиска много време, съ каквото учителътъ не разполага, особено кога има да се изследватъ деца отъ школскитѣ години, чийто брой е голѣмъ. Но принципътъ, вложенъ въ стълбицата на Б. и С., за разлика между душевно равнище и годишна възраст е легналъ въ основага на тестологията, а едноличното словесно измѣрване, каквото се прави по тая стълбица, остава като основенъ и главенъ тестъ на индивидуално мѣрене. Следъ Бине отъ 1918 год. насамъ тестолозите изработватъ тестове за колективни, покласни измѣрвания, за които се иска много по-малко време. А за да се изследватъ деца неграмотни, нѣми или такива, които не разбиратъ езика на изследвача, употребяватъ се особени „нѣми“ тестове, чийто отговори сж действия безъ думи. Но това сж все тестове за умствено мѣрене — намиране умственото равнище на едно дете по оношение една норма за годинитѣ му. А тестологията вече се домогва и до тестове за мѣрене на специалнитѣ дарби, на придобититѣ въ учи-

лицето познания, за мѣрене по-отдѣлно разнититѣ душевни функции, като воля, чувства, темпераментъ, подсѣзнателно, нравственосоциаленъ характеръ, профисионални способности и т. н. Така, създаватъ се дидактически, аналитически и профисионални тестове. За тѣхното оформяване се работи въ всички сани. Съ дидактическитѣ тестове можемъ бърже да оценимъ знанията на отдѣлния ученикъ по разнитѣ учебни предмети, както и успѣха на целъ класъ или училище. Съ аналитичния тестъ се цели да се откриятъ по отдѣлно разнитѣ душевни способности, като внимание, паметъ, въображение, сжждение, наблюдателностъ, чувствата, воля и т. н. А когато се касае да упжтимъ единъ младежъ съ по-нататъшното му образование, дали едно дете отъ прогимназия трѣбва да мине въ гимназия, единъ гимназистъ — въ висше училище и по каквз специалностъ, има специални тестове за дарби въ разнитѣ области на дейностъ. Въ други страни съ тестовѣтѣ си служатъ и когато искатъ да опредѣлятъ истински даровититѣ младежи и си повѣрятъ на специалисти, особено когато тѣ не сж въ състояние да се самоиздържатъ. А професионалнитѣ тестове служатъ за провѣрка на едно лице, дали притежава ония специални качества и способности, които самата професия изисква.

За да туримъ начало на запознаване нашето учителство съ метода на тестовѣтѣ, като дадемъ при това практично ръководство за използване метода въ нашето родно школо, преведохме книжката на руския психологъ — експерименталистъ Ал. И. Нечаевъ „Простейшия измѣрения степени умственаго развития детей“, като при това я нагодихме къмъ нашитѣ условия. За тая целъ ние провѣрихме метода съ изследване на 200 деца отъ гр. Ломъ и околита — 100 гражданчета и 100 селянчета, по 50 момчета и 50 момичета, всички на 7 год. възраст. Спрѣхме се на книгата на Нечаева, като взехме предъ видъ, че въ нея се даватъ най-прости и най-лесни за манипулиране тестове, при които нѣма нужда отъ специаленъ материалъ, както е при други методи, освенъ единъ малъкъ албумъ съ нѣколко картинки и отъ нѣколко въпроси. Освенъ това, за насъ руското дете по-обща и езикова култура ни се вижда много по-близко до нашето, отколкото децата отъ другитѣ народности и раси. Фактътъ отъ друга страна, че самиятъ Нечаевъ, когато е билъ помоленъ отъ училищната властъ да напише ръководство за изледване на детската интелигентностъ, не е взелъ само системата на Б. и С. въ руска преработка, а е съставилъ смѣсена редица отъ 10 групи тестове, въ която има материалъ отъ нѣколко автора, — Б. и С., Росолино, Болтонъ, както и нови, изработени въ неговата психологическа лаборатория въ Самара, — идва да ни убеди въ правотата на нашия изборъ, разбирайки съображенията на Нечаева : да се даде отъ една страна на учител-

ството най-достъпно за практиката ръководство, а от друга — тестовите да служат и за аналитично запознаване с отделните душевни функции, а не само да се състави обща представа за степенята на развитието на едно дете въ умствено отношение и да се посочи неговото място въ редицата деца от неговата възраст и спрямо нормалния тип на тая възраст. Нашата преработка въ този си вид служи за деца на 7-год. възраст, които постъпват въ I отделение, но тя може да се използва и за по-горните отделения, стига само учителят да съумее да замести въпросите с нови, равнозначни на дадените.¹⁾

Със тестовия методъ изобщо се цели бързо ориентиране върху качествата на лицата, за да може образователната работа да се нагоди къмъ индивидуалните възможности на ученика, а всеки възрастенъ, който изпълнява, кждето и да бжде, обществена функция, да се насочи и да се настани на съответна на способностите и подготовката му работа. Всеки културенъ народъ бърза да запази и утвърди своята сила и власт въ свѣта, да увеличи своите богатства и развие своите средства и орждия за борба, самосъхранение и надмощие и измѣстване дори на по-слабия отъ мѣстото му. Силенъ и свободенъ ще бжде онзи народъ, който твори наука, искусство и техника, по-нови и по-съвършени орждия за завладяване природата: по този пътъ той, несъмнено, става господаръ надъ духа на пасивния, инерния, който чака да получи наготово, а заедно съ това той го завладява и политически и економически. Тестологията е новъ клонъ отъ науката — едно отъ новите орждия за борба за обществено и национално съществуване.

Д-ръ К. Свраковъ — Варна.

НОВАТА ПОДГОТОВКА НА ОСНОВНИЯ УЧИТЕЛЪ

Въ IV книжка на „Учителска практика“ г. Ат. Димитровъ, директоръ на III Соф. мъжка гимназия, при която въ началото на тая учебна година се откри *едногодишенъ учителски институтъ* за подготовка на първоначални учители, излиза съ кжса статия за „*бъдещата подготовка на първоначалния учителъ*“. Въ статията си даватъ програмата на института и кратки бележки за уредбата му.

Спорелъ г. Димитровъ, откриването на тоя *едногодишенъ учителски институтъ* е продиктуванъ отъ нуждата да

1) Ал. П. Нечаевъ. Измѣрване умствения развой на децата. Превели и приспособили Б. Кировъ и Т. Димитровъ. Ломъ, 1929. г.

се даде по-добра научна и педагогична подготовка на първоначален учител от она, която той добива в днешните педагогически училища.

Ако проследим историята на тези училища у нас, ще констатираме, че както по отношение на своя курс, така и по отношение на учебната програма, те са се развивали постепенно, съобразно нуждите на живота, както и съгласно условията, при които се е развивало учебното ни дѣло. Отначало те са били едногодишни, после стават двегодишни, тригодишни и най-после четиригодишни. През 1922 год. се приемат Закона за народната просвета.

Направеният въ закона променен засегнаха и уредбата на педагогическите училища — курсът им от четири години се съкрати на две години, като въ замѣна на това се засили общото образование, т. е. въ първия курс на педагогическото училище, въ тъй наречения VII педагог. класъ, се приемат само свършилият VI класъ на сръдно у-ще, когато по-рано, при четиригодишния курс на педагогическото училище, въ него се приемаха свършилият прогимназия.

И днес, от всички 13,980 души първоначални учители и учителки у нас 8558 души, т. е. 61.2%*), са свършили тия педагогически училища, на които има много да благодарим за онова, което дадоха те на България и българския народ. Но времената се изменяха. Старото училище вече не отговаря на исканията на новото време и затова то — днешното училище — трябва да отстъпи своето мѣсто на ново училище, а последното се нуждае от *нова учитель* — учител с по-добра научна и педагогическа подготовка.

За разрешение на тая сложна въ областта на просветната проблема въ по-напреднатите от нас страни се води силна борба и от страна на самото учителство, защото успѣхът на преобразованията, които се предприемат днес въ областта на образователното дѣло, са въ пълна зависимост от подготовката на учителя — душата на училището.

Въ Германия, Чехославия и други някои страни тая борба за висше образование на основния учител е завършена.

Въ Саксония, Тюрингия, Брауншвайгъ, Мекленбургъ, Хамбургъ и Хесенъ педагогическата подготовка на основния учител се дава въ университета и другите висши училища, а въ Прусия, Бавария и Баденъ педагогическите училища са замѣстени съ *педагогически академии*, задачата на които е да подготвят основни учители за страната.

Курсът на учението въ тези академии за сега е *две години съ тенденция да се продължи съ още една година*, а

*) Докладъ на учебният комитетъ за състоянието на основните училища през учебната 1928—29 година.

тоя въ университетитѣ и другитѣ висши училища е *тригодишенъ*.

Преди две години — презъ 1928 г. — изтече пробниятъ периодъ на педагогическитѣ академии. Добититѣ резултати сж повече отъ задоволителни, но не сж по-лоши и тия, добити въ университетитѣ и другитѣ висши училища. Ето защо се още не може да се постигне пълно единство и между самото учителство за едната или другата система. Опититѣ ще продължатъ.

Нашето Министерство на народната просвѣта сжщо така е решило да направи единъ опитъ за една по-добра научна и педагогическа подготовка на основния учителъ. За целта то откри за *опитъ* едногодишенъ институтъ при образцовата III мъжка гимназия въ София. Азъ казахъ и на друго мѣсто, че съ това Министерството на нар. просвѣта прави крачка напредъ къмъ голѣма педагогическа реформа — подготовката на учителя за новото училище. Не е отъ малко въ случая значение е това, че на тая реформа се дава характеръ на опитъ — институтътъ се открива за проба. Тоя пжтъ или по-добре тоя начинъ за разрешаване на голѣмитѣ прблеми въ областта на учерното дѣло е най-добриятъ и най-безопасенъ. Да се не бърза! Но да върваме ли на очитѣ си? — Министерството на народното просвѣщение се вслуша въ изказанитѣ мнения на учителскитѣ съвети и исканията на сдруженото учителство — да се повиши научната и педагогическа подготовка на първоначалния учителъ — и тази година реши да *направи опитъ*. Така пише Г. Димитровъ, директорътъ на новооткрития институтъ, а въ „Прогимназиална пробуда“ бр. 13, год. VI, четемъ: „Административниятъ съветъ при Министерството на народната просвѣта е решилъ да се *закриятъ всички педагогически училища. Вербуването на учители за основнитѣ училища ще става отъ учителскитѣ институти съ едногодишенъ курсъ за първоначални учители и т. н.*“ (к. н.) Може ли това да се допусне? Тѣй ли се правятъ реформи въ областта на учебното дѣло? Но нека оставимъ това.

Намъ е необходимо да си уяснимъ, като какво нѣщо, каквъ видъ училище представлява тоя едногодишенъ учителски институтъ — висше, полувисше или срѣдно учебно заведение? Г-нъ Брашнаровъ въ бр. 13. на „Учителски вестникъ“ т. г. намира, че не е отъ значение за сжщността на реформата, дали тоя институтъ е срѣдно, висше или полувисше училище, стига да се знае „може ли тоя едногодишенъ курсъ да даде психологична, педагогична, методична и практична подготовка на единъ гимназистъ, та билъ той и съ отличенъ успѣхъ въ зрѣлостното си свидѣтелство. За менъ е важенъ въпросътъ, дали свършилитѣ тоя курсъ ще привишатъ качествено по своята общеобразователна, педагогическа

и практическа подготовка свършилият педагогическо училище“. Това е така. Азъ не оспорвамъ искането на г. Брашнаровъ. Поддържамъ го! Но мисля, че тоя въпросъ има и друга страна — борбата, която се води за една по-добра научна и педагогическа подготовка на основния учител, е, преди всичко, борба за висше образование, а таково образование може да се даде само въ висше учебно заведение — педагогическа академия, университетъ или учителски институтъ. Наистина, висшето образование не е въ зависимостъ толкова отъ курса на учението, колкото отъ самата програма. Но и най-добритъ програми и отлични професори малко биха допринесли за висшето образование, ако тѣ не разполагатъ съ достатъчно време, за да приложатъ напълно програмата.

Другъ би билъ въпросътъ, ако съ откриването на учителския институтъ ние искаме да дадемъ едни „що годѣ“ педагогически познания на свършившиятъ гимназия и съ това да увеличимъ и безъ туй голѣмиятъ брой на кандидатитъ за първоначални учители. Такъвъ опитъ се направи, ако се не лъжемъ, преди 7—8 години съ откриването на единъ 7—8 месеченъ педагогически курсъ за подготовка на прогимназиални учители изъ срѣдата на военитъ, които се уволняваха масово изъ редовитъ на армията. Други, обаче, бѣха тогава времената и условията, които продиктуваха откриването на тоя курсъ. Днесъ, когато исканието да се подобри подготовката на основния учител налага да се откриятъ нови учителски институти, да допустнемъ, че въ едни подобни *едногодишни* курсове биха могли да се подготвятъ бъдащитъ първоначални учители, които се искатъ отъ новото време, учители, които да замѣстятъ днешнитъ педагогисти, — значи или че не познаваме назначението на учителя, като възпитателъ, или че гледаме на неговата дейность като на занаятъ.

Че курсътъ на учението на новия учителски институтъ трѣбва да бѣде две или три години, по това ни трѣбва и да се спори. Правъ е г. Бр., като казва въ бр. 13 на „Учителски вестникъ“: „Десетътъ месеци обучение, дори и при най-вещитъ педагози, ръководители на курса, не сж ни най-малко достатъчни да подготвятъ първоначаленъ учител, отъ какъвто се нуждае новото време. Всѣки познава обширностьта и дълбочината на теоретическата и практическата педагогическа култура съ нейнитъ спомагателни дисциплини: етика, социология, психология (обща, детска, педагогическа и експериментална), биология, физиология, хигиена, логика и др., безъ които пълно вдълбочаване въ педагогиката е немислимо. Немислима е и една основна педагогическа ориентировка безъ да се усвои субективната и обективна култура на нашето общество“ — една обширна материя. Каква е тая материя, т. е. каква трѣбва да бѣде програмата на новооткрития „за опитъ“ учителски институтъ?

Съ огледъ на това, че основниятъ учителъ е възпитателъ, то въ основата на учебната програма на този институтъ трѣбва да легне възпитателната наука, защото „както университетътъ има за задача да подготви хора на науката, техническото училище — инженери и техници, а музикалната академия — музиканти, така сѣщо и въ тоя институтъ трѣбва да се подготвятъ добри учители-възпитатели“. Не ще и питане, че изучаването на педагогиката тукъ нѣма да става, както тсва става въ днешнитѣ педагогически училища и университета, т. е. самостоятелно, а въ връзка съ практическата ѝ приложба въ основнитѣ училища, защото изчезна вече вѣрвата въ силата на метода. До сега се вѣрваше, че е достатъчно човѣкъ да усвои извѣстенъ методъ, за да бѣде той добъръ учителъ, но сега не се мисли вече така. За да се подготви бъдещиятъ учителъ за своето призвание като възпитателъ, отъ него се иска не само да посещава лекциитѣ на добритѣ учители-педагози, а и нѣщо повече, именно:

1) той трѣбва да се научи да изследва своята областъ;
2) да познава детето — неговото душевно и тѣлесно развитие, и

3) чрезъ опити, наблюдения и упражнения да си изработи истинско наученъ методъ за работа.

Не ще и питане, че на учителя трѣбва да бѣде ясна и целта, която иска да постигне съ своята дейность, а така сѣщо да познава пѣтя и срѣдствата за постигането ѝ.

Отъ тукъ и нуждата, основниятъ учителъ да има здрави познания по педагогика и спомагателнитѣ ѝ науки, на които трѣбва да се даде видно мѣсто въ програмата на новия курсъ.

Тия предмети сж:

1) Психология на детето и психология на младежа.

2) Педагогика — теоретическа и практическа.

3) История на педагогията и

4) Философия съ норминативнитѣ науки: етика, логика и естетика.

Въ общи черти на тия искания отговаря и учебниятъ планъ, но който се работи въ новосъздадения едногодишенъ институтъ. Като извадимъ 9 часа, съ които сж застъпени техническиѣ предмети и единъ отъ чуждитѣ езици, останалитѣ 22 часа сж предвидени за теоретическа и практическа подготовка на бъдещия учителъ. Първо мѣсто тукъ се дава на практиката и хоспитирането. Като имаме предъ видъ, колко кжса е нашата учебна година съ многото празници и дълги ваканции, то едно полугодие за практика (седмично 6 часа) е много малко. Малко сж, защото *практическата подготовка на основния учителъ трѣбва да изхожда отъ самата практика и да бѣде насочена къмъ нея*. За тая цель институтътъ трѣбва да бѣде въ тѣсна връзка съ едно добре уредено основно училище, което се, явява като педагогическа лабора-

тория, въ която се подхвърлят на проверка самитъ теоретически познания на курсиститъ.

Въ това училище трѣбва да се търси основата на истинската педагогическа наука, началото на педагогическа проблема и тукъ ще станатъ всички наблюдения, психологически изследвания и упражнения. Сжщото трѣбва да кажемъ и за теоретическата подготовка на новия учител.

Преди всичко нека спомена още веднажъ, че теоретическитъ занятия не бива да се състоятъ само въ слушане и четене на лекции, а предимно въ *изследвания*, които трѣбва да се предприематъ въ областта на възпитателната наука. Бъдащитъ учител трѣбва да се *уплътватъ да проучватъ сами обекта на своята дейностъ* — детето и неговото физическо и душевно развитие.

Като първо условие да постигне на тая задача, учителътъ трѣбва да сбича своитъ ученици и да ги опознае добре, а за това е необходимо той да ги наблюдава. Тия наблюдения ставатъ, когато учителътъ е между своитъ ученици, когато ги надзирава, когато играе съ тѣхъ, взима участие въ тѣхнитъ излети и т. н.

Наблюденията надъ децата и мнението на кандидатитъ за всѣко дете се вписватъ въ особена книга — дневникъ.*

Единъ пътъ седмично кандидатитъ се свикватъ на общо заседание, въ което се размѣняватъ мисли върху бележитъ отъ дневника.

Наистина, въ програмата на новия институтъ сж вмѣнати много ценнитъ семинарни упражнения за изследване на детето — 2 часа седмично презъ първото полугодие и 1 часъ презъ второто, но тия изследвания, безъ основно познаване на общата психология, психологията на детето и юношата, експерименталната психология и др., губятъ своето значение. А за психологията на детето въ програмата сж предвидени всичко на всичко седмично 1 часъ презъ първото полугодие.

Методиката е най-добре застъпена — 4 часа седмично, плусъ 2 часа семинарни упражнения презъ второто полугодие. Не сж достатъчни два часа за историята на педагогията и българско образователно дѣло. Сжщото трѣбва да се каже и за изучаване на чуждия езикъ — 2 часа.

За изучаване на родината, или по-добре да кажемъ, за изучаване на селото и селското дете, не се споменава нищо въ учебния планъ, а ние сме земеделческа страна и по-голяма частъ отъ първоначалнитъ учители сж призвани да работятъ въ село.

Ние говоримъ много за издаване на селото. Плачемъ за селото и искаме да му помогнемъ. А колко малко го познаваме! Колко сме чужди за него! Професоръ *Д-ръ Вайделъ*, директоръ на педагогическата академия въ Елбингъ, като се спира на тоя въпросъ, препоръчва, за да се привърже бъда-

щият учител към селото, при всяка педагогическа академия да се уредят следните три института:

- 1) за изучаване на народа — народознание;
- 2) за изучаване родното място — родинознание и
- 3) за изучаване селското дете — селото.

Във случая всички студенти, включително тяхните учители и учителите от образцовото училище, се разделят на три групи — трудови групи (Arbeitsgemeinschaften), и всяка група събира материал и обработва събрания материал за своя институт. По тоя начин във няколко години ние ще имаме на ръка необходимото, за да се запознаем съв нашия народъ, главно съ селото, и да го обикнемъ.

Едно от първите пъкъ средства за успѣха на тия три института сж екскурзиите, които трѣбва да се предприематъ редовно изъ страната, за да се даде възможность на бъдещия учител да прави научните си наблюдения и изследвания направо, а не посредствомъ книгите или лекциите на своите професори.

Чрезъ тѣзи екскурзии ще се развие у бъдещия селски учител любовъ и привързаностъ къмъ селото, къмъ земята, къмъ природата и главно къмъ селяните и живота имъ, а всичко това е много важно и ценно за дейността на учителя-възпитателъ.

За да се подчертае нуждата отъ тая привързаностъ на учителя къмъ селото, за всяка педагогическа академия въ Германия е определено и по едно селско училище, въ което студентите иматъ право да работятъ. Тамъ тѣ привикватъ къмъ трудната и пълна съ отговорности работа на селския учителъ.

Но нѣма ли съ всичко това да се претрупатъ студентите и да се заставятъ да погледнатъ леко, повърхностно на своята работа? Претрупаните занятия нѣма ли да ги преуморятъ и отвратятъ?

Ние не можемъ да искаме отъ новите педагогисти да работятъ всѣкидневно по 5 — 6 часа въ института и по толкова часа, колкото отъ него. Изходътъ отъ това положение е само единъ — *да се увеличи курсътъ на института най-малко съ една, ако не съ две години*, както е това въ днешните учителски институти за подготовка на прогимназиални учители.

