

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

□ □ □ □ Редактор Антон Борлаков. □ □ □ □

Йордан Савов — Разград.

Да бъдем винаги млади!

Нова учебна година. Пак живот закипява в класната стая...
Нали това е тжй всяка година?

— Нали всяка година учители и ученици се разделят за малко, за да се съберат пак? И сега с нови сили, опреснени от почивката, всички очакват ново: учениците нови знания, учителите — приложба на нови приеми в обучението. Да подновяваме нашите постъпки, да ги обмисляме и разнообразяваме, да прибавяме нови знания към придобитите вече, да нагаждаме и умело развиваме нашите уроци, черпейки сили и средства от опита и науката — нима това не е наша най-първа и важна длъжност? Да, да се трудим и бъдем вечно млади духовно — ето първата и най-сжществена наша задача.

И наистина: какво удоволствие би представлявало за учителя да повтаря изново това, що ред години многожди е повтарял? Каква радост би сезчал той да се върти безспирно сѐ в един кръг на мисли, чоплейки и разнищвайки все едни и сжщи работи? В душата на такъв учител, вместо удоволствие и импулс към работа, живее мъжа, досада. Училищната му работа се вижда тежка и додейлива „ангария“, очите му не горят с пламъжка на приятно усилие, нито бузите му пламтят от устрема на творческата работа — тоя стремителен поток, който едновременно униса учител и ученици, сжздавайки от класната работа пжлна с радости и доволство дейност.

— Нищо ново няма под слжницето! — дочувам като протест.

— Не, заблуда е това. Всичко е ново под слжницето! Ни едно сжщество, ни едно растение, ни един предмет не е абсолютно приличен на друг; ни едно явление не е точно на друго подобно. „Напраздно, казва Лайбниц, ние тжрсим две капки вода да бъдат абсолютно еднакви“. Това, що е с нещата, е сжщо и с хората. Днешният човек не е утрешния. Тазгодишното дете не е сжщото, каквото е било миналата година, нито ще е такова догодина. Не е ли факт, че нивга ние учи-

телите нямаме една и съща работа с едни и същи ученици? Всяка година не ни ли изправя пред нови слушатели, пред нови деца — със съвсем друга душа и друга жажда за знания? И по характер и по дарби те са различни.

За всеки наблюдателен човек това е безспорен факт.

И колкото повече човек се взира в него, колкото повече наблюдава и съпоставя нещата, колкото по-основно ги изучава, толкова по-убедително си дава сметка за безкрайното разнообразие, което цари тук.

Учебновъзпитателната дейност има една много деликатна страна, от която зависи пълния успех. Тя е: пълно нагаждане, приспособяване на учителските методи, постъпки, разбиране и др. т. спроти природата на детето. С други думи казано, учителят трябва да притежава особена острота на ума и вродена дарба, за да може да схваща и намира общия, единен характер при противоречиви дори наличности; той трябва ясно да проумява, що му предстои да работи, когато пред него са изпращени децата — тия твърде сложни конкретни неща.

Ей на! защо наложителна грижа за учителя е да подновява и опреснява своите знания; да знае да ги усложнява, когато се яви нужда, или опростява, когато е необходимо, преследвайки винаги и всъщност единичката си цел: да бъде винаги разбран от децата, да може да се нагажда лесно съобразно душевното ниво на учениците. Само така неговото обучение ще може да бъде ползовито, и знанията асимилирани; само по тоя начин последните могат да станат плът от плътта на децата; само тъй то ще може да подхраня и развива техния интелект, като формира и дисциплинира волята, като облагородява и възвишава чувствата. Прочее, налага се всяка нова учебна година учителя да събира и съгласява, да ограничава или разширява, с една реч — да преработва и видоизменява своето обучение. Ново трябва да бъде то. Не върши ли това, не го ли подновява, той върви из крив път — из пътя