Явява се въпросъ: какво ще стане тогава съ днешните учителски институти, щомъ като се приравняватъ по курсъ, па до известна степенъ и по своята програма и уредба, съ новосъздадените? Отговорътъ е само единъ. *Ще се увеличи броятъ имъ, ще се измѣни тяхната програма въ духа на казаното по-горе и тогава ще се отворятъ широко вратите имъ за всички, които по душа и научна подготовка искатъ*

да се предават на учителското призвание, като основни учители.

И така:

1. Опитът, който се предприема от страна на Министерството на народната просвета съ откриване на едногодишния учителски институт, за да се даде по-добра научна и педагогическа подготовка на учителя на новото време, е желана крачка напредъ за разрешение на важен педагогически въпрос.

2. Въвсто тоя опит съ тоя едногодишен учителски институт, резултатитъ от който опитъ може да се предвидят още сега и преценятъ като незадоволителни, да се открие закрития въ София учителски институтъ и като се направятъ въ програмата и уредбата му известни измѣнения, да се нагоди като институтъ за научна и педагогическа подготовка на бъдация учителъ въ новото основно училище, да се развие въ сѣщински опитенъ учителски институтъ, по образеца на който по-после, ако резултатитъ сж задоволителни, да се уредятъ и другитъ институти, като се закрятъ едно следъ друго днешнитъ педагогически училища



Ник. Г. Попова — Борозанъ (Разградско).

ЧЕТИ, ПИШИ, СМѢТАЙ!

Когато получихъ заповѣдь, съ която ме назначаваха учителка, азъ я прочетохъ повече отъ десетъ пжти. Смѣсени чувства се събудиха въ душата ми. Преди всичко чувство на самомнение, примѣсено съ доста гордостъ. . . Години минаха отъ тогава, животътъ ме достатъчно очука и пресъздаде. Защо да не призная първитъ пжтечки по които минахъ и оставихъ много сълзи и смѣхъ, много рози и тръне. Нека се поучатъ тия, които идатъ следъ насъ.

Повтарямъ, много чувства нахлуха въ душата ми, но най-важното — чувство за отговорността, която поемахъ, отъ нийде не ме огръ. Свършила гимназия, азъ бѣхъ готова за всѣкжде и никжде. Никой не ни напомни за задълженията, които поемахме. Ала животътъ — тоя неумолимъ учител — ни ги напомни на мнозина отъ насъ, и то не съ копринени ржкавици . . .

Съ моята неопитностъ, непохватностъ и непознаване работата, за която получихъ назначение, азъ престжнихъ прага на селското училище. Есеннитъ дни, каточели сж предназначени да попарватъ цвѣтя и тревн. Тѣ попариха и моята усмивка, току що цвѣнала за новъ животъ. Впрочемъ, не есента е виновна за това, а сигурно чувството, което за

първъ пжтъ ме навести: почувствувахъ въ сърдцето си ноктитѣ на съмнението.

Моята неопитностъ позволи на колегитѣ ми — все нѣколкогодишни учители — при разпредѣление на отдѣленията да ме натоварятъ съ 70 - 80 деца. — „Ти вземи II отд. Нищо, че сж две слѣти отдѣл. (учителътъ на II паралелка бѣше на маневра). — Много е лесно II отдѣление: чети, пиши, смѣтай“. . . . Това бѣха първитѣ ми уроци по педагогическа практика Едва бѣха изминали два месеца, откакъ бѣхъ напуснала ученишкия чинъ, и сега се намѣрихъ предъ 80 чифта очи, които съ неопредѣлени чувства се вливаха въ очитѣ ми.

— „Чети, пиши, смѣтай!“ тупаше чукъ въ слѣпитѣ ми очи. Но какъ? И грѣшка следъ грѣшка извършвахъ. Четохъ, писахъ, смѣтахъ, а звѣнецътъ, тоя очакванъ освободителъ, бѣше заспалъ. Заспали бѣха и нѣкои деца отъ заднитѣ чинове Другитѣ се прозяваха. Азъ тропяхъ нервирано съ кракъ, очо, стреснати, децата наново свеждаха погледи въ чина Звѣнецътъ удари — въздъхнахме всички.

Въ тоя день се мѣрна въ главата ми мисълта: да бѣгамъ отъ училището. Разбрахъ, дирейки отговорностъ за дѣлата си, че не бѣхъ на мѣстото си.

Но човѣшкото ми достойнство трѣбваше да бжде спасено, и азъ решихъ, преди да се предамъ, да се боря, Започнахъ да наблюдавамъ работата на другитѣ: чорапъ и дантелка въ ржцетѣ на учителкитѣ презъ междучасието; цигара, вестникъ въ ржцетѣ на учителитѣ. Приказки, приказки и азъ разбира се, като всичкитѣ Изниза се дълга брсеница отъ сиви еднообразни дни. Четохъ, писахъ, смѣтахъ Ученицитѣ ми четѣха уроцитѣ си съ затворени очи и ги преписваха по десетъ пжти на часъ. Тѣ брояха отъ 1 100 и обратно, притурияха и махаха единици и десетици. Но лицата имъ продължаваха да свѣтятъ само, когато чуваха звѣнца за разпусъ Отъ това ме болѣше. Веднажъ приближихъ една възрастна колега и замолихъ за упжтване, като признахъ, че работата ми не върви.

— А че тсва е лесно, отговори съ готовностъ колегата. Най-напредъ задавашъ *цель*, правишъ *подготовка*, *разработишъ урока* и *изпитвашъ* Погледнахъ колегата си очудено. Тя дигна рамене и продължа да работи. — „Не ме разбра“, си помислихъ. Макаръ да нѣмахъ тоя редъ на работа, който тя ми опредѣли, бѣхъ увѣрена, че моя стремежъ да науча „нѣщо“, което да разтопи леда въ класната ми стая, не мръдна напредъ нито крачка И пакъ дълги сиви дни. Единъ день, като ми бѣше дотегнало да повтарямъ, кое е „лѣво“ и „дѣсно“, опрѣхъ горещото си чело на прозореца и така се замислихъ. Задъ гърба ми хаосъ. Мислѣхъ си: „Когато бѣхъ дете, азъ не лудувахъ като тия тукъ. Но ако

се изморявахме да четемъ, ние пѣхме. Азбуката научихме съ пѣсень . . . лѣво и дѣсно пакъ съ пѣсень“. . . . Занизаха се спомени . . . Напѣвахъ мозъка си . . . Единъ свѣтълъ лжчъ прорѣза съзнанието ми. Като оставихъ дежурния ученикъ да пази редъ въ стаята, изтичахъ въ праздната учителска стая и се помжчихъ да си спомня пѣснитѣ отъ детството си . . . Ако нѣкой би ме видѣлъ да се връщамъ въ класната стая още следъ 5 минути, вземайки по 2 стжпала на веднажъ, щѣше да рабере, че има нѣщо „ново“. Новото бѣше моя праздникъ, защото виждахъ, какъ блѣднѣе досадата отъ детскитѣ лица, когато запѣхъ:

Хайде ми другари вѣрни,
Всичкитѣ задружно
Тѣлесно да се упражнимъ,
Да станемъ корави.

Хайде дѣсна ржка горе,
Пъкъ сега лѣвата,
Дѣсна, лѣва, пакъ сжщата
И дветѣ наведнажъ! . . .

Ахъ тия малки! Та тѣ изведнажъ запѣха следъ менъ, като рѣдко сгрѣшаваха „лѣво“, „дѣсно“, а въ края на часа можеха да пѣятъ сами почти и безъ погрѣшка, това „лѣво“—„дѣсно“, за което изхабихъ толкова нерви. . . . После дойде пѣсничката: „Вижте нашитѣ ржчички“ — пакъ лѣво, дѣсно . . . „Имала бабичка една козичка“. . . . Пѣхме, разказахме, писахме, рисувахме, съчинявахме, четохме, заустявахме, смѣтахме . . . ужъ все около пѣсничкитѣ, а колко нѣщо научихме! Далечъ прогонихме мжката отъ нашата стая. Помнейки предсмъртнитѣ думи на единъ учень: — „Учихъ до дѣлбока старость, за умирамъ ненаученъ“, — не преставахъ да се питамъ: „Нима никой не е показалъ на като менъ пжтя?“ Никой ли не знай, че има да блуждатъ въ тъмнината толкова надеждни сили?

Не бѣхъ забравила дигнатитѣ рамене на колегата си и затова не смѣхъ вече да питамъ. Когато вълшебницата зима покри вредъ съ кристали и звезди и донесе праздникъ въ душитѣ ни, азъ си възобновихъ споменитѣ за детскитѣ си зимни пѣсни и съ моитѣ ученици четохме за зимата, разказвахме, писахме, пѣхме, смѣтахме, рисувахме . . . и леко тръгна, но азъ все дирѣхъ. Въ такъвъ день ме споходи г-нъ инспекторътъ. Надежна трепна въ сърдцето ми, че той ще ми каже истината . . . Уви! и той си отиде, безъ да ми посочи лошото въ моята работа. Колегътъ, който бѣше на маневра, останана на война. И тѣй 80 ученика останаха за моя смѣтка. Не бихъ съжалявала за това, ако самата азъ бѣхъ подготвена. Добре, че и самитѣ деца, както и кодегитѣ ми, не можеха да виждатъ борбата, която ставаше задъ челото ми . . .

На една конференция чухъ, че има педагогическа литература. Та именно това ми трѣбваше и менъ! Едва дочакахъ края на конференцията, отидохъ при референта и го помолихъ да ме упжти въ изборъ на тая литература.

При инспекторскитѣ ревизии винаги бивахъ нескржчна. Моята атестация бѣ „добъръ — удовлетворителенъ — добъръ“ и т. н. Но не това ме е смущавало. Азъ зная, че истинската стойностъ на човѣшкитѣ знания не се цени съ бележки. Морална награда е собственото съзнание за изпълненъ дългъ.

Като пиша тия нѣколко реда, прозирамъ заключенията, които ще си извади четеца. Неподготвениятъ да не поема задалжения. Подготвенитѣ да се считатъ морално задължени да упжтватъ първитѣ. Никога не трѣбва неопитнитѣ да бждатъ жертва на опитнитѣ. Едни учители да иматъ 30-40 ученика, а други 80—100. Които не могатъ да упжтватъ правилно, да не поглеждатъ леко на работата и да даватъ неточни и невѣрни упжтвания. Най-важното — да се посочва извора, отдето могатъ да се черпятъ знания. Инспекторскитѣ ревизии трѣбва да се заключаватъ именно въ това: напжтствуване на неопитнитѣ, какъ да прилагатъ педагогическитѣ начала и искания въ своята училищна работа. Тогава учителятъ ще се чувствува добре и ще работи съ присърдце за възпитанието на младежта.

Напжтванията и потицитѣ да сж проникнатъ отъ топлина и искреностъ. Да се дава широкъ просторъ на индивидуалното разбиране.

Знайно е, че въ областта на възпитателното дѣло всичко зависи отъ дейността на ръководящитѣ личности. Но какъ може да имаме резултатна работа, когато самитѣ учители и ръководители на бждящитѣ учители за голѣмо съжаления още блуждаятъ?

Новото училище иска нови възпитатели, Но не се надѣвайте другъ да ни пресъздаде! Нека, заедно съ съзнанието за самостоятелността, крепне и расте у насъ чувството за дългъ и отговорностъ. Който дири правия пжтъ, той ще го намѣри. Истинската печалба на общото образование трѣбва да бжде формиране и облагородяване на личността. Усвоенитѣ знания да се преработятъ за полза подрастващето поколѣние. Мислитѣ не сж само мои. Вървя по пжтя, по който сж минали други, но, следъ като съмъ възприела нѣкои тѣхни мисли, азъ съмъ ги преработила чрезъ моето разбиране, дала съмъ имъ плътъ чрезъ приложба въ работата си и съмъ имала резултати, но не всѣкога. . . Тогава почвамъ отъ ново и дира грѣшкитѣ си. — „Добъръ... удовлетворителенъ. . . добъръ“ — нека не играе голѣма роль. Своята успѣшна работа, която вие сами ще оцените, има по-голѣма стойностъ.

Ив. Георгиевъ Ески-Джумая.

ОБУЧЕНИЕ ПО ГЕОМЕТРИЯ ВЪ СЛЪТИ ОТДЪЛЕНИЯ.

Методиката на геометрията не прави разлика между училища съ раздѣлни и слѣти отдѣления. Психологическо различие между ученицитѣ въ раздѣлнитѣ и слѣтитѣ отдѣления нѣма. Опредѣлениятъ учебенъ материалъ е единъ и сжщъ за всички първоначални училища въ страната. Следователно, и постѣпцѣитѣ на учителитѣ и знанията, които тѣ даватъ, не могатъ да бждатъ коренно различни, а трѣбва да се съгласуватъ съ исканията на методиката и дидактиката. При все това, работата на учителя въ слѣтитѣ отдѣления е по-особена: въ единъ и сжщи часъ трѣбва да минава по два урока, трѣбва да не оставя отдѣление да бездействува. Въ това се състои особеността и трудността на учебната му дейность. Трѣбва да се намѣри начинъ за преодоляване на тази трудность.

Първиятъ въпросъ, на който учительтъ трѣбва да отговори, е: — Какво да направя и какъ да постѣпя, та да имамъ на разположение повече учебно време?

Този въпросъ не представя мжка за опитния учитель. Неговиятъ отгворъ е ясенъ и категориченъ: *щомъ си съпоставилъ две отдѣления, трѣбва да съпоставишъ и учебния материалъ*, като гледашъ да спазишъ съответствие между методическитѣ единици на дветѣ отдѣления. Следователно, първата твоя работа е: да подредишъ материала на дветѣ отдѣления така, че въ единъ и сжщъ часъ да вземешъ две близки и въ съотношение методически единици, както е посочено въ следващата схема.

Съпоставяне на материала по

формознание

и практическа геометрия.

III отдѣление

IV отдѣление

1. Предмети
2. Паралелопипедна форма
3. Правожгълна форма

1. Тѣла
2. Точка
3. Права линия; перпендикулярни, успоредни и неуспоредни прави; чертане прави.

4. _____
5. Кубическа форма

4. Други видове линии
5. Отвесни, водоравни и наклонени прави

6. Квадратна форма

6. Умалено чертане правитѣ

7. _____

7. Правъ жгълъ; чертането му

8. _____

8. Прекарване прави по земята

- | | |
|------------------------------|---|
| 9. Квадратна призма | 9. Сравняване и измѣрване
правитѣ |
| 10. _____ | 10. Снимки на правоъгълни и
квадратни равнини |
| 11. _____ | 11. Лицата на правоъгъл. и
квадратни равнини |
| 12. Триъгълна призма | 12. _____ |
| 13. _____ | 13. Снимка на триъгъл. равнина |
| 14. _____ | 14. Лицето „ „ „ |
| 15. Многоъгълна призма | 15. Снимка на лицето на много-
ъгълна равнина |
| 16. Пирамидна форма | 16. _____ |
| 17. Пресѣчено-пирамид. форма | 17. _____ |
| 18. Трапезовидна форма | 18. Снимка и лицето на трапеца |
| 19. Трапезоидна „ | 19. „ „ „ трапезоида |
| 20. Ромбоидна форма | 20. „ „ „ на ромба |
| 21. Ромбоидна „ | 21. „ „ „ ромбоида |
| 22. Сферическа „ | 22. _____ |
| 23. Цилиндрическа форма | 23. _____ |
| 24. Конусообразна „ | 24. _____ |
| 25. Кръгла форма | 25. Кръгъ, окръжностъ и дъл-
жината на окръжността*) |

Такава схема ти ще направишъ съ огледъ на условията, при които работишъ, съобразно гледището за групиране материала, съобразно зависимоститѣ на учебнитѣ единици. Дадениятъ образецъ не е абсолютенъ и задължителенъ. Той показва само, какъ трѣбва да се съпостави материала въ слѣдитѣ отдѣления. Можешъ да го приспособишъ за твоитѣ условия, да го видоизмѣнишъ съобразно твоего разбиране, но винаги да го нагоявашъ така, че да ти дава време и възможностъ да работишъ и въ дветѣ отдѣления едновременно. Вмѣсто да вземашъ две изходни начала — тази съпоставка ти предлага само едно; вмѣсто да търсишъ отдѣлно възобновяване на представи и понятия — тя ти дава готова основа и за дветѣ отеѣления; вмѣсто да кжсашъ уроцитѣ и да разсѣйвашъ вниманието и съзнанието на ученицитѣ, чрезъ такава схема ще го концентрирашъ въ една точка. Това сж условия, които улесняватъ учебния процесъ и учеб-

*) Съпоставянето и свързаното на учебното градиво по формознание и практическа геометрия може да бѣде по-сполучливо, ако се приложи наредбата, дадена въ „Педагогическа практика“, год. VI, кн. IX и X, стр. 327 — 331. Изучаването на облитѣ тѣла, като по-прости за схващане, трѣбва да предхожда изучаването на ржбиститѣ. Не съ кълбо-видната, цилиндричната и конусообразната форми трѣбва да се завърши, а съ тѣхъ трѣбва да се започне. Планиметричнитѣ форми трѣбва да се взематъ следъ съответнитѣ стереометрични форми, отъ които първитѣ могатъ да се получатъ: следъ кълбо и полу кълбо — кръгъ и окръжностъ.

ната ти работа. Чрезъ това ще се спечели време за работа и надъ двѣтъ отдѣления.

Нека конкретизирамъ това съ примѣри.

Като изучаваме *паралелопипедната форма* съ III отдѣление, въ работата ще взематъ участие и ученицитѣ отъ IV. Съ това, последнитѣ търсятъ аперцепираща основа за *точка*. И когато дойдемъ до момента да се наблюдаватъ върховетѣ на паралелопипедната форма, нишиятъ погледъ ще се спре предимно на IV отдѣление, за да се види и разбере, какъ е образувана точката, после — какъ се означава и какъ се именува. Тукъ ще се видятъ толкова точки, колкото сж въ представената за разгледване форма.

Отъ паралелопипедната форма минаваме на *правожгълната*. Значи, на ученицитѣ отъ III отдѣление ще даваме нови знания, нови представи. А ученицитѣ отъ IV отд. като участвуватъ въ урока, ще възстановяватъ стари знания, стари представи и ще улесняватъ работата на III отдѣление. Разглеждаме ли границитѣ на тая форма, на IV отдѣление ще дадемъ представа за *права линия*, ще накараме ученицитѣ да чертаятъ и означаватъ такива, да съзратъ взаимното положение на линиитѣ въ правожгълната форма и пр.

Както се вижда, отъ дадено формено общечитие, служащо за общъ изворъ, гребемъ знания въ две посоки: а) на III отдѣление — представа за правожгълната форма, която е необходима и на IV отдѣление и б) на IV — преследва за геометрическия обектъ-права линия. Но и съ двѣтъ отдѣления отиваме не до отвлѣчени понятия и геометрически абсурди, а до реалнитѣ представи, отъ които вземаме само общозначуцето.

Ето по тоя начинъ ще се спести време.

На въпроса: — Какво да сторя, за да не оставя отдѣление въ бездействие? — е почти отговорено. Ще додадемъ твърде малко къмъ казаното по-горе. Подбранитѣ методически единици трѣбва да се обработватъ въ единъ и сжщъ часъ и то свързано. Но въ представения по-горе планъ се вижда, че въ едното отдѣление се срѣщатъ единици, за които нѣма подходящъ материалъ за другото. Напримѣръ, въ точка 4, за III отдѣление не е отбелязанъ материалъ, а за IV — има. Какво ще прави III отдѣление, когато работимъ съ IV? — Отговоръ: имаме да запознаваме ученицитѣ отъ IV отдѣление съ *други видове линии*. Водили сме ученицитѣ да оглеждатъ географски равнини. Последнитѣ ще послужатъ за изходна точка. — „Лозето на ... (посочва се името) имаше приблизително правожгълна форма, ала странитѣ му бѣха криви“. „*Криви страни*“ — запознаваме IV отдѣление съ *криви и смѣсени линии*. Презъ това време ученицитѣ отъ III отдѣление взематъ листъ хартия, наподобяващъ формата

на лозето, предаватъ му правоъгълна форма и, за украшение, съ ножички нарязватъ странитѣ на правоъгълния листъ. Нарязбенитѣ му краища ще дадатъ основания за представа за *чупената линия*.

Отъ редъ 14 на схемата се вижда, че срещу урока за IV отдѣление не съответствува такъвъ за III. Какво ще работи въ този часъ последното отдѣление? — Това отдѣление изучи правоъгълната, квадратната и триъгълната плоскостни форми и понеже една отъ задачитѣ на обучението по геометрия е да се възпроизвеждатъ формитѣ, то лесно ще попадне на *тиха работа* за III отдѣление: ще го накараме да построи квадратни и правоъгълни хартийни листове, да ги разреже по диагоналитѣ и да каже на IV отдѣление: — „Ето, ние ви доказахме по нагледенъ начинъ, че триъгълникътъ представя половината отъ квадрата и правоъгълника. Вие пъкъ ще изведете правилото за намиране *лицето на триъгълника!*“

Като се прегледа схемата и се хвърля погледъ върху минатитѣ уроци, ще се дойде до убеждението, че не може да има часъ безъ обща работа, че всѣкога ученицитѣ отъ отдѣленията ще сж заняти съ подходяща за целитѣ на обучението по формознание и практическа геометрия работа.

Ако обучението се води методически и съ уговоренитѣ вече особености, не може да се не добиятъ добри резултати и въ училищата съ слѣти отдѣления.

Учителътъ трѣбва да знае, че, за да има успѣхъ, нужно е да бжде готовъ за всѣки часъ. Всѣка вечеръ трѣбва да мисли върху уроцитѣ си за утрешния день, да ги нагажда добре, да предвижда всѣка стѣпка и да опредѣля начинитѣ за преодоляванетоъ ѝ; винаги да поставя задачи за разрешение и на дветѣ отдѣления, да провѣрява, разрешени ли сж, и ако не — да търси причинитѣ и да ги отстранява. Като проучи добре целитѣ на обучението по практическа геометрия, той ще може да подбира и срѣдствата за постигането имъ.

Още единъ въпросъ: Защо въ схемата, за III отдѣление, е вмъкнатъ материалъ, който не се предвижда въ програмата? — Плоскостнитѣ форми: ромбъ, ромбоидъ, трапецъ и трапезоидъ сж предвидени като материалъ въ IV отдѣление. Ако преземъ погледа на ученицитѣ отъ последното отдѣление на формата и намиране лицето на изброенитѣ форменни обекти, ще увеличимъ числото на часоветѣ въ IV отдѣление. Равновесие въ учебнитѣ часове на III и IV слѣти отдѣления може да се постигне само, когато разгледаме въ III отдѣление всички форми, достъпни за наблюдение и полагащи основа за схващанieto на материята въ IV отдѣление (вижъ пояснителната бележка къмъ формознанието. Програмата за народнитѣ основни училища). На каквото основание програмосъстави-

телитѣ сж посочили за материалъ плоскостнитѣ форми: четирижгълникъ, трижгълникъ, кржгъ и многожгълникъ, на сжщото основание можемъ да вземемъ видоветѣ четирижгълници и, като ги разгледаме по отдѣлно, да извлѣчемъ общото понятие „Четирижгълни плоскости“ или „четирижгълници“.



Р. Гьотигхаймъ — Базелъ.

РОЛЯТА НА КЛАСНАТА НАСТАВНИЦА ВЪ ДЕВИЧЕСКИТѢ УЧИЛИЩА.

Огношенията между класната наставница и нейнитѣ ученички трѣбва да почиватъ на пълно довѣрие, лишено отъ всѣкакви ограничения. Атмосферата трѣбва да бжде винаги тиха, безъ каквито и да било смущения и напрежения, свършено чиста, за да се установятъ между ученички и възпитателка отношения, които ще направятъ отъ юношеството на 12 — 15 годишната възраст единъ отъ най-плодоноснитѣ периоди. Това сж много важни години за девойката, защото много нѣща вълнуватъ и кипятъ въ нейното сърдце. Тя не се познава. Тя не се даже замисля върху собственото си душевно състояние. Тя желае само опора, помощъ.

Понѣкога тя намира тая опора въ лицето на майка си, но често това не се случва, защото тя се плаши отъ нея. Чувстваща се стѣснена отъ своитѣ спомени и наблюдения, тя не може да изрази нищо отъ онова, което чувствува. За щастие, класната наставница е тукъ „майка на класа“, и тя помага ефикасно. Съ нея девойката не се чувствува сама. Напротивъ, тя се вижда заобиколена отъ други девойки, всѣка отъ които чувствува почти сжщото нѣщо, всѣка е заета съ подобни на нейнитѣ мисли, даже ако тѣ не сж еднакви у всички. И после къмъ нея, класната наставница, могатъ да се обърнатъ анонимно чрезъ чудесната „кутия за въпроси.“ Това е една кутия за писма, окачена на стената въ класната стая, въ която девойкитѣ поставятъ предмета на своитѣ безпокойства, често ржкописно, или написани на машина, подъ формата на въпроси, които желаятъ да зададатъ на възпитателката и които не биха могли да изложатъ устно.

Отвреме-навреме кутията се отваря въ присѣдствието на цѣлия класъ, и въпроситѣ се четатъ. Отъ начало тия въпроси сж само изъ областъта на материалния животъ: обяснения на изрази, срещнати въ тѣхнитѣ четива или разкази. Колкото ученикитѣ и възпитателката живѣятъ по-интимно,

толкова повече мълчаливото доверие расте, и поставените въпроси стават по-лични. Два въпроса главно занимават младите девойки: *отношения между двата пола и религиозните проблеми*. Нѣкога юношката на тази възраст не би посмѣла да се докосне до първия отъ тѣзи въпроси (азъ не казвамъ, че тя не се е вълнувала отъ него), но тя знаеше, че въ никакъвъ случай не трѣбваше да говори за него. И ако би се докоснала до този въпросъ, тя би получила уклончивъ отговоръ или една отъ тѣзи обикновени фрази: „Това не те засѣга“, „ти не можешъ още да разбирашъ тия работи“ и пр. Днесъ девойкитѣ на 13-14-год. възраст четатъ книги, които ние четѣхме едва къмъ 18-20 година. Тѣ посещаватъ киното, театъра, често повече отъ насъ. Тѣ виждатъ и чуватъ нѣща, които въ миналото бѣха забранени за девойкитѣ. Следователно, сегашнитѣ юношки сж по-близо до реалността и трѣбва да дирятъ начини, за да се приспособятъ къмъ нея. Това е, впрочемъ, задача на насъ, възрастнитѣ, да имъ помогнемъ въ рамкитѣ на възможното. Основното условие за това е: да отговаряме винаги сериозно на въпроситѣ, които тѣ ни отправятъ — сериозно, защото нѣма нищо по-мъжително за този, който търси, отъ това, да забележи, че му се смѣятъ или го подиграватъ. Ние имъ дължимъ пълна истина, даже ако това ни е по-трудно и много по-мъжително, отколкото подозира детето. Да отбѣгваме всичко онова, което би могло да даде двусмислено тълкувание на нашитѣ думи. Безъ това всичко е загубено.

Истината е винаги чиста като бистра вода. И тъкмо споредъ деликатността на въпроситѣ, които ще се разискватъ, класната наставница е тая, която ще се наложи, а не учителътъ. Защото той е представителъ на другия полъ, и ние не можемъ да му зададемъ купъ отъ такива въпроси. Никога девойката не би подирила при него освѣтленията и истината, които очаква, както не би ги потърсила и при своя баща. Тя ще се обърне къмъ нѣкоя жена. Като възпитателки, ние трѣбва да се стремимъ да проникнемъ, колкото е възможно по-дълбоко въ класа, където юношкитѣ и девойкитѣ иматъ нужда отъ насъ. Нека имаме присърдце и по-близо до нашата съвестъ изпълнението на тази благородна задача. Ето какво бихъ желала да вложа въ сърдцата на младитѣ, които се отправятъ къмъ учителска кариера. Тѣ трябва да разбератъ добре, че възпитателката нѣма нужда само отъ добре въоръжена съ знания глава, но още и преди всичко тя трѣбва да бжде препълнено съ доброта същество.

Влиянието на възпитателката чрезъ нейната личностъ е много по-значително, отколкото обикновено се мисли. Нашитѣ девойки, които днесъ сж тъй-явно непокорни на всѣка властъ, търсятъ човѣшко същество, което да имъ протегне ръка и ги изведе на здрава почва, на което да могатъ да се

опратъ презъ годинитѣ, когато всичко около тѣхъ, каточели рухва. И тъкмо въ това се състои отговорността на класната наставница и мисията ѝ като възпитателка. Тя дава често, тонъ на цѣлия класъ — тонъ, който налага своя отпечатъкъ. Ето защо пъкъ се налага тя да съзнае високата си роль. Тръбва още отъ начало да разгърне въ себе си идеалното човѣшко сжщество и да изпъкне предъ младитѣ съ честната си и деликатна съвестъ.

Превелъ отъ френски Зл. Ст. Златевъ



ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

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

SENECA.

Николай Тодоровъ — Сливень.

КАКЪ МАЛКИТЪ „ЧЕТОХА“.

(Цѣлостно обучение въ IV отд.).

Вчера градътъ преживѣ културно тържество. Откриването на новопостроената желѣзопътна линия и по този случай гостуването на Т. В. Царя и Царицата извика всички граждани на мѣстото, дето трѣбваше да стане празненството и дето щѣха да минатъ височайшитѣ гости. Никога съ по-голяма достовѣрностъ не би могло да се каже, само тежко болнитѣ не вземаха участие въ голѣмата и жива радостъ на града.

И това презъ цѣлия день.

Заети съ праздника, гимназиститѣ своевременно заявили, че не ще успѣятъ да приготвятъ уроцитѣ си. И още снощи между имъ се разнасяше като блага вестъ, че днесъ, „не ще четатъ“.

Седя въ канцеларията си и тъкмо се мжча да проникна въ глѣбинитѣ на това тъй възхитително за ученицитѣ „не ще четатъ“, ето че влиза училищенъ прислужникъ съ записка:

„И прогимназиитѣ разпущатъ — ние да четемъ ли?“

— „Разбира се!“ — написахъ азъ върху записката и я подадохъ на прислужника.

А следъ малко и самъ се отправихъ за училището.

На улицата застигамъ единъ прогимназиаленъ учителъ.

— Разпустнахте ли?

— Да! И гимназиитѣ. . .

— Оставете гимназиитѣ! Въ такива случаи тѣ се мотивиратъ съ непригответнитѣ уроци.

— Че и у насъ не е ли сжщото? Ученицитѣ тази утрина масово заявиха, че не сж готови. . .

— Защо тогава не ги оставихте въ училището да се приготвятъ подъ ръководството на учителитѣ си!

Въ това време ние бѣхме стигнали единъ кръстопътъ, дето група разпустнати ученици играеха на „бири“.

— Да побързае, защото „урокътъ“ на тия приятели

може да удари нѣкого въ главата, — забелязахъ азъ и взехъ друга улица.

Когато стигнахъ въ училището, звънецътъ бѣше ударилъ. На пѣть за отдѣленията си, въ коридора, учителитъ още спорѣха, дали е умѣстно да се работи днесъ, щомъ гимназии и прогимназии сж въ почивка.

— Както празнувахме заедно съ ученицитъ, защо и ние да не почиваме заедно съ тѣхъ. Намѣсихъ се азъ и ги поканихъ да си влѣзатъ въ отдѣленията. Нарочихъ и почукахъ на вратата на трето отдѣление. Следъ молитвата децата въ надпревата започнаха да сподѣлятъ впечатленията си отъ вчера.

— Госпожице, царицата ме погледна и ми се усмихна...

— И на мене, госпожице, царицата се засмѣ. . .

— Азъ видѣхъ, госпожице, царя като караше машината на влака. . .

— И азъ, госпожице. . .

— Госпожице, азъ видѣхъ царя и царицата петъ пѣти...

— Мирно! — викна гнѣвно учителката, която се раздразни отъ безредието, и, всрѣдъ общия шумъ на малкитъ, обяви високо, че ще иматъ формознание.

Съ още единъ пристѣпъ ученицитъ се напѣнаха дано измѣстятъ формознанието отъ здравитъ позиции, които традицията му бѣше приготвила, ала и сега не успѣха: само съ едно нервно изтропване, което щѣше безъ малко да вземе въ жертва високия токъ на учителската обувка, тя ги отблъсна.

— Кой ни е урокътъ по формознание? — запита сѣрдито тя.

Малкитъ сведоха очи и се омърлушиха.

— Никой ли не може да си спомни? викна отново учителката и, като се обърна къмъ мене, добави: — Видите ли, никой не е погледналъ вчера книга!

Азъ не отвърнахъ нищо.

Когато следъ малко едно хубаво червендалесто момиченце излѣзе при таблата и почна да разказва за газената тенекия, азъ напуснахъ отдѣлението.

Влѣзохъ при четвъртацитъ. Тѣ ме посрѣщнаха съ грѣйнали отъ радостъ лица.

— Ние живѣемъ още съ хубавитъ чувства, които ни донесе вчерашниятъ день, — ми обади учителътъ, — и покани изправения до таблата ученикъ да продължи разказа си.

Съ увлѣчение детето предаваше собственитъ си преживавания.

— Вие трѣбва да сте се убедили вече, че не ще има време, дори ако употребѣхмe за това и следнитъ часове, да се изкажемъ устно всички. Но бихме ли, обаче, могли. . .

— Да го напишемъ, да го напишемъ, господине учителю, добавиха децата.

— Отлично! Тъкмо това мислѣхъ и азъ, — одобри той

и, като извади изъ чекмеджето на масата си листове бѣла хартия, повика дежурния да я нарѣже бърже и раздаде.

Когато всичко бѣше готово и малкитѣ се предадоха на работа, учителътъ зае мѣстото си на катедрата и самъ започна да пише.

— Да не забравяме, че хубава китка става отъ хубави цвѣтя, — рече той и се вдълбочи въ работата си.

Застаналъ въ дъното на стаята, азъ се радвахъ на това щастливо отдѣление, цѣло сега, погълнато отъ „урока“ си.

— Кога ли всички „уроци“ ще се изграждатъ тъй непринудено въ творческото съзнание на детето? — си мислѣхъ азъ, като наблюдавахъ задоволството, което грѣеше въ иначе напръгнатитѣ лица на работящитѣ ученици.

Въ мечитѣ си за едно такова истинско самообучение, азъ дочакахъ звънеца.

Учителътъ сложи писалката си и замоли малкитѣ да завършатъ започнатитѣ изречения и преустановятъ работата, която ще довършатъ следния часъ.

Безъ шумъ и глѣчъ малкитѣ изпълниха поржквата на учителя и излѣзоха на двора.

Азъ гледахъ на този непринуденъ, но осъзнатъ като необходимостъ, редъ, съ който ученицитѣ излизаха отъ класната стая и, когато останахме сами, казахъ на учителя:

— Само редътъ въ отдѣлението ви е достатъченъ да охарактеризира работата ви като учителъ и възпитателъ, — и стиснахъ ржката му.

Въ разговоръ върху извършеното ние дочакахме малкитѣ, които съ сщщото мълчание и приличие заеха мѣстата си.

— Днесъ работя по особна програма, затова първия часъ писахъ, а сега ще продължа писането, — забеляза учителътъ и добави: щомъ другитѣ заради програмата жертвуватъ занятията, защо азъ заради занятията да не жертвувамъ програмата?

И седна да си продължи съчинението, защото ученицитѣ сами, безъ никаква покана, се бѣха предали на работа.

Азъ заехъ пакъ мѣстото си задъ чиноветѣ.

Когато по-голямата частъ отъ ученицитѣ привършиха съчинението си, учителътъ подкани да приключватъ и останалитѣ. Нѣколко минути следъ това листоветѣ бѣха прибрани и предадени на учителя.

— Върху тази ваша работа ще говоримъ утре въ часа по писане, докогато ще мога да прочета и проуча всичко, а сега? — запита учителътъ и си даде видъ, че чака ученицитѣ да кажатъ, какво да се работи.

— Господине учителю, тате каза, че тази линия щѣла да продължи чакъ до София, — обади се едно дете.

— Да, — потвърди учителътъ, — и пожела да му се посочатъ на картата мѣстата, отдето може да мине линията.

Съ голѣмъ интересъ малкитѣ проучиха картата и набе-
лязаха пунктоветѣ, презъ които ще мине желѣзниятъ пѣтъ
отъ Казанлъкъ до София.

Неусѣтно урокътъ се прелѣ въ география.

Съ живѣ интересъ ученицитѣ се впуснаха да описватъ
ония географски обекти, които пѣтникътъ ще има възмож-
ность да види, возейки се следъ година или две въ вла-
ка презъ тия дивно хубави мѣста. И възпламененото имъ въ-
ображение рисувахе тия гледки ту подъ бѣлия снѣгъ на Го-
лѣмъ Сѣчко, ту въ чара на цвѣтния Май, особно щедъръ
съ розитѣ си тукъ — въ този вѣлшебенъ български край!

Бѣхъ се замечталъ въ нѣщо, та не можахъ да доловя
повода, който зави работата на отдѣлението къмъ целитъ на
смѣтането. Защото, когато отново събрахъ вниманието си
върху малкитѣ, тѣ вече приготвиха тетрадитѣ си по смѣтане,
за да изчислятъ, съ колко километра ще се съкрати пѣтътъ
Бургасъ — София по новата подбалканска линия. Отъ едно
малко листче хартия, което учителятъ извади отъ бележника
си, той продиктува, и децата си записаха дължината на желѣзопѣтнитѣ линии: Бургасъ — Зимница, Зимница — Сливенъ,
Сливенъ — Джово, Джово — Тулово — Казанлъкъ, Зимница —
Нова-Загора, Нова-Загора — Златенъ-Долъ и пр., както и тра-
сетата Казанлъкъ — Карлово — София.

Безъ никаква подготовка малкитѣ, по свой починъ, обо-
риха глави надъ тетрадитѣ и се предадохъ на работа.

Звънецътъ ги завари цѣли погълнати отъ задачата си.

— Длъжни сме да му се подчинимъ, — забеляза учите-
лѣтъ, като прекъсна пресмѣтанията си, — ще довършимъ ид-
ния часъ.

Ученицитѣ желяеха да продължатъ работата си и това
се четѣше на лицата на всички, ала нито единъ не даде да
се разбере, че може да се отстѣпи отъ установения редъ въ
училището, задължителенъ и неумолимъ, като всѣки законъ.
И тѣ прекратиха работата си и се изнизиха съ онова прими-
рение, съ което напуснаха противъ волята си и първия урокъ.

Но третия часъ малкитѣ продължиха и довършиха ра-
ботата си, безъ никакво напомняне отъ страна на учителя си.

Азъ наблюдавахъ тази щастлива аудитория и ѝ се рад-
вахъ.

Когато всичко бѣше направено и провѣрено, една уче-
ничка замоли учителя да се опитатъ и тѣ да изпѣятъ химна
на Царя и Царицата, съ който ги посрещна вчера музикал-
ната китка

Одѣлението подхвана съ настойчивостъ тази молба.

Учителятъ даде съгласието си, и участниците въ китка-
та отъ мѣстата си подхванаха хубавата мелодия на химна, при-
дружавани тихо отъ другаритѣ си.

Въ това време учителятъ написа на черната дѣска текста.

Не се минаха и десет минути и отдѣлението пѣше вече химна на два гласа съ техника, която ме очудваше.

— За да не смуцаваме съседитѣ си, пѣкъ и да си помаршируваме малко на чистъ въздухъ, нека излѣземъ незабелязано въ задния дворъ на училището! каза учителътъ.

Когато и ние излѣзохме на двора, заварихме малкитѣ строени въ хубаво подравнена редица.

— Мирно! — изкомандува дежурниятъ и застана на дѣсния флангъ на редицата.

— Отдѣление, здравей! — поздрави учителътъ.

— Здрави и силни, дружно за Отечеството! — отвърнаха като единъ човѣкъ малкитѣ.

Следъ малко отдѣлението маршируваше подъ ритъма на хубавия химнъ, като добре школувана юнашка чета.

Звънцътъ и сега внесе незадоволство всрѣдъ малкитѣ.

Когато отдѣлението се запжти за класната стая, учителътъ ме покани да му гостувамъ и следъ обѣдъ:

— Този химнъ и вчерашнитѣ преживявания на ученицитѣ ще ми дадатъ, надѣя се, и единъ хубавъ урокъ по гражданско учение: днесъ е най-хубавото време да ги запозная съ нашия царски домъ.

Азъ благодарихъ отъ сърдце на учителя и се сбогувахъ съ него, защото той щѣше да остане въ трапезарията, дето бѣше дежуренъ.

Ат. П. Чешмеджиевъ — Пловдивъ.

СЕДМИЦА НА ЩЪРКЕЛИТѢ

(Цѣлостно обучение въ I отд.)

Предметно учение. Зимата вече си отива. Топличкото слънчице пакъ показва засмѣно лице и хвърля омиленъ погледъ къмъ събудилата се вече земя. Зелена тревица вече покрива ливади и мери. Навсѣкжде се чувствува свежестъ и младостъ. Малки агънца тичатъ по росна трева, скачатъ и блѣятъ. Хубаво е, весело е на полето и въ селото!... Всичко живо се радва... Тамъ орачъ оре и хвърля съ доволство погледъ къмъ зеленитѣ ниви, а тамъ хе е... овчаръ надулъ меденъ кавалъ свирѣ и приглася на свои другари... Картинка, каквато може да нарисува само четката на пролѣтътъ...

Унесенъ въ приятни мисли, неусѣтно влѣзохъ въ училищния дворъ. Пѣсни, виковете, смѣхове... Малкитѣ палавци сѣкашъ чувствуваха възкръсването на природата, сѣкашъ невидима ржка ги водѣше навънъ къмъ полето, къмъ живота...

Моитѣ първачета нѣщо се вълнуваха. Събрани на гру-

пички живо беседваха и често поглеждаха къмъ изсъхналиятъ бръстъ на дѣда Якима. Щомъ ме забелязаха, веднага ме заобиколиха и зачуруликаха. Всѣко бързаше да сподѣли съ мене набрана радостъ и да даде волностъ на чувствата си . . .

— Учителю, гости имаме ! Дошли сж на дѣда Якима за дружинка Два сж, учителю, съ дълги крака и дълги човки, като лулата му. Щъркелитѣ вече си дойдоха, учителю . . . Дѣдо Якимъ е много веселъ, че сухия бръстъ пакъ ще се развесели . . . Да отидемъ да ги видимъ и посрещнемъ, учителю ! . . . Да отидемъ, да отидемъ ! . . .

Деца бързаха да ми съобщатъ новината, да сподѣлятъ съ мене преживяване, което рѣзко се отпечатва въ живота имъ. Жестоко ще бжде за тѣхъ, ако не имъ отговоря съ съжитѣ чувства. Ето случка изъ живота имъ, която ще допринесе много за обучението на моитѣ първачета — тъй блѣдо и анемично, особено презъ зимата. . .

— Да отидемъ, деца, да посрещнемъ гоститѣ ! . . .

Въ мигъ всѣко дете бѣше при другарчето си и въ стройни редици потеглихме къмъ двора на дѣдо Якима, който бѣше близко до училището. Скоро навлѣзохме вжтре и се присъединихме къмъ група съседи — мъже и жени, които се бѣха наредили около бръста и живо коментираха пристигането на щъркелитѣ. Дѣдо Якимъ бѣше най-доволенъ, защото нѣмаше нийде никого и считаше щъркелитѣ като членове на своето семейство

— Гледайте сега гоститѣ, деца, радвайте имъ се, защото следъ тѣхъ иде и друга гостенка . . . Коя е тя ?

— Пролѣтъта, пролѣтъта, учителю, хубавата пролѣтъ, която ще ни донесе много цвѣтя, сладкопойни птички и много игри . . .

Щъркелитѣ бѣха кацнали на старото си гнѣздо и уморени отъ дългия пжтъ, бѣха се допрѣли единъ до други съ дългитѣ си шии.

— Какъ изглеждатъ уморени, деца ! Защо ли ?

Отъ далечъ идатъ, учителю ! Тати ми каза, че ходятъ въ топли мѣста, където нѣмало зима.

— Баба ми каза, че прехвъркали презъ моретата и презъ други земи и тогава стигали тамъ.

— Да, деца, тамъ ходятъ, защото при насъ е зима и за тѣхъ тукъ нѣма храна и топлина.

— Ами каква ли работа ги чака сега ?

— Най-напредъ ще си поправятъ гнѣздото . . .

— Много сж работливи, каза Дѣдо Якимъ. Миналата година по цѣлъ денъ носѣха клечки да си правятъ гнѣздо, което сега трѣбва да поправятъ, защото се е развалило отъ зимнитѣ вѣтрове, снѣгове и дъждове.

— Ами само клечки ли носятъ ?

— Азъ видѣхъ едно съборено гнѣздо на щъркели, учителю. Вжтре имаше слама и парцали.

— Ами само по сухитѣ брѣсти ли си правятъ щъркелитѣ гнѣзда?

— И по коминитѣ на кжщитѣ има гнѣзда на щъркели . . . Има и по плѣвнитѣ, учителю.

— Да, деца, по сухитѣ дървета, по кжщитѣ, плѣвнитѣ и по старитѣ зидове. Вие знаете нашето кале . . . тамъ видѣхме щъркелово гнѣздо, нали?

— Деца, само за гнѣздо ли ще мислятъ щъркелитѣ?

— И за храна ще мислятъ, учителю.

— Ами нѣкой виждалъ ли е щъркелъ да си търси храна?

— А . . . и азъ, и азъ, учителю!

— Кажи, Борисе, кжде си виждалъ?

— Изъ ливадитѣ. Бѣхъ при косачитѣ. Видѣхъ много щъркели да газятъ изъ тревата и блатата . . . да търсятъ жаби . . . змии.

— Азъ пъкъ видѣхъ, какъ единъ щъркелъ глътна единъ зеленъ гущеръ.

— Ами какъ могатъ да газятъ изъ блатата?

— Краката имъ сж дълги, учителю, и не могатъ да потъватъ . . . Защото имъ сж дълги краката, дълги имъ сж шиитѣ и човкитѣ, за да стигатъ храната си.

— Така, деца, вижте ги, вижте, нашитѣ гости . . . какви дълги крака иматъ, дълги шии и дълги човки . . . Тѣ всѣки день газятъ изъ ливадитѣ, блатата, трѣсавищата и търсятъ храна.

— Ами гнѣздото защо имъ трѣбва?

— Да ношуватъ вжтре и да мжтятъ малки щъркелчета, учителю, . . . азъ съмъ виждалъ малки щъркелчета . . . И азъ . . . и азъ видѣхъ две щъркелчета въ едно гнѣздо . . .

— Да, деца, гнѣздото имъ трѣбва да си отглеждатъ децата . . . то е кжщата имъ.

Общо схващане. Привеждатъ се въ система отдѣлнитѣ мисли за щъркела, като се групиратъ и свържатъ въ разказъ. Децата ще разказватъ поединично и, за да взематъ участие всички, ще се застѣпи и хоровото говорене. Ето и разказа: Дойдоха си вече и щъркелитѣ. Тѣ бѣха въ топлиитѣ страни. Кацнаха на гнѣздото си. Гнѣздата си правятъ по сухитѣ дървета, куминитѣ, плѣвнитѣ и старитѣ зидове. Правятъ ги отъ пржчки, парцали и слама. Щъркелитѣ иматъ дълги крака и дълги човки и шии. Храната си търсятъ въ ливадитѣ, блатата и мочурляцитѣ. Въ гнѣздото отхранватъ малкитѣ си. Хранятъ се съ жаби, змии и гущери.

Общото схващане може да стане въ класната стая.

Следъ беседата и наблюдението си взехме сбогомъ съ щъркелитѣ, като при раздѣлата едно дете по желание издекламира стихотворението:

Гостъ

— Щърко, щърко дългокракъ,
ти при насъ пристигна пакъ.
Но какво ни носишъ тукъ
отъ далеченъ топълъ югъ?
— Нося слънце и цвѣта
и ви вода пролѣтъта

Ранъ Босилекъ.

Писане. — Деца, за кои гости говорихме миналия часъ? Кжде ги видѣхме? Отъ кжде дойдоха? Кжде си правятъ гнѣзда? Отъ какво ги правятъ? . . . Кжде търсятъ храната си? . . . Какви сж краката, чозката и шията на щъркела? . . .

— Сега, ще си стѣкнимъ малко разказче и ще го напишете въ тетраджикѣ си. Напишете изречение, съ което да започнемъ разказчето! Петъръ да каже! Другъ! Кое изречение да си запишемъ? Всички да го повторимъ. Още веднѣжъ! Кой иска да го напише на дъската. Следъ него какво да пишемъ? . . . Да, за гнѣздото . . .

По този начинъ, съ живото участие на децата, съставяме и другитѣ изречения и ги групираме въ следното разказче, на което по общо желание поставяме заглавие „Гости“:

Гости.

Щъркелитѣ дойдоха. Гнѣзда правятъ по дърветата и кжицитѣ. Краката, човкитѣ и шийтѣ имъ сж дълги. Хранятъ се съ жаби и змии.

Нѣколко деца прочитатъ поединично и после всички хорово написаното разказче. Разглеждатъ се думитѣ и изреченията въ свръзка съ правописнитѣ имъ особености.

Илюстративно рисуване. — Миналиятъ часъ, деца, по писане писахме разказче за щъркелитѣ. Искате ли да си ги нарисуваме? Добре! . . . Да си припомнимъ картината, която видѣхме на брѣста. Кажете ми, какво видѣхте на брѣста! Кжде бѣха кацнали щъркелитѣ — гости? Ами кжде бѣше гнѣздото? Колко клоне имаше дървото? . . . На кой клонъ бѣше направено то? Кое бѣше по-големо — щъркелитѣ или гнѣздото? Кжде бѣше кацналъ единиятъ щъркелъ? . . . Ами другиятъ? Какъ ще нарисуваме щъркелитѣ? Така . . . съ дълги червени крака, съ дълга човка-червена и дълга бѣла шия. . . А съ каква боя трупа? Кжде има черна боя? Ами дървото и гнѣздото? . . . Какъ ще си нарисувате гнѣздото? Какъ ще поставите блокчетата? Всѣки да сложи прѣстчето си върху листа, откъдето ще почне!

— Започвайте, работете чистичко и не бързайте! . . .

Извършва се частична и обща поправка на рисункитѣ, като се посочватъ отъ децата и учителя добритѣ и лошитѣ

страни на сжщитѣ. Рисункитѣ се излагатъ за разглеждане отъ децата. Добре е и учителятъ да нарисува просто — схематично картината за придобиване технически навици отъ децата.

Моделиране. — Рисувахме картинка на нашитѣ гости. Днесъ ще си моделираме главата на щъркела. Да си припомнимъ направата на главата му. Ето, азъ ви донесохъ и препариранъ щъркелъ . . . Разгледайте главата му! . . . Каква е формата ѝ? Ако махнемъ човката, на какво прилича онази частъ, на която е заловена? . . . Други? . . . Къде е сплесната? Ами това какво е? . . . Да, ще си моделирате и частъ отъ шията. Ами какъ ще моделирате човката? Къде е по-широка? А какъ свършва? Вижте, колко е дълга човката! Така. Сега вземете глината и работете. Измѣсете я хубавичко. . . . Кое ще моделирате най-напредъ? Така. Не забравяйте да поставите и очитѣ. . . .

Извършва се частична и обща поправка чрезъ сравнение на изработкитѣ. Учителятъ моделира заедно съ децата. Сравняватъ се изработкитѣ съ главата на препарирания щъркелъ и се извършва втора поправка.

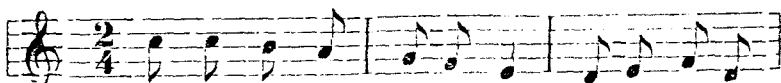
Мозаично рисуване. Рисувахме си щъркели и моделирахме щъркелови глави. Днесъ ще си изрежемъ отъ цвѣтна хартия такива глави. Да си припомнимъ, какъ моделирахме главата. По-напредъ кое моделирате? Следъ това? . . . Ами какъ мислите, кое ще си изрѣжемъ най-напредъ? Отъ каква хартия? Какъ ще изрежемъ човката? . . . Къде ще я залепимъ? . . . Шията? . . . Да, заедно съ главата ще изрѣжемъ шията . . . Виждатъ ли се дветѣ очи? . . . Къде ще залепимъ окоото? . . . Отворете си блокчетата и ми кажете, къде ще залепимъ главата . . . Добре! . . . Сега вземете бѣла хартия и ножицитѣ и започвайте . . . Който иска, може да си я нарисува и тогава да рѣже.

Поправката се извършва по сжщия начинъ. Задава се на децата домашна работа, да си изрѣжатъ и залепятъ похубави глави на щъркели . . .

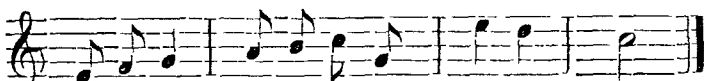
Пѣние. — Деца, рисувахме щъркели, моделирахме и си направихме отъ цвѣтни хартии глави на щъркели. Сега ще научимъ да пѣемъ пѣсничка за щъркела. Думитѣ на пѣсничката научиме въ часть по четене. Знаете думичкитѣ, нали? Кой ще ми ги каже? Още единъ! . . . Да ми каже Крумъ само първия стихъ. Всички да го повторимъ! . . .

По сжщиятъ начинъ се повтарятъ и другитѣ стихове.

— Хайде сега да се научимъ да пѣемъ пѣсничката.



Щъркелъ шаренъ я ка- жи цѣ-ла зи-ма



де бѣ ти? цѣ-ла зи-ма де бѣ ти?

И защо тукъ
Не стоя,
Както ние
У дома?

Жаба бѣга,
Ти гони,
Въ шаварлака
Я стигни!

Щъркелъ шаренъ
Дългокракъ,
Я затракай:
„Тракъ-тракъ-тракъ!“

Детъ я стигнешъ,
Чукъ и щрапъ!
И лапни я,
Катъ кебапъ.

Пѣсничката се заучва по-слухъ. Изпѣва се и се изсвирва съ цикулка отъ учителя. Когато децата започнатъ да му подражаватъ, учителятъ се спира върху нѣкои по-трудни интервали. После графира мелодията, за да се посочи на децата последователния вървежъ на низкитѣ и високи тонове въ нея. Или пъкъ я илюстрира съ тоновата стълбица, ако децата сж упражнени съ нея.

Ако текста не се знае предварително, ще се открие едновременно и текста и мелодията.

Н. Беневъ — Габрово.

СЪЧИНЕНИЕ „ДНЕВНИКЪ“.

Още нѣколко дни оставатъ до Коледния разпусъ. Нищо вече не може да се върши презъ учебнитѣ часове, освенъ да се мисли за очакванитѣ праздници. Сега всичко се завърта около една точка. Четемъ разкази: „Бѣдни вечеръ“, „По Коледа“, „Срещу Нова година“; наизустяваме стихотворения: „Зима“, „На пързалката“, „Коледари“; рисуваме зимни картини, пишемъ съчинения за зимни случки. А въ последния учебенъ день поржчваме на ученицитѣ да учатъ уроци, да правятъ упражнения, да четатъ книги и пр.

Ами по писане? То се знае: „Какъ прекарахъ коледния разпусъ?“ Това е постоянната тема за всѣкоя година и при всички училища. И все пакъ тя е вѣчно нова и неизчерпаема, както сж вѣчно нови времето и детството. Всѣкоя година, по едно и сжщо време, идватъ Коледнитѣ праздници и всѣкога има деца да имъ се радватъ и съ трепетни сърдца да очакватъ желаннитѣ подаръци. Така си е било и така ще бже!

И тази година пакъ поржчвамъ на първокласницитѣ:

— Днесъ ви разпущаме за Коледнитѣ праздници. На-ставатъ за васъ дни за почивка и радости. Но и училищната работа не трѣбва да забравяте. Отъ христоматията изучихме нѣколко „зимни“ четива и стихотворения. Видѣхме, какъ писателитѣ сж ги написали тъй хубаво, че и на насъ харесаха. Сега и вие ще си направите по едно такова съчинение, само че да не е като досегашнитѣ, що сме правили, а да е по-друго. Заглавието му ще бжде: „Какъ прекарахъ Коледния разпусъ?“ А подъ него въ скоби ще напишете: (Дневникъ). Какво ще каже то?

— Да пишемъ за всѣкой день по отдѣлно.

— Така! Но не за всички дни отъ разпуса, а само за тѣзи, които сж по-важни за васъ, въ които сте видѣли, чули и преживѣли по-вече работи, та да можете и нѣщо повече да разкажете. Напримѣръ, ще се спрете на Нова-година, на Бъдни вечеръ, на тритѣ коледни дни и най-последно — вечеръ та срещу Васильовденъ. Ако презъ разпуса участвувате или посетите нѣкакви забави, ще опишете подробно всичко, което е станало тамъ. Ако отидете на разходка или на гости нѣкъде по-далечъ, опишете: какъ сте пътували, презъ какъ сте минали, що сте видѣли, какво е било времето; после опишете: града или селото, кжжитѣ и хората, дето сте гостували, престояването ви тамъ, връщането и пр. Съчинението си ще раздѣлите на части по дни, като на всѣкоя частъ поставяте заглавие и датата (деня, числото, месеца и годината). Така всѣкой ще си направи по единъ „дневникъ“. Но не чакайте да изминатъ всичкитѣ дни, та къмъ края на разпуса да се заловите на работа, когато много нѣща могатъ да се забравятъ вече, а всѣкоя сутринъ, щомъ станете отъ сънь, омийте се, закусите и останете свободни, съдайте до масата, и спомняйте си всичко отъ предния день и веднага си го записвайте. Така съчиненията ви ще станатъ много по-хубави . . .

Училището млъква, занѣмаява. За смѣтка на него оживяватъ домоветѣ. Навсѣкъде закипява празнично настроение. Но заедно съ това и Коледнитѣ дни незабелязано си отиватъ единъ по единъ. Най-последно разпусътъ се свършва. Ето ни пакъ въ нашето училище, всѣкой въ своята стая и на своя чинъ. Дохожда първиятъ часъ по писане. Тетрадкитѣ сж разтворени, очитѣ свѣтятъ въ трепетно очакване. Всички първокласници бързатъ да се похвалятъ съ „дневницитѣ“ си, всѣкой иска да чете. Оживлението е празнично. Почватъ се критики: похвали, укори, грѣшки, непълноти. Малкитѣ „автори“ търпеливо изчакватъ бележкитѣ на своитѣ другари, за-помнятъ всичко казано и, като си седнатъ на чина, веднага внасятъ на мѣсто съответнитѣ поправки.

Ето едно отъ тѣзи съчинения:

Какъ прекарахъ коледния разпусъ.

(Дневникъ).

Срѣда, 31 декемврий 1930 год.

Времето бѣше лошо. Валѣше снѣгъ, който се топѣше и разкалваше земята. Татко каза, че довечера ще отидемъ у лесничея да посрѣщаме Новата година. Азъ много се зарадвахъ, защото ще заведатъ и мене. Вечеръта отидохме. Събраха се нѣколко семейства съ децата си. Бѣха направили красива елха. Имаше и радио. Слушахме хубава музика отъ много държави. Играхме съ децата на разни игри и пѣхме пѣсни. Така неусѣтно се измина старата година. По радиото чухме, че часътъ е станалъ дванадесетъ и четири. Всички весело си честитихме новата година. Почнахме да пѣмъ и да декламираме. Хапнахме си разни закуски. Безъ да усѣтимъ, времето се измина до три часа. Весели и довольни се раздѣлихме и си разотидохме.

Вторникъ, 6 януарий 1931 год.

Имахме гости отъ другъ градъ. Майка ми нареди красива елха. Азъ много се радвахъ. Вечеръта камбанитъ биеха тържествено. Татко си дойде и донесе разни подарѣци. Седнахме да вечеряме. Майка сложи на масата бобъ, ошавъ и жито. Татко запали свѣщитъ на елхата и прикади. Следъ като се нахранихме, свирихме на грѣмофона. Азъ казвахъ коледни стихотворения. Сестричето ми изпѣ нѣколко пѣсни. Поседѣхме още малко и си легнахме.

Срѣда, 7 януарий, Коледа

Сутринтъ, като станаме, честитихме си празника. Азъ получихъ много подарѣци, защото бѣше имения ми день. Повечето ми подариха книжки за прочитъ. Къмъ десетъ часа ходихъ въ театъра на утро, което даваха първоначалнитъ училища въ града. То бѣше много хубаво. Изпълниха се на сцената разни декламации, пѣсни, балетчета и една пиеска. Накрая дѣдо Коледъ раздаде на всички деца книжки и чантички съ подарѣци. Азъ се върнахъ въ къщи. На обѣдъ имаме гости. Прекарахме весело. Следъ обѣдъ идваха другари да ме поздравятъ за имения день. Майка имъ даде по една чантичка отъ нашата елха. Вечеръта ходихме съ родителитъ си да поздравимъ дѣда.

Вторникъ, 14 януарий 1931 год.

Следъ обѣдъ майка разточи листи млинъ. Като взе да ги нарежда въ тавата, натуря извжтре дрѣнови клончета съ пжпки и ги нарече: кжщата, паритъ, здравето, дюкяна и др. Следъ това занесохме млина на фурната да се опече. Вечеръта наредихме масата съ разни гостби. Татко прикади и седнахме да вечеряме. Всѣкой си отчупи по кжсче отъ млина.

Почнахме да ядемъ и да гледаме, на кого какво ще се падне. На мене се падна дюкяна съсъ стоката. Всички ми се смѣха, че ще стана търговецъ.

Срѣда, 15 януарий 1931 год.

Сутринъта, още като спѣхме, майка донесе накичена суровакница и почна да ни суровака. Ние, децата, станахме. Азъ взехъ суровакницата и осуровакахъ всички познати и роднини. Събрахъ много пари, съ които си купихъ книги за прочитъ. Презъ този разпусъ времето бѣ все лошо, кално, студено и затова азъ седѣхъ повече въ кѣщи, приготвяхъ си уроцитѣ, писахъ дневника и много книги изчетеохъ.

Ив. Русевъ — Ямболъ.

ПРИЛОЖЕНИЕ *)

(Изъ практиката ми по граматика въ III класъ).

— Деца, завчера ходихме на парадъ въ двора на 37-ма Пиринска дружина. По този случай вие ми написахте съчинение. Вчера прегледахъ вашитѣ съчинения. Едно отъ тѣхъ съ малки поправки съмъ написалъ на черната дѣска. Нѣкои отъ васъ ще познаятъ, навѣрно, и свои изречения въ него. Прочетете си го всички. *)

На черната дѣска е написано съчинението :

Празникътъ на 37 Пиринска дружина.

Въ недѣля, на 24. ноемврий, войскитѣ отъ Ямболския гарнизонъ празнуваха своя боенъ празникъ. Ние, ученицитѣ, отидохме заедно съ своитѣ учители въ казармитѣ на 37. Пиринска дружина. Тамъ Сливенскиятъ митрополитъ Иларионъ отслужи панихида за загиналитѣ войници. Гласътъ му — силенъ и приятенъ — ечеше въ голѣмия площадъ. Следъ богослужението полковникъ Поменовъ, началникътъ на гарнизона, държа прочувствена речъ. Той обясни на войницитѣ, че враговетѣ на отечеството сж два вида: външни и вътрешни. Следъ малко пристигна генералъ Бакърджиевъ, военниятъ министръ. Тоя направи прегледъ на войницитѣ (пехотинци и кавалеристи) и ги разпусна.

— Кой ще го прочете ?

— Какъ ви се вижда ?

— Хубаво, но мжчно се чете.

1) Обучението по граматика въ прогимназията трѣбва да осмисли, да обясни писането, а въ нѣкои случаи дори и четенето. Ето защо особено добре трѣбва да се разработи въ часъ по граматика онази учебна материя, която съдържа правописни правила или дава правила по четене. Такъвъ е случаятъ и съ приложението.

2) Тази лекция е държана предъ конференцията на учител. съветъ.

— Внимавайте, азъ ще ви го прочета.
 — Да го прочете единъ!
 — Деца, смѣтамъ, че ви е ясно съдържанието на съчинението, защото е писано това, което стана на площада и което всички видѣхте. Препишете съчинението, но внимавайте добре, че има много препинателни знаци!

— Написахте ли го?

— Искамъ да разгледаме всѣко изречение въ това съчинение и да направимъ синтактиченъ разборъ. Кажете ми само, колко служби има въ изречението?

— Сказуемна, подложна, обстоятелствена, допълнителна и опредѣлителна.

— Кои думи се наричатъ опредѣления?

— Които поясняватъ име.

— И така, запомнете добре, *думи, които поясняватъ име, сж опредѣления.*

— Четете първото изречение!

— Въ недѣля, на 25 ноемврий, войскитѣ отъ Ямболския гарнизонъ празнуваха своя боенъ празникъ.

— Направете разборъ! (Единъ ученикъ прави разборъ).

— Празнува — *сказуемо*. Кой празнува?

Войскитѣ, *подложъ*, защото пояснява глаголно лице въ глагола „празнува“. Какво празнува? Празникъ — *допълнение прѣко*, защото пояснява глагола и отговаря на питане „какво“. Чий празникъ? Своя — *прѣко опредѣление*, защото направо пояснява името „празникъ“. Какъвъ празникъ? Боенъ — *прѣко опредѣление*. Чии войски? Отъ Ямболския гарнизонъ — *предложно опредѣление*, защото чрезъ предлога „отъ“ пояснява името „войскитѣ“. Кога празнуваха? Въ недѣля — *обстоятелствена дума за време*, защото пояснява глагола „празнуваха“ откъмъ време.

— Питайте за думитѣ „на 25 ноемврий“?

— Коя недѣля? — На 25 ноемврий?

— Какво пояснява?

— Сжществителното име „недѣля“, затова ще бжде опредѣление.

— Запомнете! Думитѣ „на 25 ноемврий“ поясняватъ име, затова сж опредѣление.

Прочете изречението безъ тия думи:

— Въ недѣля войскитѣ отъ Ямболския гарнизонъ празнуваха своя боенъ празникъ.

— Ясна ли е мисълта на изречението така?

— Да! Не се разбира само, коя недѣля е било това.

— Прочетете изречението, като изпуснитѣ думитѣ „въ недѣля“!

— На 25 ноемврий войскитѣ отъ Ямболския гарнизонъ празнуваха своя боенъ празникъ.

— Ясна ли е мисълта на изречението така?

- Да ! Не се разбира само, какъвъ е билъ деньтъ.
- Запомнете ! Думитъ на „25 ноемврий“ сж опредѣленіе, което може да замѣсти опредѣляемото „въ недѣля“.
- Азъ ще прочета изречението, а вие внимавайте, какъ ще прочета това опредѣленіе !
- Г-нъ учителю, прочетохте го съ запиране.
- И по-низко.
- И така, какво ще запомните за думитъ „на 25 ноемврий“ ?
- Тъ сж опредѣленіе. Това опредѣленіе може да замѣни опредѣляемата дума „въ недѣля“. То се чете съ запиране и понижаване на гласа.
- Подчертайте съ 2 черти това опредѣленіе, а опредѣляемата съ една.
- Направете разборъ на второто изречение !
- Ние, ученицитъ, отидохме заедно съ своитъ учители въ казармитъ на 37. Пиринска дружина.
- Отидохме — *сказуемо*. Кой ? Ние — *подлогъ*. Съ кого отидохме ? Съ своитъ учители — *предложно допълнение*, а само „своитъ“ — *прѣко опредѣленіе*. Кжде отидохме ? Въ казармитъ — *обстоятелствена дума за мѣсто*. Чии казарми ? На 37. Пиринска дружина — *предложно опредѣленіе*.
- Питайте за думата „ученицитъ“.
- Тя пояснява мѣстоимението „ние“.
- Ученицитъ е опредѣленіе.
- Прочетете изречението безъ това опредѣленіе !
- Ние отидохме заедно съ своитъ учители въ казармитъ на 37. Пиринска дружина.
- Ясна ли е мисълъта на това изречение ?
- Да ! Не се разбира само, кой говори.
- Прочетете изречението безъ опредѣляемата „ние“ !
- Ученицитъ отидохме заедно съ своитъ учители въ казармитъ на 37. Пиринска дружина.
- Ясна ли е мисълъта сега ?
- Да, но нѣма да е достатъчно гладко изречението. Така не приказваме.
- И така, може ли опредѣленіето „ученицитъ“ да замѣни опредѣляемото „ние“ ?
- Да ! Нѣма да е достатъчно гладко.
- Какъ ще прочетемъ изречението правилно ?
- Като прочетемъ думата „ученицитъ“ съ малко спирање и понижаване на гласа.
- Подчертайте съ 2 черти опредѣленіето, а опредѣляемото съ една.
- Да прочетемъ третото изречение !
- Тамъ Сливенския митрополитъ Иларионъ отслужи панихида за загиналитъ войници.
- Направете разборъ !

— Отслужи — казуемо. Кой отслужи? Иларионъ — подлогъ. Кжде отслужи? Тамъ — обстоятелствена дума за мѣсто. Какво отслужи? Панихида — прѣко допълнение. За кого отслужи панихида? За войници — предложено допълнение. Загиналитъ — прѣко опредѣление на „войници“.

— Питайте за думитъ „Сливенскитъ митрополитъ“.

— Кой Иларионъ?

Сливенскитъ митрополитъ — опредѣление на сщц-ствателното име „Иларионъ“.

— Изговорете изречението безъ опредѣлението „Сливенскитъ митрополитъ“!

— Тамъ Иларионъ отслужи панихида за загиналитъ войници.

— Ясна ли е мисълта?

— Да! Не е ясно само, кой е този Иларионъ.

— Прочетете изречението безъ името „Иларионъ“.

— Тамъ Сливенскитъ митрополитъ отслужи панихида за загиналитъ войници.

— Ясна ли е мисълта?

— Да!

— Какво ще кажете за това опредѣление?

— Това опредѣление може да замѣсти опредѣляемото.

— Какъ ще го прочетемъ? — Забележете!

— Тукъ ще четемъ безъ запиране и понижение на гласа.

— Подчертайте опредѣлението съ 2 черти, а опредѣляемото съ една.

— Четете четвъртото изречение!

— Гласътъ му — силенъ и приятенъ — ечеше въ голѣмия площадъ.

— Направете разборъ!

— Ечеше — казуемо. Кой ечеше? Гласътъ — подлогъ. Кжде ечеше? Въ площадъ — обстоятелствена дума за мѣсто. Какъвъ площадъ? Голѣмия — прѣко опредѣление.

— Вижете, каква служба изпълняватъ думитъ, „силенъ и приятенъ“!

— Поясняватъ сщцствителното име „гласътъ“, затова ще бждатъ опредѣление.

— Прочетете изречението безъ тия думи!

— Гласътъ му ечеше въ голѣмия площадъ.

— Ясна ли е мисълта безъ тия думи?

— Да!

— Прочетете изречението безъ опредѣляемото.

— Силенъ и приятенъ ечеше въ голѣмия площадъ.

— Ясна ли е мисълта така?

— Не е достатъчно ясна.

— Какъ се чете опредѣлението „силенъ и приятенъ“?

— Съ запиране и понижаване на гласа.

— Четете петото изречение!

— Следъ богослужението полковникъ Поменовъ, началникъ на гарнизона, държа прочувствена речъ.

— Направете разборъ!

— Държа — казуемо. Кой държа? Поменовъ — подлогъ. Кой Поменовъ? Полковникъ — прѣко опредѣление. Кога държа речъ? Следъ богослужението — обстоятелствено за време. Какво държа? Речъ — прѣко допълнение. Каква речъ? Прочувствена — прѣко опредѣление.

— Каква е службата на думитѣ „началникътъ на гарнизона“

— Опредѣлителна, защото поясняватъ, какъвъ е полковникъ Поменовъ.

— Прочетете изречението безъ опредѣлението!

— Следъ богослужението полковникъ Поменовъ държа прочувствена речъ.

— Ясна ли е мисълта?

— Да!

— Прочетете го безъ опредѣляемата?

— Следъ богослужението началникътъ на гарнизона държа прочувствена речъ.

— Мисълта е ясна.

— Какво ще кажете тогава и за това опредѣление?

— То може да замѣни опредѣляемото.

— Съ запиране и по-низъкъ гласъ.

— Подчертайте опредѣлението съ 2 черти, а опредѣляемото съ една.

— Прочетете шестото изречение!

— Той обясни на войницитѣ, че враговетѣ на отечеството сж два вида: външни и вътрешни.

— Направетѣ разборъ!

— Изречението е сложно. Обясни — казуемо.

— Кой обясни? Той — подлогъ. На кого обясни?

На войницитѣ — предложено допълнение. Сж казуемо. Враговетѣ — подлогъ. Чии врагове? На отечеството — предложено опредѣление. Какви сж? Вида — казуемо име. Два — прѣко опредѣление.

— Думитѣ „външни и вътрешни“ каква служба изпълняватъ?

— Опредѣлителна — опредѣлятъ „два вида“.

— Прочетете изречението безъ това опредѣление!

— Той обясни, че враговетѣ на отечеството сж два вида

— Ясна ли е мисълта?

— Да!

— Прочетете изречението безъ опредѣляемитѣ!

— Той обясни на войницитѣ, че враговетѣ на отечеството сж външни и вътрешни.

— И така пакъ е ясна мисълта.

— Какъ се чете това опредѣление?

- Съ запиране и съ по-низъкъ гласъ.
- Подчертайте опредѣлението съ 2 черти, а опредѣляемитѣ съ една.
- Прочетете седмото изречение!
- Следъ малко пристигна генералъ Бакърджиевъ, военниятъ министъръ.
- Направете разборъ!
- Пристигна казуемо. Кой Бакърджиевъ? Генералъ
- прѣко опредѣление. Кога пристигна?
- Следъ малко — обстоятелствена дума за време.
- Каква служба изпълняватъ думитѣ „военниятъ министъръ“?
- Опредѣлителни — тѣ сж опредѣление на съществителното име „Бакърджиевъ.“
- Прочетете изречението безъ това опредѣление!
- Следъ малко пристигна генералъ Бакърджиевъ.
- Мисълта е ясна.
- Прочетете го безъ опредѣляемото!
- Следъ малко пристигна военниятъ министъръ.
- И въ тая форма на изречението мисълта е ясна.
- Какъ се чете това опредѣление?
- Съ запиране и съ по-низъкъ гласъ.
- Подчертайте опредѣленето съ 2 черти, а опредѣляемото съ една черта.
- Четете последното изречение!
- Той направи прегледъ на войницитѣ (пехотинци и кавалеристи), и ги разпусти.
- Направете разборъ!
- Изречението е сложно. Направи — казуемо.
- Кой направи? Той — подлогъ. Що направи? Прегледъ — прѣко допълнение. На кого направи прегледъ? На войницитѣ — предложно допълнение.
- Какво поясняватъ думитѣ „пехотинци и кавалеристи“?
- Съществително име „войницитѣ“ и, следователно, тѣ сж опредѣление на това име.
- Прочетете изречението безъ това опредѣление!
- Той направи прегледъ на войницитѣ и ги разпусти.
- Ясна ли е мисълта?
- Да!
- Прочетете изречението безъ опредѣляемото!
- Той направи прегледъ на пехотинци и кавалеристи и ги разпусти.
- И въ тази форма на изречението мисълта е ясна.
- Какво ще кажете за това опредѣление?
- Че то може да замѣни опредѣляемото.
- Кажете какъ ще го прочетемъ?
- Съ запиране и по-низъкъ гласъ.

— Подчертайте опредѣлението и опредѣляемото, както правихме до сега.

— Оставете моливитѣ и менѣ гледайте!

Нека сега прегледаме само подчертанитѣ думи. Прегледайте ги и ми кажете, каква служба изпълняват думитѣ, подчертани съ 2 черти.

— Тѣ сж опредѣления.

— А подчертанитѣ съ 1 черта?

— Тѣ сж опредѣляеми.

— Какво особено има между тия опредѣления и опредѣляеми.

— Въ повечето случаи тѣ напълно могат да замѣстят опредѣляемитѣ.

— Деца, тия опредѣления сж единъ видъ по-самостоятелни опредѣления, които могат да замѣстят опредѣляемитѣ.

Нека видимъ сега, тия по-самостоятелни опредѣления съгласуватъ ли се съ опредѣляемото. Да почнемъ отъ края.

— Опредѣлението „пехотинци и кавалеристи“ се съгласува съ опредѣляемото „войницитѣ“ по число — всички сж въ множествено число, по родъ — всички сж м. родъ, по падежъ — всички сж въ предложень падежъ.

— И така, това по-самостоятелно опредѣление се съгласува по число, родъ и падежъ съ опредѣляемото.

— Вижте следващото!

— Опредѣлението „външни и вътрешни“ се съгласува съ „два вида“ по число, родъ и падежъ — всички сж въ сказуемень именителень падежъ.

— А опредѣлението „началникътъ на гарнизона“ и опредѣляемото „Поменовъ“?

— Съгласуватъ се по родъ, число и падежъ — всички сж въ именителень падежъ.

— Опредѣлението „Сливенскиятъ митрополитъ“ и опредѣляемото „Иларионъ“?

— Съгласуватъ се по родъ, число и падежъ — въ именителень падежъ.

— Опредѣлението „ученицитѣ“ и опредѣляемото „ние“?

— Съгласуватъ се по родъ, число и падежъ.

— Опредѣлението „силенъ и приятень“ и опредѣляемото „гласътъ“?

— Съгласуватъ се по родъ, число и падежъ.

— Опредѣлението „25 ноемврий“ и опредѣляемото „въ недѣля“?

— Съгласуватъ се само по падежъ, но по родъ и число — не.

— И така, изобщо съгласува ли се това по-самостоятелно опредѣление съ опредѣляемото?

— Да, то се съгласува по падежъ винаги съ опредѣляемото, а по родъ и число, ако думитѣ позволяватъ.

— Деца, това по-самостоятелно опредѣление стои винаги предъ или следъ опредѣляемата и се нарича *приложение*.

— Кой ще опредѣли, коя дума се нарича приложение?

— Приложението е по-самостоятелно опредѣление, което се съгласува съ опредѣляемото по падежъ, или по падежъ, родъ и число.

— А какъ се чете приложението?

— Съ записане и съ по-низъкъ тонъ.

— Нека видимъ, какъ е изразено това записане съ препинателни знаци!

— Г-нъ у-лю, съ запетая отъ дветъ страни.

— Още.

— Съ тире, съ две точки, съ скоби.

— Има ли случай, дето нѣма знакъ?

— Има. Сливенскиятъ митрополитъ.

— Прегледайте, какъ стои приложението спрямо опредѣляемото?

— Приложението стои предъ опредѣляемото.

— Вижте другитъ случаи?

— Въ всички други случаи приложението стои следъ опредѣляемото. Тогава то се опредѣля съ препинателни знаци.

— Нека разгледаме още една страна на приложението. Отъ колко думи се състои то?

— Отъ една или повече.

— Какъ ще го наречемъ, когато се състои само отъ една дума.

— *Просто*.

— А когато се състои отъ повече думи?

— *Сложно*.

— Преди малко вие ми казахте, че приложението можело да замѣни опредѣляемото и обратно.

Щомъ безъ приложението мисълта е ясна, защо писателитъ, па и ние го употрѣбяваме?

— Не може ли безъ него?

— Може безъ него!

— Може, но мисълта нѣма да е толкова ясна.

— Вѣрно е, деца. Я да сравнимъ нѣкои случаи!

Ние, ученицитъ, отидохме заедно съ своитъ учители въ казармитъ на 37 Пиринска дружина

— Да, деца, съ приложение изречението е по-гладко, по-звучно и по-ясна е мисълта му.

Нека напишемъ всичко за приложението.

— Какво ще напишемъ най-напредъ?

— Що е приложение?

— Казвайте!

1. Приложението е по-самостоятелно опредѣленне, ко-

ето винаги се съгласува по падежъ съ опредѣляемото, а по родъ и число не всѣкога.

2. Приложението бива 2 вида:

а) просто — състои се само отъ една дума;

б) сложно — състои се отъ повече думи.

3. Приложението стои предъ или следъ опредѣляемото.

4. Ако приложението стои предъ опредѣляемото, изговаря се безъ почивка и се пише безъ препинателенъ знакъ.

5. Приложението се чете съ промѣна на гласа (по-низко) и съ почивка, ако стои следъ опредѣляемото.

6. Приложението се отдѣля съ следнитѣ препинателни знаци:

а) съ запетая,

б) съ двоеточие — при изброяване,

в) съ тире,

г) съ скоби.

Препишете ги!

— Свършихте, нали? Кажете ми изречения, въ които има приложения!

— Другарьтъ ми Стоянъ отсъствува.

— Иванъ, моятъ добъръ съученикъ, е боленъ.

— Паисий, първиятъ български историкъ, е роденъ въ Самоковъ.

— Кой четива четохме напоследъкъ?

— „Първа българска печатна книга“ и „Паисий“.

— Ще потърсите въ тия четива ония изречения, въ които има приложения, и тия изречения ще напишете за домашно упражнение!

Ив. Георгиевъ, гр. Ески-Джумая.

ДВА УРОКА ПО ГЕОМЕТРИЯ ВЪ СЛЪТИ ОТДѢЛЕНИЯ.

III ОТДѢЛЕНИЕ.

Квадратна призма.

IV ОТДѢЛЕНИЕ.

Сравняване и измѣрване
правитѣ линии.

Нагледни сръдства: газена тенекия мастилничка, ученическо сандъче, кутия за боя, кутия за захаръ, кутия за оризъ, за пиперъ, квадратна дъсчица, призматичнитѣ форми отъ кубическия дециметъръ, стъклена и дървена квадратни призми и друга.

Цель: — Тука имаме много предмети. Да ги разгледаме? Това е?... Това?... Кой отъ тия предмети можемъ построй отъ мукава?

— Да направимъ кутия за захаръ.

Обсждане: Какво ни е потребно, за да я направимъ?

— Мукава, ножици, ножъ, конецъ, игла, книжни цвѣтни листове, моливъ и линейка за чертане.

— Друго нѣщо, по важно, е необходимо.

— Да знаемъ формата на кутията и формата на всѣка частъ.

Наблюдение: Ето кутията. Какво пише на тази страна?

— „Захаръ“. — Разгледайте я!

— Колко сж околнитѣ ѝ стени? . . . Покажете ги! . . . Прегледайте тази страна и кажете каква е формата ѝ! . . . Втората? . . . Третата? . . .

III

— Да сравнимъ странитѣ!

Сравнението става или като се начертава на черната дъска, чрезъ налагане едната страна на кутията, и върху тоя чертежъ се налагатъ другитѣ страни, или чрезъ изрѣзване хартия съ форма и размѣри на едната страна и после се налага всѣка страна.

Сравняватъ се дължинитѣ и широчинитѣ на плоскоститѣ, за да се изтъкне съотношението имъ.

— Какво се установи?

— Установи се, че четиритѣ околни страни на кутията сж еднакви и иматъ правоъгълна форма. Дължинитѣ имъ сж: $1\frac{1}{2}$, 2 или $2\frac{1}{2}$ пжти по-голѣми отъ широчинитѣ

IV

— Вие можете да построявате правъ жгълъ отъ хартия. Бърже построете такъвъ и проверете жглитѣ!

— Да сравнимъ ръбоветѣ!

а) отвеснитѣ!

б) водоравнитѣ!

в) отвеснитѣ съ водоравнитѣ!

Сравнението става чрезъ конецъ или чрезъ линейка, раздѣлена на сантиметри.

— Още?

— Отвеснитѣ линии сж дълги . . . с. м., а водоравнитѣ . . . с. м.

— Отъ де се установи това?

— Като ги сравнихме!

— Какво ще каже да сравнимъ две или нѣколко линии?

— Ще каже да ги измѣримъ и да видимъ, съ колко едната е по-дълга отъ другата (другитѣ).

— Да разгледаме и другитѣ две страни! . . . Какво форма иматъ?

— Четвъртото отдѣление да провери жглитѣ и да сравни странитѣ!

- Третото отдѣление да сравни дветѣ страни!
- За какво служатъ тия две страни?
- За основи.

— Какво се установи?

— Дветѣ основи сж квадратни и равни.

— Всичкитѣ имъ линии сж равни и жглитѣ прави.

— Какъ се установи?

— Като сравнихме

основитѣ.

линиитѣ.

— Колко бѣха дълги отвеснитѣ линии?

— А водоравнитѣ? . . .

— Измѣрете ги още веднѣжъ! Забележете си числата, следъ това ще раздѣлимъ полученитѣ числа на две и ще начертайте толкова отвесни и водоравни линии, колкото има на кутията, само че ще бждатъ два пѣти по-кжси.

— *Частично сващане*: Кутията има четири еднакви право-жгълни околни стени и два еднакви квадрата, разположени така: долу (основата) квадратна, на около право-жгълни страни и горе квадратна.

— *Разгледайте другитѣ прѣдмети!*

Вижте газената тенекия и кажете, по какво прилича на разгледната кутия! . . .

— Измѣрете странитѣ на вратата и, като ги умалите десетъ пѣти, начертайте линиитѣ.

— *Сравнение!*

— Да не би пъкъ тази форма да е паралелопипедна? . . . По какво се различава?

Наименование: Ето още единъ такъв предметъ. Вижте странитѣ му!

Той се нарича *призма*.

— Тогава?

— Кутията има призматична форма.

Газената тенекия има призматична форма. И т. н.

Общо схващане.

- Характерното въ призматичната форма?
- Две квадратни основи и четири правоъгълни околни стени, които сж широки, колкото странитѣ на квадратнитѣ основи.
- Какво се научаваме отъ разглеждането на кутията?
- Че тя има призматична форма.
- Ще запомните само едно: призматична форма е, но тя има *квадратна основа*, защото има призматични форми и съ други основи.

— А Вие?

- Какъ да сравняваме и измерваме линиитѣ.
- Колко излѣзе дължината на вратата?
- Два метра.
- Начертаната линия?
- 20 см. или 2 дм.
- Широчината!
- 80 см.
- Начертаната линия?
- 8 см.

— Тѣзи работи ще ни трѣбватъ, за да направимъ кутията. Това ще извършимъ въ следния часъ по геометрия. Донесете тогава мукава и вземете уредитѣ, които ще ни сж потребни!

* * *

Чрезъ задачата „Днесъ ще построимъ кутията за захар“, ще преслеваме следнитѣ цели:

III отдѣление.

Възпроизвеждане на призматичната (квадратна) форма.

— Вие знаете да формирате правоъгълни листа. Ще си формирате по единъ такъвъ правоъгъленъ листъ, който ще представя ей тия (изправенитѣ) страни на кутията!

Вземете хартия и почвайте!

— *Ще почваме вече кутията!*

IV отдѣление.

Намалено чертане на правоъгълни и квадрати равнини.

— Вие ще работите кутия, която има линии (рѣбове) два пѣти по-малки отъ тѣзи на тази кутия! . . .

Ще си служите съ линията

(метрическата линия)! . . . Измърете линиите на кутията и отбележете получените числа!

— Съ каква дължина ще си служите?

— Равдължайте на двеи отбележете вашите мърки!

— Какви бяха жглитъ? . . . Който нѣма правъ жгълъ, да се постро отъ хартия! — Бърже!

— Кутията ще се работи безъ горна основа. Отдѣлно ще се работи капака ѝ.

Учителятъ е приготвилъ такава кутия отъ отдѣлни правоъгълници и квадрати, закрепилъ ги е съ конци. Тая кутия той представя предъ учениците, откъсва горната основа и допълва задачата си:

— Днесъ ще работимъ само тази (долната) частъ отъ кутията. Горната (капакътъ) ще работимъ, следъ като привършимъ долната частъ.

Скъсва конците по единия рѣбъ (отвесния), разтвара кутията и разглежда разположението на страните. Съ помощта на учениците той очертава линията, която се образува отъ рѣбовете, служащи за основа на правоъгълниците, но, като очертава, нарочно откъсва висящото квадратно листче. Слага останалата частъ на черната дъска и покрай долната страна на така разтворените правоъгълни страни чертае линия.

Щомъ почва да очертава другите граници, на първата правоъгълна страна скъсва конците, ужъ неволно.

— Ще си послужимъ съ тази правоъгълна страна, каквато иматъ учениците отъ трето отдѣление Иване и Стояне, елате и очертайте границите и мѣстата на другите равнини, като си служите само съ този правоъгълен листъ!

Следъ това се изправятъ линиите съ помощта на линиала. Намира се мѣстото на квадратната основа и се очертава и тя.

— Това е мрежата на призмата (кутията) безъ горна основа.

— Начертайте я на картоните съ помощта на вашия листъ!

— Щомъ вие имате намалена мърка съ две, пресметнете какъвъ ще бѣде сборътъ на линиите на основата?

— По колко ще бѣде дълга всѣка линия отъ основата на правоъгълника?

— Начертайте общата линия и отбележете дължината на всѣка една отъ страните!

— Съ правия жгълъ да си послужимъ за отвестнитѣ линии

— Омѣрвайте колкото се следва! . . .

Чертайте и оформявайте правожгълниците! Сега пъкъ основата!

— Какво получихме?

— Мрежата на паралелопипеда (кутията).

— Изрѣзвайте излишнитѣ части! . . . Врѣжете до половината по дебелината на мукавата по линиитѣ! . . . Прегъвайте! . . . Забодете отворитѣ! . . . Кажете какво получихме! . . . Бърже рѣжете лентички отъ цвѣтнитѣ хартии, за да ги залепимъ по ржбоветѣ.

— Какво се научихме?

— Какъ да построяваме призматична форма.

— Чрезъ умалено чертане да построяваме призматич. форма.

— По сжщия начинъ ще построимъ капакъ! . . . Почвайте! . . .

Домашно упражнение.

— Ще измѣрите тая стена и прозорцитѣ и ще ги начертаете съ мѣрка едно къмъ десетъ! (1 : 10).

Следъ зима.

Moderato.

Ст. Ц. Даскаловъ



Зи-ма снѣж-на мра зо-ви-та лит-на ми-на



на-да-лечъ Пролѣтъ чудна, цвѣ-то-ви-та



е предъ насъ предъ на-зи вечъ на-зи вечъ.

2. Вадичкитъ среброструйни
Тихично текатъ, текатъ,
А поточета буйни
Скачатъ и ечатъ, ечатъ,
3. По ливадитъ пъкъ пѣстри,
Пълни, пълни съ ароматъ,
Блѣятъ агънца чевръсти,
Свири, свири овчаръ младъ!

Л. Бобевски.

Косъ

(картина).

Moderato

Х. Қиряковъ



Пакъ ще дойде косъ-свирецъ пролѣтниятъ ху-ба вецъ



и съ своята пѣсень ста-ра ще про-бу-ди мин-зу-ха-ра

Allegro

И хор-це ще за-лю-лѣ-е ци-гу ми-гу



ци гу хей! хей! и хор-це ще за-лю-лѣ-е



ци-гу ми гу ци гу хей! хей!

2. Кукурякъ ще зеленѣе,
И жълтурчето ще пѣе.
А въ полето по синчеца
Ще застърже скакалеца.
И хорце ще залюлѣе:
Цигу-мигу, цигу-хей! хей!
4. Само нашта мързелана
Нашта старата мецана
Ще оглежда, ще се чуди
Кой ли рано я събуди.
И хорце
3. Ще се хванатъ на хорцето
И ще скачатъ до небето
Всички бръмбари, мушици
И цвѣтчета и тревници.
И хорце
5. Па ще иде на рѣката
Да се цупне въвъ водата,
Рухото да си измие,
После ситно ще извие.
И хорце
6. Ситно хорце на поляна:
Лиса, ежко и мецана . . .
А въ листака хубавецъ
Ще имъ пѣе косъ - свирецъ.
И хорце

И. Стубель.

Пролѣтъ.

Умѣрено

Ст. Ц. Даскаловъ



2. Тукъ главица си подава
Веселиятъ кукурякъ,
Сладка пролѣтъ възвестява,
Вредомъ мѣта погледъ благъ.
3. Сини синчець тамъ наднича
Въ полскиятъ вѣнецъ личи,
Срещу него минзухарътъ
Огънь лѣй отъ жаръ—очи

4. А кокиченцето бѣло,
Вече клюмнало глава,
Скрито не се забелязва
Въ зелената трева.

Л. Бобевски.

Младички листенца.

Весело

Ат. Тодоровъ



2. И върбички край рѣкички 4. Съ нови сили сж развили
Крежки пѣпчици развиха. Нѣжни, младички листенца.
3. Изъ градини по ржтлини 5. Пролѣтъ ясна и прекрасна
Мили хубави цвѣтенца. Ето вече приближава,
6. Цвѣтъ и младостъ, гудъ и радость
Тя ни сега предвещава.

Невѣнъ.

Свирачъ-играчъ

Умѣрено.

Ал. Д. Симидачиевъ



брей иг-ра-чи бре! ци-гу, ци-гу ми-гу,
ци-гу-ми-гу и-ху, хо-па, ци-гу-ми-гу
ци-гу-ми-гу тѣй се тро-па! хей, хей,
и-ху-ху! *f* дил-ли-ли дил-ли-ли

1 2

дли дли дли дли дли

Цѣль день мира
Азъ не зная,
Самъ си свиря,
Самъ играя, брей!
Цигу, цигу — мигу
И — ху, хопа и т. н.

Ив. В. Стояновъ.

Ехъ че славна веселба!

Игриво

М. В. Николовъ

1. Трам ба лум-ба, лум-ба-ба! Пет-ко и-ма
ве-сел-ба. Тра-ла-ла-ла, тра-ла-ла-ла,



Пет - ко и - ма ве-сел-ба.

2. Днесъ чичо му
Върбанъ
Му донесе
Барабанъ.
Тра - ла и т. н.

4. Той го бие
Да бумти,
Махалата
Да еhti.
Тра - ла и т. н.

3. Трамба лумба,
Лумба - ба,
Ехъ, че славна
Веселба!
Тра - ла и т. н.

5. Трамба - лумба
Лумба - ба,
Туй се казва
Веселба!
Тра - ла и т. н.

Ст. М. Поповъ.

Шетала мома, Лазаре

Бързо

В. Мянкoвъ



Ше-та-ла мо-ма, ше-та-ла, Ла за-ре,



по та-я рав-на гра-ди-на, Ла-за-ре.

2. По тая равна градина,
Лазаре.
Та ранъ босилекъ носѣла,
Лазаре.

3. Не народи се босилекъ,
Лазаре,
Най се народи маргаритъ,
Лазаре.

(Народна)

Лазаръ.

Умѣрено

Аг. Тодоровъ

Лазаръ се во-зи на злат-ни кол-ца, Ла-за-

ре, Ла-за- ре Изъ се ло хо-ди Бо-гу се

мо-ли, Ла-за- ре, Ла-за- ре.

2. Богу се моли,
Здраве да дава,
Здраве да дава
На вси стопани.

Имень деньъ.

Весело.

М. В. Николовъ

Твой-та кук-ла, ми-ла Рай-но, днесъ праз-



Отъ сърдце и пожелавамъ
Най-честитъ животъ, най-благъ,
И дано ѝ не се счуи,
Ни ржчичка, нито кракъ!

Нека винаги я галятъ
Бѣли, чистички рже,
Да не се изцапа скоро
Хубавото ѝ лице!

Ст. М. Поповъ.

Конче.

Весело-игриво

Л. Скобарева



Ще го яхна
И за часъ,
Ще препусна
С'него азъ.

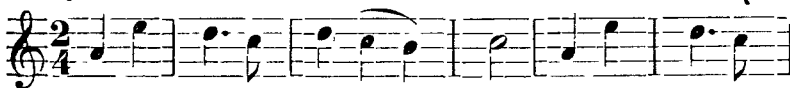
Само дѣдо
Да не чуй:
Ще ми дръпне
Бой следъ туй!

Л. Бобевски.

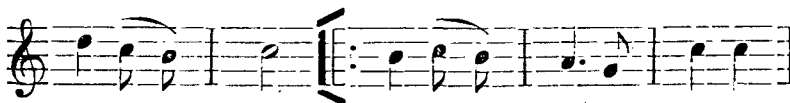
На хорце.

Хороводна

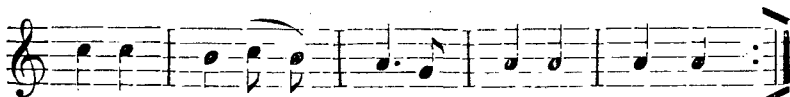
С. К.



Дай-те всич-ки тукъ рж - це Да се хва-немъ



за рж - це. Хай- де хо- па хо- па



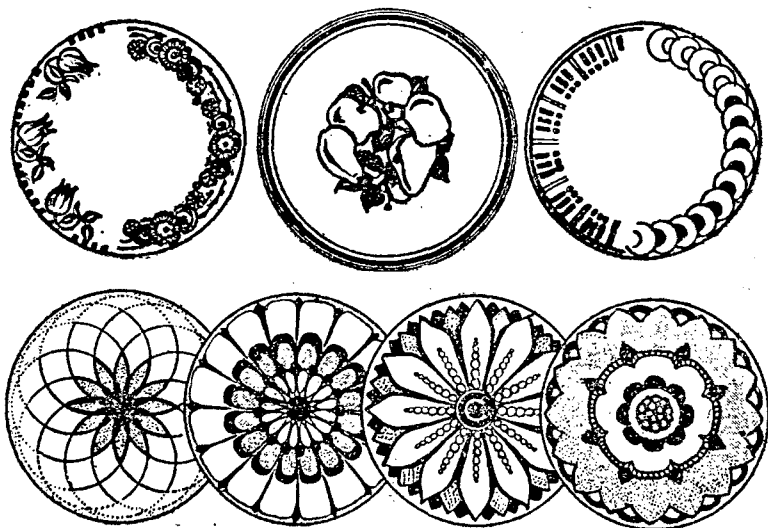
хопъ, хопъ, Хай- де, тро- па, тро- па тропъ, тропъ.

Имаме си цигуларь —
 Мишу нашъ, познайникъ старъ.
 Хайде, хопа, хопа хопъ, хопъ,
 Хайде, тропа, тропа, тропъ, тропъ.

Тр. Симионовъ.

С. М.

Декоративни рисунки.



Изъ училището и живота

Постройка и уредба на новитѣ училища. Подъ тоя надсловъ въ кн. 7. отъ 28 мартъ т. г. на сп „Educateur“, органъ на педагогическото дружество въ френска Швейцария и на института Ж. Ж. Русо въ Женева, е помѣстенъ интересенъ докладъ, отправенъ до Департамента на народното образование въ Женевския кантонъ отъ *Робертъ Дотранъ*, директоръ на Женевско опитно училище, виденъ пионеръ на новото възпитание и отличенъ познавачъ на новитѣ училища въ Западна и Срѣдна Европа.

Новото училище не е заведение само за *словесни и книжни* занятия: то е *активно училище* — домъ за многостранна и разнообразна тѣлесна и душевна детска дейность. Съ огледъ на това трѣбва да се строятъ и неговитѣ сгради и покрѣпности. При строежа трѣбва да се държи смѣтка за неговитѣ *педагогически нужди*, както и за изискванията на съвременната строителна техника и на училищната хигиена. Училищнитѣ архитекти трѣбва да се вслушатъ въ мненията и на педагозите, и на училищнитѣ лѣкари-хигиенисти. Само така ще се избѣгнатъ грѣшкитѣ и несъобразноститѣ, допустнати при строежа на досегашнитѣ училищни сгради.

Споредъ Дотранъ, новитѣ училищни сгради и тѣхнитѣ покрѣпности трѣбва да отговарятъ на следнитѣ условия:

А. Мѣсто

Просторенъ слънчевъ дворъ. Въ срѣдата училищната сграда, отдалечена отъ съседнитѣ улици най-малко на 50 метра, за да не се чува въ учебнитѣ стаи уличния шумъ. Отпредъ — *покрытъ* и откритъ дворъ, отзадъ — игрище, отъ едната страна — *учебна градина*, отъ другата — *гимнастически салонъ*.

Б. Постройка

Двукрила сграда. Главното, лицевото, крило обърнато на северо-изтокъ или юго-западъ; въ него всички учебни стаи, учителската стая и канцеларията на директора. Страничното крило обърнато на юго-изтокъ или северо-западъ; въ него гимнастически салонъ и салонъ за забави.

Главенъ входъ въ срѣдата на сградата съ площадка отпредъ. Два отдѣлни входа — по единъ за всѣко крило.

Широкъ коридоръ по цѣлата дължина на сградата, за да могатъ бързо да влизатъ и излизатъ ученицитѣ и лесно да ги надзираватъ учителитѣ.

В. Уредба

1. *Учебни стаи.* — За I, II и III отд. маси и столове за

по единъ ученикъ. За IV, V и VI отд. маси за по 2 или 3 ученика и отдѣлни столове. Маси и столове, образецъ Rappa 1931 г.: столове съ три височини; маси съ различна височина, снабдени съ механизъмъ да се поставя писалището, споредъ нуждата, въ хоризонтално или наклонено положение; подъ писалището полица за книги, затворена съ вратичка, която се отваря отгоре надолу.

2. Въ I, II и III отд. на предната и задната стена черни или *тъмно-зелени дъски*, поставени на височината на ученицитѣ така, че да могатъ едновременно да работятъ по нѣколко деца.

3. Въмѣсто катедра и естрада за учителя, обикновена маса или бюро, поставено на височината на ученишкитѣ маси.

4. Въ всѣка учебна стая омивалникъ съ течаща вода.

5. Етажерки за книги и ученишки портрѣти съ индивидуални прегради на височината на ученицитѣ.

6. Два широки низки дулапа: единъ за учебни помагала и другъ за класна библиотека.

7. По цѣлата дължина на стенитъ на височина 2 до 2.25 м. дъсченъ корнизъ, широкъ 30—50 см., за окачване на картини, карти, рисунки и др. т. Върху корниза тѣсни полички за поставяне на саксии съ цвѣта, модели, препарати и др. предмети.

8. Една дълга маса за ръчна работа или за колективни наблюдения.

9. Една специална маса за *аквариумъ и терариумъ*.

10. Цвѣтарникъ.

11. Достатъчно електрическо освѣтление.

12. Всѣка учебна стая за 36 ученика трѣбва да бжде дълга най-малко 10 м. и широка 8 м

II. *Коридори*. — Широки прозорци и врати, за да бждатъ коридоритѣ колкото е възможно по-свѣтли.

Отдѣлни дрешници за всѣко отдѣление съ индивидуални преградки, затворени съ мрежовидни врати. Тукъ-таме етажерки и полици за саксии съ цвѣта.

III. *Нуждници*. За всѣко отдѣление (класъ) най-малко по три кабинни, затворени съ врати безъ брави. Вратитѣ поставени надъ пода на височина 20, 30 и 40 см., споредъ възрастта на ученицитѣ.

IV. *Салонъ за свѣтливи проекции*. Маси и столове за три или четири отдѣления. Маситѣ снабдени съ електрически лампи, за да могатъ ученицитѣ презъ време на проекциитѣ да си държатъ бележки, да чертаятъ или рисуватъ.

Единъ *епидиаскопъ**) и единъ кинематографически апаратъ. Дулапъ за лентитѣ и другитѣ материали за проекционнитѣ апарати.

*) Епидиаскопътъ е усъвършенствуванъ магически фенеръ.

V. *Гимнастически салонъ*, достатъчно просторенъ, свѣтълъ и добре провѣтриванъ, изолиранъ отъ учебнитѣ стаи. При него отдѣлна стая за събличане.

VI. *Салонъ за забави*, далечъ отъ учебнитѣ стаи, подъ или надъ гимнастическия салонъ. Отъ дветѣ му страни по единъ дрешникъ.

Покъщнина: едно пиано, 200—250 стола, черни пердета. Изходъ направо въ двора.

VII. *Учителска стая и музей*. Широка стая съ стѣклени дулапи, маси и закачалки за дрехи.

VIII. *Баня*. Стая за събличане, добре отоплена. Къпалня съ широкъ басейнъ, въ който дневно могатъ да се изкъпватъ до 200 деца. Душове, отдѣлени единъ отъ другъ съ матови стѣклени стени.

IX. *Стая за директора* въ първия етажъ, въ срѣдата на сградата. Покъщнина: бюро, столове, пишуща машина, дулапи, библиотека, телефонъ, етажерки за канцеларски книжа.

X. *Стая за слуги* близу до стаята на директора.

XI. *Салонъ за ръчна работа* въ сутерена на зданието. Покъщнина: голѣми и малки маси, уреди и сѣчива за моделиране, картонажъ и дърводѣлство.

XII. *Лѣчебница*. Жболѣкарски столъ и нужднитѣ уреди, едно канапе, кранъ съ топла и студена вода, омивалникъ, аптечка.

XIII. *Отопление и провѣтриване*. Инсталация за постоянно безшумно провѣтриване.

Парно отопление. Дето е възможно, електрическо отопление по образаца на въведеното въ холандскитѣ училища.

XIV. *Гаражи*: единъ за колела и другъ за автомобили.

XV. *Тераса върху зданието* за обучение на откритъ въздухъ. Леки сгъваеми столове и маси (система Asen).

XVI. *Радио*.

XVII. *Ученишка трапезария* съ приспособления за обучение по домакинство: кухня, пералня, гладачница.

XVIII. *Покритъ и откритъ дворъ* за почивка съ дървета, пейки и чешми.

А. Б.

Забавачници въ Виена. Виена съзнава своитѣ задължения къмъ бъдащитѣ поколения.

Проф. Тандлеръ, референтъ за социалнитѣ грижи и общински съветникъ, казва: „Който наблюдава развоя на забавачницитѣ презъ последнитѣ години, ще признае, че сме направили твърде много. Но който узнае нѣмотията и затрудненията на нашата младежъ, ще признае, че не е извършено извънредно много. Борбата за животъ, последицитѣ отъ войната и съзнанието, че центърътъ на всички социални грижи трѣбва да бже грижата за детето, станаха причина да се увеличи значително числото на забавачницитѣ“.

Децата не посещаватъ забавачниците само да намърятъ тамъ прибъжище: поставената задача е — да се даде на децата систематическо възпитание и да се пробудятъ у тѣхъ индивидуалнитѣ способности и чувства за общественъ животъ.

Забавачниците въ Виена сж поставени подъ особно управление (Jugendamt), а педагогическиятъ надзоръ зависи отъ училищното настоятелство. Инспекторъ, лѣкари и избрани възпитателки образуватъ съветъ, въ който се разглеждатъ всички дневни въпроси по възпитанието на децата.

Възпитателки за забавачниците се подготвятъ въ институтъ съ двугодишенъ курсъ. Виена има такъвъ институтъ. Преподаватъ специалисти, — учители и професори. Институтътъ притежава образцова педагогическа библиотека, работилници и хигиениченъ салонъ за гимнастика. За по-нататъшно образование сж уредени месечни лекции съ разисквания върху най-новитѣ течения въ възпитанието. Всѣка година се уреждатъ и тримесечни курсове. Възпитателките се учатъ и въ Виенскитѣ педагогически училища.

Всѣки месецъ възпитателките на забавачниците се събиратъ на съветъ. Тамъ се разглеждатъ всички административни предложения. Учителките се запознаватъ въ тия съвети и съ нови пособия и играчки.

Освенъ това, въ Виена има и две опитни забавачници, които се ръководятъ отъ първостепенни ръководители. Въ тѣхъ кандидатките за учителки се запознаватъ съ дветѣ системи: на Монтесори и на Фрьобела, съ тѣлесно и музикално образование, съ скулптурна работа и т. н.

Приложението на списанието „Quelle“ — „Das Kleinkind“ се подпомага отъ града така, че всѣка кандидатка получава даромъ списанието.

Виена се грижи изобщо за всестранно развитие и усъвършенстване на своитѣ учителки, за да имъ улесни и подобри изпълнението на задачите относно възпитанието.

Споредъ статистиката, развитието на забавачниците е следното :

Години	число на забавачниците	отдѣления	учителки	деца
1913	26	92	95	4000
1919	53	154	160	6500
1927	73	225	321	8200

Въ края на 1927 г. числото на забавачниците се увеличило на 103 съ 319 отдѣления.

Споредъ статистиката, децата въ доучилищния периодъ страдатъ отъ много физически недостатъци, които се отразяватъ на цѣлия имъ животъ. Отъ 100 деца страдатъ :

	Рахитизъмъ	Очни недост.	Скрофулоза	Гуша	Развал. зъби
момичета	34	1	7	29	61
момчета	52	1	3	25	60

Какъ сж гледани децата дома, се види отъ следната таблица :

Добре	44 момчета	49 момичета
срѣдно	45 "	43 "
лошо	11 "	8 "

Занятията на майкитѣ сж причина децата да оставатъ презъ по-голѣмата частъ на деня безъ надзоръ, и за възпитанието имъ да се грижи улицата. Много майки, макаръ и да не сж бедни, нѣматъ нужнитѣ познания, а другаде бедността заплашва децата. Въ такива случаи длѣжностъ на обществото е да се погрижи за възпитанието на децата, да запази тѣхното здраве — най-голѣмото народно богатство. Задача на забавачницата е да замѣсти дома, да предпази децата отъ грѣшкитѣ, които причинява слѣпата любовъ на родителитѣ. Много разисквания сж водени въ Виена по въпроса, дали децата да се оставятъ на родителитѣ, или да се предоставятъ напълно на разни институти. Тия деца, които се възпитаватъ трудно или сж изобщо душевно ненормални, се изпращатъ въ особни приюти. Главното възпитателно заведение, въ което децата прекарватъ по-голѣмата частъ отъ деня, е забавачницата.

Виена е избрала за забавачницата принципа на трудовото училище, приспособенъ за малки деца. Избира се всичко ценно отъ метода на Монтесори. По такъвъ начинъ забавачницата е благодатъ за децата: тамъ тѣ проявяватъ своитѣ наклонности, пробужда се тѣхното социално чувство; тамъ се учатъ да действуватъ и творятъ.

Въ Виена има два типа забавачници: а) народна забавачница (Volkskindergarten), б) обикновена забавачница. Въ народната забавачница занятията почватъ въ 7 часа сутринъ и свършватъ вечеръ въ 6 часа. Само въ сжбота работятъ до 1 часа следъ обѣдъ. Родителитѣ плащатъ за дете 10 гроша седмично, за преподаване 26 гроша и за обѣди единъ шилингъ*) и 96 гроша. Но на много деца таксата се намалява, а частъ отъ тѣхъ, следъ като се провѣри имотното имъ състояние, се приематъ безъ такса. Майкитѣ завеждатъ децата въ забавачницата рано въ 7 часа. До 8 1/2 ч. две отдѣления иматъ заедно занятия. Занятията на децата сж най-разнообразни.

Следъ обѣдъ децата лежатъ 2 часа. Отъ два до 5 иматъ пакъ нѣколко отдѣления заедно общи занятия. За всѣко отдѣление има две учителки, понеже никоя не може сама да издържи службата отъ 7 часа сутринъта до 6 часа вечеръта. Всѣка учителка си изработва планъ за работа за една седмица. Въ нормалнитѣ забавачници занятията сж подобни, но

*) Единъ шилингъ е равенъ на наши 20 лева и се дѣли на 100 гроша.

децата си ходятъ дома. Занятията продължаватъ отъ 8¹/₂ до 12 и отъ 2 — 4 часа.

Въ всички забавачници сж назначени лѣкари, които се грижатъ за хигиената изобщо на помѣщението и за здравето на децата. Всѣко дете си има своя книжка, въ която лѣкарътъ записва храненето на детето, грижитъ за него и състоянието му изобщо. Слабитъ деца се преглеждатъ по-често. При прегледа присъжитъ и сестра за социални грижи отъ съответния градски участъкъ. Въ близкото село Nussdorf има здравна станция, където се изпращатъ по-слаби деца. Всѣка година тамъ има до 200 деца.

Лѣкаритъ преглеждатъ и храната. Обѣдътъ съдържа около 500 калории. Тия деца, които иматъ голѣмъ апетитъ, получаватъ двойни порции. Храната се приготвя така, че въ най-малкъ обемъ да съдържа най-много хранителни части. Надзирателки наблюдаватъ, щото всѣко дете да изяде своята порция. Ако нѣкое дете е болно, родителитъ му иматъ право да получатъ яденето, което се пада на болното.

В. П. Гочевъ.

Д-ръ Мария Монтесори въ Германия. На 10 януарий т. г. Д-ръ Мария Монтесори, познатата педагошка, е държала въ аулата на Берлинския университетъ интересна сказка на тема: „Социалното положение на детето.“ Макаръ, че входнитъ билети за сказката да сж били много скъпи, голѣмата зала на университета била препълнена. Между слушателитъ билъ и Министърътъ на народната просвѣта Д-ръ Гримъ.

Славата на Д-ръ М. почива на ония нови мисли върху възпитанието на малкото дете, които тя прокарва въ училището за сжщото. При предположението, че нейнитъ основни мисли и методи сж познати на всички, които се интересуватъ отъ образователното дѣло, че сж познати сжщо и играчкитъ и игритъ, които тя препоръчва като най-добро срѣдство за развитие на детскитъ сили презъ възрастта между 3—6 години, — тя говорила за положението на детето въ срѣдата на възрастнитъ, които сж забравили своето детинство и сж лишени отъ способността да разбератъ детето въ неговата особена сжщностъ — да проникнатъ въ неговия чуденъ свѣтъ.

Цѣлото становище на възрастнитъ по отношение на детето почива на несъзнателно убеждение, че детето не представлява отъ себе си нѣщо повече отъ незавършено нѣщо. То е само дете, но не и човѣкъ. Д-ръ М. се бори именно срещу това слабо зачитане на детската личностъ отъ страна на възрастнитъ. Ако възрастнитъ зачитаха малко повече детската личностъ, то съ сигурностъ може да се очаква ново отношение между дветъ страни. Ние не трѣбва да заставяме де-

тето да живѣе въ чуждъ за него свѣтъ — свѣта на възрастнитѣ. Нека то живѣе и се развива въ собствената си срѣда, нека си създава собственъ свѣтъ, въ който ще се чувствува добре, свободно, безъ всѣкакъвъ надзоръ.

Това трѣбва да бѣде новъ свѣтъ, който отговаря на детското развитие и му принадлежи. Че детето не трѣбва да се бие, това се разбира отъ само по себе си, но че социалното положение на детето е робско и че трѣбва да се освободи отъ него, е сжщо така ясно. Въ това отношение по-лошо сж поставени децата на богатитѣ. Тѣ сж поставени подъ строгъ надзоръ въ и внѣ отъ къщи. Нищо не имъ се позволява, и тѣ нѣмагъ свой собственъ свѣтъ, своя срѣда. Тѣ не се радватъ на своето детинство, както би се радвали, ако бѣха свободни да работятъ за своето развитие.

Трѣбва да се даде възможность на детето, съзнателно да работи за развитието на своята личность, като постави въ услуга на тая си дейность собственото си тѣло и неговитѣ членове и изживѣе всички мъжки, лишения и разочарования. Що се отнася до възрастнитѣ, то отъ тѣхъ се иска само съдействие, за да постигне детето своята задача. Повече отъ това не се иска отъ тѣхъ. Нека родителитѣ не си въобразаватъ, че тѣ сж повикани да го възпитаватъ, както си искатъ. Това ще извърши то само. Кой баща има право да казва: „Азъ възпитахъ тоя си синъ“, или пъкъ коя майка може да претендира за нѣщо повече отъ това, че е дала животъ на едно дете? Общо взето, детето е баща на „подрастващия“, и възрастнитѣ не сж въ правото си, като му внушаватъ, че тѣ сж именно ония, които сж го отгледали да порастне. По тоя начинъ то, като порастне, разсждава сжщо така по отношение на новото дете. Така човѣчеството се върти въ омагьосанъ кръгъ, безъ да може да излѣзе отъ него.

*

Къмъ педагогическитѣ идеи на Д-ръ Монтесори, така, както ги излага тя въ сказката си, нѣмското учителство се отнася доста критическо. Въпрѣки нѣкои прекалености въ сказката на Д-ръ М. — казва *Вили Вилцъ* въ бр. 5 на „Allg. Deutsche Seherzeitung“, ние я одобряваме и сме напълно съгласни съ схващането на госпожата, но що се отнася до думитѣ ѝ прокарани въ втората половина на сказката, то, принципиално погледнато, тѣ далече не се схождатъ съ схващанията на Германия. Тѣ каточе по подходатъ за страни съ западна цивилизация, каквито сж романскитѣ страни. Никой не може да откаже това, че детинството си има своя собствена ценность, но фактъ е, че тая ценность е преходна. За доказателство на това може да приведемъ факта, че всѣки възрастенъ почти изцѣло забравя времето на своето детинство. Въ заключение *В. Вилцъ* заявява, че народъ, който е

далъ педагози, като *Песталаци*, *Фрьобелъ* и др., не се нуждае отъ нови форми за възпитанието на малкитъ деца и не препоръчва слѣпо да се възприема метода на *Монтесори*.

*

Въ всички голѣми градове на Германия има открити детски училища по метода на *Монтесори*.

— Ето една такава забавачница въ Берлинъ. Училището е въ западната частъ на града — Хелмщетеръ щрасе. Време е за училище. По цѣлата улица се движатъ момчета и момиченца, почти всички придружавани отъ по-възрастни. Тѣ отиватъ въ забавачницата, дето широкитъ и добре стоплени стаи, наредени съ детски столчета и маси, сж широко отворили своитъ врати, чакатъ малкитъ работници, казва Ерихъ Пьопелъ, защото всичко онова, което за насъ възрастнитъ е лесно, играчка, за малкитъ деца е сериозенъ трудъ. Че това е така, достатъчно е да се вземъ какъ тия дечица съсрѣдоточаватъ своето внимание въ работата си и какъ малкитъ има ржчички ловко играятъ по предметитъ. За тия деца като че не сжествува другъ свѣтъ. Въ сжщностъ тѣ сж въ срѣдата на складъ отъ детски играчки. Гениалното дѣло на г-жа Монтесори се състои именно въ това да създаде всевъзможни детски играчки, които да задоволяватъ напълно детското влѣчение къмъ игра и да подпомогнатъ естественото развитие на детскитъ способности.

Ето едно момченце задълбочено въ работата си надъ смѣтало отъ стѣклени мъниста, а до него малко момиченце се мжи съ несржчнитъ си прѣстенца да закопчава и откопчава една дрешка. Когато момичето научи това, тогава то само, а не неговата майка, ще си закопчава сутринъ дрехитъ. Друго едно момиченце тъче на детско станче, а до него нѣколко дечица рисуватъ съ пастели.

Изработенитъ предмети се предаватъ на „леля Лоти“, добра педагожка. Тя ги прибира на особено мѣсто. Едно момченце държи въ ржцетъ си нѣколко кжсове платъ — вълненъ, коприненъ, лененъ, смѣсенъ и др. и се мжи да ги различи; друго до него строи съ кубчета вавилонска кула. Какво прави тамъ това 2½ годишно момиченце? То се мжи да говори английски съ една отъ учителкитъ си. Детето на проф. Брехтъ се мжи да решава задачи въ кржга на числата до 100. То си помага съ клечици, топки, съ смѣталото и др. помагала. Трето пише на плочката си числа. То е сложило предъ себе си на масата релефа на цифрата 3 и се мжи да я напише.

На друга маса нѣколко деца играятъ съ масурчета, на които сж навити конци отъ всички бои на джгата. Децата ги подреждатъ 2 по 2, като взематъ най-близкитъ по тонъ цвѣ-

тове, докато образуватъ джга. Трудна и за възрастните работа!

Но ето че и въ царството на лилитулитъ се явява гладъ. Сами децата трѣбва да сложатъ трапезата. Тя е обща. Не ще и питане, че при заемаването на мѣстата си не минава безъ караница. Всѣко иска да седне до учителя. Закуската почва безъ молитва, но въ замѣна на това едно отъ децата се обръща къмъ съседа си, и си казва името. То му отвръща и така продължава запознаването всѣки день, додето си научатъ имената. Веднага следъ това опредѣлени деца носятъ малки хлѣбчета, плодове въ малки чинийки и др. закуски, и трапезата е открита. Нека споменемъ, че преди ядене и следъ ядене всѣко дете си измива добре ръцетъ и се обърсва съ собствена кърпа, окачена на опредѣлено мѣсто.

Следъ закуската почва втората частъ отъ програмата. Децата преминаватъ въ музикалния салонъ. Тукъ на пода сж начертани съ тебеширъ два концентрични кръга. Едни отъ децата насядатъ около стенитъ на малки столчета, възглавници и килимчета, а други влизатъ въ начертанитъ кръгове, за да изпълнятъ нѣколко номера подъ звуковетъ на пианото.

Особено интересни сж упражненията за запазване равновѣсие.] Въ тѣхъ участвуватъ всички деца. Това е весела игра, въ която децата скачатъ като жабчета, бѣгатъ като зайчета, лаятъ като мечета, хвъркатъ като птици. Когато вече сж уморени, родителитъ — майки, сестри, братя, слугини и др. — пристигатъ, за да си взематъ малкитъ работници.

Д-ръ К. Свраковъ

Международна изложба на детски рисунки.

Въ залитъ на музея „Arlaud“ въ Лозана на 7 мартъ т.г. била открита тържествено голѣма изложба на ученишки рисунки, изпратени отъ основнитъ училища на почти всички европейски държави, на Северна и Южна Америка, Япония и европейскитъ колонии въ Африка, Азия и Австралия. Новитъ насоки и постижения въ обучението по рисуване и на училищната рисувателна техника били добре представени съ многобройни, разнообразни и твърде интересни рисунки. Общото впечатление отъ изложбата, споредъ отзивитъ на швейцарския педагогически печатъ, е, че обучението по рисуване презъ последнитъ десетъ години е постигнало голѣми успѣхи. Въ училищата на почти всички страни е дадена преднина на *иллюстративното и декоративното рисуване*. Въ изложбата преобладаватъ *цвѣтнитъ* рисунки на *пейзажи и сцени* изъ живота на децата и възрастнитъ. Скъжетитъ сж подбирани съ огледъ на детскитъ преживявания и интереси. Още отъ забавачницата децата сж потиквани да изразяватъ съ цвѣтни моливи, съ водни багри и четка или перо всичко, що виждатъ наоколо си: на улицата, по която отиватъ на

училище, у дома си, на двора, на игрището, на полето и пр. Тѣхнитѣ рисунки сж сжщински *свободни съчинения* съ черти и багри.

Рисункитѣ на отдѣлни предмети — растения, плодове, цвѣтя, листа и др. т. — които въ по-раншитѣ международни изложби изобилствували, въ Лозанската изложба сж слабо застъпени. Очевидно, новата насока на обучението по рисуване, ржководейки се отъ детскитѣ интереси, имъ отрежда второстепенно мѣсто. И съ право. Детето не се интересува отъ отдѣлния мъртавъ предметъ, а отъ живота, отъ движението, отъ сцената и пейзажа. Доскорошната практика, да се карагъ децата да рисуватъ по цѣли седмици, месеци и дори години отдѣлни предмети отъ гледището на детската психология е погрѣшна. *Предметното рисуване* може да се използва само като подготовка за по-сполучливо илюстративно и декоративно рисуване. То трѣбва да се подчини на тия два вида рисуване и да се осмисли въ очитѣ на детето чрезъ тѣхъ. Както при свободнитѣ съчинения, водени, по метода на Porinot*), словарнитѣ, правописнитѣ, стилнитѣ и граматичнитѣ упражнения сж само срѣдство, за да се напише сполучливо съчинения на предварително поставена тема, така и предметното рисуване — отъ паметъ и отъ натура — е само срѣдство да се разреши успѣшно предварително поставена задача: да се нарисува пейзажъ или сцена. Така работи и художникътъ, когато рисува пейзажи или сцени. Преди да ги рисува, той проучва съ отдѣлни скици предметитѣ и движенията, които ще вмъкне въ своята композиция. Поставено на такива основи, обучението по рисуване придобива голѣма образователна стойностъ. То се превръща въ отлично срѣдство не само за естетическо, но и за волево възпитание. Чрезъ предварително поставената конкретна рисувателна задача — да се нарисува въ края на седмицата или месеца даденъ пейзажъ или сцена — вниманието и усилията на детето се насочватъ да проучи и усвои рисунката на отдѣлнитѣ предмети и движения, които ще влѣзатъ като съставка въ неговата композиция.

Въ изложбата могли да се видятъ и редица интересни нововедения въ училищната рисувателна техника. *Отъ Германия* били изложени многобройни творби, рисувани съ силни цвѣтни отсѣнки върху специална черна хартия съ цвѣтни *мастилени* моливи, наречени „Stabio“**). Тия рисунки изглеждали, като рисувани съ водни багри или пастели. Съ тѣхъ се работѣло така: ученикътъ предварително намокривалъ хартията, следъ това рисувалъ съ мастиленитѣ моливи контуритѣ на рисунката и най-после размазвалъ съ прѣстъ чертитѣ, за да се получатъ цвѣтнитѣ отсѣнки.

*) Вж. „Педагогическа практика“, год. X, кн. III и IV. стр. 222

**) Тия моливи се продаватъ и въ нѣкои нашенски книжарници.

Отъ Австрия, главно отъ Виена, били представени рисунки съ цвѣтни моливи, пастели, тушъ и сепия, както и многобройни *мозаични* рисунки. Рисуването съ водни багри тамъ било по-слабо застъпено.

Отъ Франция, френскитъ колонии, Англия и Холандия били изложени предимно декоративни рисунки: композиции за килими и керамика, корнизи на сгради, рамки, винетки и надписи за книги и тетрадки и др. т. На *приложното рисуване* въ тия страни е обърнато извънредно голъмо внимание. Това лесно може да се обясни: мнозинството отъ възпитаницитъ на тия индустриални страни утре ще бждатъ работници въ фабричитъ, въ много отъ които декоративното рисуване намира широка приложба въ тѣхнитъ произведения. Насжщнитъ нужди на практическия животъ сж дали насоки и на училищното обучение по рисуване.

Въ холандскитъ основни училища, вънъ отъ това, е застъпено широко и *мозаичното илюстративно* рисуване. Съ изрѣзки отъ разноцвѣтни хартии тамъ се илюстриратъ не само отдѣлни предмети, но и цѣли пейзажи и сцени, – илюстриратъ се разкази, приказки, исторически събития и географски изгледи и карти. Мозаичнитъ ученишки рисунки сж истински художествени творби. Гледани отдалечъ, тѣ не могатъ да се отличатъ отъ рисункитъ, рисувани съ водни багри или пастели.

Отъ нѣмска Швейцария били изложени рисунки, работени при излети. Ученицитъ скициратъ при излетитъ растения, животни, пейзажи и сцени и после въ училището увеличаватъ и преработватъ скицитъ. Тѣнка наблюдателностъ, точностъ и изразителностъ въ контури и багри сж отличителнитъ качества на тѣхнитъ рисунки. Работено е съ различни материали: обикновенъ моливъ, цвѣтни моливи, пастели, водни багри, тушъ, разноцвѣтни хартии.

Отъ Япония били изложени многобройни твърде оригинални рисунки, които привличали и приковавали вниманието на посетителитъ. Въ рисункитъ на ученицитъ отъ нѣколко основни училища въ Токио сж изобразени интересни сцени изъ народния животъ, красиви пейзажи и др. т., рисувани направо, безъ скициране съ моливъ, съ четка и водни багри. Малкитъ япончета могатъ да си служатъ съ четката много посръжчно и леко, отколкото европейскитъ деца съ перото.

Въ основнитъ училища на Финландия, покрай предметното, илюстративното и декоративното рисуване, се застъпва и *символичното рисуване*. Отвлѣчени понятия, като радостъ, скръбъ, тѣга, мъжество, святостъ и др. т., сж представени съ рисунки. Разплакана жена олицитворява скръбъта. Радостта е представена по сжщия начинъ. Червенъ и синь пламъкъ, издигащъ се къмъ небето, олицитворява „святотѣстятъ“.

Въ нѣкои отъ училищата на *френска Швейцария* на символичното рисуване сж поставени по-голѣми задачи,

Тамъ отъ ученицитѣ е искано да изразяватъ съ рисунки съдържанието на музикални творби. Преди да рисуватъ, ученицитѣ слушатъ съ затворени очи нѣкоя тжжна или весела мелодия, изпълнявана на грамофонъ. Следъ това тѣ изразяватъ съ черти и багри преживяванията си.

Изобщо, въ изложбата могатъ да се видятъ различнитѣ насоки и стремежи на обучението по рисуване, въ които, очевидно, сж отразани както влиянията на различнитѣ съвременни школи въ живописъта, така и нуждитѣ на практическия животъ въ всѣка страна.

А. Б.

Родинознанието въ швейцарскитѣ основни училища. Огдавна обучението по родинознание въ швейцарскитѣ основни училища се води въ духа на идеитѣ на Коменски, Русо и Песталоци. Тамъ ученицитѣ не наизустяватъ учебникарски описания и дефиниции отъ *обща география*, както е у насъ, а изучаватъ чрезъ прѣки наблюдения *географията, историята и гражданското учение на своя роденъ край*.

Обучението, обикновено, се води безъ учебникъ. Такъвъ учебникъ ученицитѣ сами си съставятъ. Всѣки ученикъ има тетрадка, изпълнена съ географски описания, исторически разкази, рисунки, карти, фотографии и изрѣзки отъ илюстрирани вестници и списания. Въ тѣхъ е представенъ многоликия образъ на живота въ родния край — неговата сегашна и минала култура.

Въ януарската книжка на списание „Educateur“ е дадено съдържанието на единъ такъвъ „учебникъ“, съставенъ отъ ученицитѣ на основното училище въ *Лумино* (Lumino), село съ около 600 жители, на дѣсния брѣгъ на р. Мьоза, въ италианска Швейцария. Заглавията на различнитѣ отдѣли въ тетратката и на уроцитѣ въ всѣки отдѣлъ даватъ достатъчно ясна представа, какъ се води обучението по родинознание тамъ. Ето по-важнитѣ отъ тѣхъ:

1. Малкъ старъ свѣтъ (Picolo mondo antico). Въ тоя отдѣлъ ученицитѣ излагатъ всичко, що знаятъ за миналото на своето родно село. Най-напредъ тѣ обясняватъ произхода на името на селото — *Lumino* (Свѣтлина). Следъ това разказватъ, какъ селото, построено първоначално върху склона на планината, лека-полека се е преселило въ равнината и обясняватъ, защо е станало това: войнитѣ престанали, животътъ станалъ по-сигуренъ, селянитѣ подирили по-лекъ и по-доходенъ поминъкъ.

Най-после малкитѣ автори описватъ външния изгледъ и вътрешната уредба на старитѣ кжщи, старитѣ покжщинни, мѣрки за дължина, тегло и обемъ, нѣкогашнитѣ пжтища, мостове, кладенци и чешми; разказватъ за живота на старитѣ жители на *Лумино* (облѣкло, храна, лѣкуване, поминъкъ); по-

сочватъ особеноститѣ на мѣстното наречие; цитиратъ мѣстни пословици, легенди, приказки и народни пѣсни.

II. *Изъ селото.* Планъ на селото. Описания на отдѣлнитѣ му квартали. Описания на стари и нови постройки: кѣщи, мелници, тепавица, варници. Разказъ за селския слънчевъ часовникъ. История на часовникитѣ, изложена съ рисунки: слънчеви часовници, огнени, водни, пѣсъчни, механични.

История на старата митница въ Лумино: митнишки граници между отдѣлнитѣ кантони преди 1848 г., нѣкогашни мита, контрабанди и пр. История на селската черква; уредба и управление на енорията и общината.

III. *Малъкъ съвремененъ свѣтъ* (Piccolo mondo moderno) Днешниятъ животъ въ Лумино: брой на населението, носии, поминѣкъ, пѣтица, превозни сръдства, строителство, просвѣта и т. н. Различни занятия. Работа на земледѣльца презъ цѣлата година: оранъ, сѣитба, сѣнокосъ, жътва, вършитба, гроздоберъ, беритба на кестенитѣ и др. Праздници и народни обичаи: 1 май, храмовъ празникъ и др. Мѣстни легенди и народни пѣсни.

IV. *Плодове на напредъка.* Селскиятъ водопроводъ отъ 1894 г. Въ връзка съ него урокъ по физика за скаченитѣ сждове: защо водата отъ водопровода може да се изкачва въ горнитѣ етажи на кѣщитѣ. Пѣтица: обикновени, коларски, шосета, желѣзопѣтна линия. Електрическо освѣтление. Урокътъ за него се предхожда отъ излетъ въ планината, дѣто ученицитѣ сж наблюдавали силата на единъ водопадъ, и двигателната сила на водата („бѣлитѣ вжглища“) при една воденица. Следъ това сж разгледали малката електрическа централа и инсталацията за електрическо освѣтление въ селото.

Този отдѣлъ отъ „учебника“ завършва съ урокъ, озаглавенъ „Погледъ къмъ бждащето“. Въ него се посочва, какво предстои на общината да извърши, за да се улесни и подобри оѣе повече живота въ селото. Набелязватъ се редица задачи за обществено строителство, които бждащитѣ уредници и управници на общината трѣбва да разрешатъ.

V. *Мезолсина.* Отъ селото се минава къмъ близката долина на р. Мѣоза — Мезолсина. Описания и отчети за излети и наблюдения въ нея. Въ тѣхъ географията и историята се свързватъ и преплитатъ. Съседни общини.

VI. *Отъ релефа къмъ картата.* Ученицитѣ сами строятъ релефа и чертаятъ картата на родното мѣсто. Преди това разглеждатъ отдѣленъ близъкъ хълмъ, рисуватъ склоноветѣ му, моделиратъ го, представятъ височинитѣ му съ хоризонтали на хартия и се запознаватъ съ условнитѣ картографски знаци. По сѣщия начинъ по-късно моделиратъ релефа и чертаятъ картата на цѣлата околност.

А. Б.

Рецензии и книгописъ

Николай Райновъ — Вѣчното въ изкуството. Издава Ст. Атанасовъ, ул. „Неофитъ Рилски“, № 36, София. Стр. 260, цена 150 лв.

Безъ прекъсвания отъ две десетелѣтия почти книгоиздателство Ст. Атанасовъ чрезъ своята „Библиотека за самообразуване“ поднесе на българския читател редица научни съчинения отъ автори, които и по изложение, и по цена сж крайно достъпни за широката публика. Презъ тази година, когато финансовата криза е всецѣло почти парализирала икономическия животъ въ страната ни, поради което даже и самата Академия на наукитѣ е решила да не издава никакво съчинение, излизането на „Вѣчното въ изкуството“ отъ професора въ художествената академия г. *Николай Райновъ* може да се счете за цѣлъ героизъмъ, необикновено събитие за книжния пазаръ.

Г-нъ Николай Райновъ заема особено изключително мѣсто въ нашата родна литература. Той не само е художникъ отъ първа величина, но е сжщевременно и философъ и писателъ. Както у никого другото природата въ него е събрала и тритѣ ценни качества. Ето защо неговитѣ съчинения не само се четатъ, но и се изучавагъ. Нѣма интелигентенъ човѣкъ у насъ, който да не е ровилъ страницитѣ на неговитѣ съчинения съ видимо увлѣчение и интересъ.

„Вѣчното въ изкуството“ съдържа следнитѣ отдѣли: Що е изкуство, Картината и ти, Естетична преценка, Свобода на изкуството, Въ царството на изкуството, Искуството и човѣчеството, Естетика и художествена история.

Всѣки отъ горнитѣ отдѣли е раздѣленъ на редица интересни по своео съдържание глави. Така напр., само последниятъ отдѣлъ има следнитѣ глави: Художествени свѣтове, Искуството за себе си, Историченъ изворъ, Историята на изкуството, Искуство и религия, Значение на изкуствознанието, Значение на критиката, Достъпно ли е изкуството, Критика и естетика, История и естетика, История и археология, Древностъ, Вазари, Кантъ, Грѣшки на кантианството, Иполитъ Тень, Луи Уртикъ, Творецъ и вещество, Египетяни и византийци, Беренсонъ и др., Исторически закони, Инерция и вѣченъ развой.

Всѣка една отъ главитѣ е написана живо, просто, топло. Четатъ се съ голѣмъ интересъ и полза.

Книгата не е последна. Следъ нея ще излѣзатъ още 11 тома подъ следнитѣ заглавия: Свѣтулка въ мрака, Отъ сфинкса до дракона, Мраморни богове, Църкви и дворци, Отъ Леонардо до Тициано и др.

Всичкиятъ тя книги ще разяснатъ най-важнитѣ паметници, които е оставило човѣчеството въ областъта на пла-

стичните изкуства, изящни и приложни, въ своя развой презъ повече отъ 100 вѣка, като нѣма да бжде забравенъ нито единъ народъ, нито единъ творецъ отъ ония, които сж изнесли най-хубавитѣ пѣсни на камѣкъ, дърво, желѣзо и платно.

Вѣчното въ изкуството е философска книга, която се чете като романъ. Книгата е предназначена не само за специалисти, но и за всѣки просвѣтенъ умъ, който се нуждае отъ здрава духовна храна. И затова ѝ пожелаваме широко разпространение.

Д. Правдолюбовъ

Григорий Петровъ. — Родители и деца. Книга 13, год. II, отъ библиотека „Енциклопедия на възпитанието“ подъ редакцията *Д. Грънчаровъ*. София, Лозенецъ, 3, 1930 год., стр. 50, цена лв. 15.

Славянството даде на свѣта три гениални личности. Първата е Толстой, който съ перо и дѣло работи да се сваля рая отъ небето на земята — да живѣятъ всички хора като братя. Втората е Сенкевичъ, който надникна и освѣти и най-тъмнитѣ кѣтчета на славянската душа. Третата е Григорий Петровъ — новиятъ апостолъ на Христа, който съ златнитѣ си уста се помъчи да изтрѣгне звѣрското отъ човѣка.

Григорий Петровъ е не само проповѣдникъ на човѣщина, но още и учитель-художникъ. За него учителската служба е апостолатъ, а не занаятъ. — „Ехъ, учители — казва той, обръщайки се къмъ насъ, — вие не сте педагози, а дървари. Съ брадва искате да издѣлате цигулка и флейта. Възможно ли е това?“ По-нататкъ той пише: *„Да живѣешъ, това значи да творишъ. Затова знанието въ училището не може да бжде целъ, а само срѣдство, за да подготви детето къмъ творчество въ голѣмото училище — живота“.*

Ето накратко съдържанието на горната твърде интересна книга.

Какъ да се съживи училището? Въ старо време варварскитѣ народи сж имали единъ ужасенъ обичай: когато се основавалъ новъ градъ или се започвало нѣкое ново обществено здание (храмъ, мостъ и пр.), въ основитѣ засѣжиждали живъ човѣкъ. Разбира ли учителятъ, подъ тая груба форма каква велика мисль е била прокарвана? Прекрасно сж разбрали старитѣ хора, че което и да е дѣло само тогава ще бжде трайно и живо, когато въ основата му се е вливала живата душа на човѣка, когато за него човѣкъ даде цѣлия си животъ и последната капка отъ кръвта си.

Училището е велико дѣло въ живота на човѣка, обществото и държавата. То е най-първостепенно учреждение. И въ това учреждение трѣбва да се зарови живата душа на учителя. Но кжде е тя?

Учителятъ трѣбва да бжде не занаятчия, а художникъ. Той е по-голѣмъ такъвъ отъ Шекспиръ, Гьоте, Достоевски и др., защото последнитѣ само характеризираха безсмъртни

образци на човѣшкитѣ типове, а учителятъ трѣбва да ги при-
сѣдаде. А да сѣдадешъ творческа и възпитана личность,
герой на човѣщина и добродѣтели, не е по-малко изкуство
отъ това, да оживишъ мрамора, както Рафаела.

— Снеми обувката отъ краката си, защото мѣстото на
което стоишъ е свята земя! — се чуло гласъ отъ горящата
капина въ планината Хоривъ, когато Мойсей се е добли-
жилъ до нея.

— Не пристѣпвай никога къмъ една голѣма, свята,
чиста работа съ замърсени крака и нечисти рѣце. Всѣко се-
мейство, дето растатъ деца, е живъ горящъ храстъ. А съ
какви нечисти крака и рѣце, въ какво мръсно облѣкло ние
пристѣпваме къмъ тоя храстъ? Учимъ децата да не лъжатъ,
а сами сме най-голѣмитѣ лъжци. Учимъ децата да не бж-
датъ груби, а сами сме неизмѣримо зли — обиждаме всички.
Родителитѣ постоянно се оплакватъ, че децата имъ не ги слу-
шатъ, че сж вироглави, покварени. А кой прѣвъ покзари ва-
шитѣ деца? Вие сами, бащи и майки! Защото се доближавате
до горящата кпина мръсни и нечисти. Каквото сѣете, това
ще жънете! Каквото сготвите, това и ще ядете!

Трѣбва да се възпитава детската душа. Инакъ децата
ще заприличатъ на необработена нива, по която ще изник-
натъ и растатъ бурени, бодили, коприва. Въ тѣхъ ще расте
злостъ и ненавистьта, мѣстътъ и жаждата къмъ разрушение
на всичко, което имъ е чуждо.

Не това чака отъ насъ родината ни. Децата сж бж-
дащето на живота. И затова въ тѣхъ трѣбва да прелѣмъ всич-
ко, което е най-добро въ ума, сърдцето и волята ни. Най-
напредъ научете се да уважавате децата. Знайте, че това
не сж живи кукли, а хора, огледало на своитѣ родители.
Децата не могатъ да бждатъ отговорни за грѣховетѣ на ро-
дителитѣ, но последнитѣ могатъ да бждатъ виновни за ло-
шото въ душитъ на децата си. Ако искате децата ви да бж-
датъ ваша гордостъ, то гледайте на тѣхъ тъй, както гледа
единъ годеникъ на своята годеница. Децата сж безценни руд-
ници на щастие, ако можете да ги разработите.

Книгата е твърде интересна съ своето съдържание. Съ
увлѣкателния предговоръ отъ г-нъ Д. Грънчаровъ, който
обширно разглежда Григорий Петровъ като педагогъ, тя
става още по-интересна. Цената ѝ е твърде низка и достѣп-
на. Езикътъ е лекъ и увлѣкателенъ. Препорѣчваме я на всич-
ки учители.

Д. Правдолюбовъ.

• Robert Dottrens et Emilie Magairaz. — *L'Apprentissage de la lecture par la méthode globale*. Editions Delachaux & Niestlé, S. A. Neuchâtel et Paris, 1930. 118 p. Fr. 3*).

Цѣлостенъ, идеозрителенъ, идеографиченъ, естественъ зрителенъ методъ — съ тия четири различни имена се нарича метода за начално четене, който известниятъ лѣкаръ-психологъ и педагогъ-реформаторъ *Д-ръ Овидъ Декроли*, професоръ въ Брюкселския университетъ, създаде презъ 1904 г., като подобри и усъвършенствува *думозрителния* (американския) методъ за начално четене. Въ своята творба Д-ръ Декроли широко и умѣло използва придобивките на съвременната детска психология, както и резултатитѣ отъ специалнитѣ опитни изследвания върху четивния процесъ. Благодарение на това, той сполучи съ своя методъ да постави началното обучение по четене на здрави психологически основи и да го нагоди къмъ присжитѣ на детето душевни нужди и интереси.

Сжществена особеностъ на тоя методъ е, че въ всички упражнения за начално четене външната страна — техническата — на четивния процесъ се тѣсно свързва съ вътрешната — логическата. За изходна точка на всѣко упражнение се взема предмета, действие, предметна представа, *идея* — поради туй той се нарича *идеозрителенъ* или *идеографиченъ* методъ. Наричатъ го и *цѣлостенъ*, защото началнитѣ упражнения по четене започватъ съ разпознаването на *цѣлостнитѣ* писмени образи на думитѣ. Когато детето усвои тоя процесъ, преминава се къмъ *зрително* и *слухове* разлагане на изученитѣ думи по-напредъ на срички и после на звукове; най-после се пристѣпва къмъ най-трудната работа — къмъ синтезирането на еднитѣ и другитѣ.

Всички упражнения се свързватъ съ леки, интересни и увлѣкателни *игри*, понеже, споредъ Декроли и други детски психолози, играта, а не трудътъ, е присжитата, естествената форма на дейностъ за детето. То се учи, като играе, и играе, като се учи. Поради туй тоя методъ се нарича още и *естественъ методъ за начално четене*.

За пръвъ пѣтъ методътъ на Декроли е билъ приложенъ съ голѣмъ успѣхъ въ неговото частно опитно училище въ Брюкселъ презъ 1904 г. Сега той се прилага въ много белгийски, френски, швейцарски, руски и други училища.

Отъ нѣколко години той се прилага и въ женевскитѣ училища. Въ гореозаглавената книга се излага, какъ е билъ приложенъ тамъ и какви резултати сж били постигнати чрезъ него. Последнитѣ недвусмислено показватъ, че по тоя методъ

*) Робертъ Дотранъ и Емилия Магера. — Усвояване на четенето по цѣлостния методъ. Издание на Делашо и Ниестле, А. Д. Ньошатель — Парижъ. 1930 г. 118 стр. 3 фр.

децата се учатъ да четатъ леко, бързо, правилно и смислено.

Книгата е раздѣлена на два дѣла: теоретически и практически. Въ първия дѣлъ единиятъ отъ авторитеъ — Дотранъ, директора на женевско опитно училище, — следъ като дава кжсь прегледъ върху развоя на методитѣ за начално четене, излага ясно и подробно пахологическитѣ основи, на които се гради новиятъ методъ, и посочва неговитѣ дидактически предимства.

Въ втория дѣлъ на книгата, написанъ отъ г-ца Емилия Магера, женевска първоначална учителка, се посочва, какъ се прилага цѣлостниятъ методъ въ женевскитѣ училища и се даватъ интересни и ценни практически упжтвание за сполучливата му приложба: 1) Упражнения за зрително внимание, 2) Първи упражнения по четене, 3) Разлагане на думи, 4) Разлагане на срички, 5) Техника при разлагането на срички, 6) Материалъ (помагала), 7) Писане, 8) Първи упражнения по езикознание (граматика), 9) Планъ за работа, 10) Примѣрни уроци.

Училищната практика е потвърдила безспорнитѣ предимства на цѣлостния методъ. Споредъ г-ца Магера, тѣ сж следнитѣ:

1. Обучението, водено по него, завладява детското внимание.

2. Той е *активенъ методъ*, защото потиква детето къмъ самостоятелност и самостоятелни издирвания

3. Той е методъ за *цѣлостно обучение*: чрезъ него обучението по четене се свързва съ обучението по другитѣ учебни предмети.

4. Материалътъ, съ който си служи, се черпи всѣки день изъ живота на децата въ семейството и училището.

5. Навикътъ, който ученикътъ при тоя методъ придобива да *възприема зрително образитѣ на думитѣ и да ги запомня*, помага да се усвои лесно правописа.

„Много пжтища водятъ за Римъ“ — казва една стара латинска пословица — „но не по всички пжтища се пжтува бързо, леко и приятно“. И по синтетико-фонетичния методъ (звучния методъ), и по Фогеловия аналитико-синтетиченъ методъ (метода на нормалнитѣ думи), прилагани отъ стотина години до сега въ повечето училища, децата могатъ да се научатъ да четатъ, както сж се научавали да четатъ нѣкога и по забравения вече методъ на *буквувачето*. Но колко горчивъ трудъ, колко непосилни усилия, колко непоносима мжка, колко отвратителна досада имъ струва това „учене“?!

Трудътъ на г. Дотранъ и г-ца Магера ни дава убедителни и категорични доказателства, че цѣлостниятъ методъ води леко и сигурно детето къмъ умението да чете още презъ първата учебна година не само *правилно и плавно*, но и *смислено и изразително*.

Ант. Борлаковъ.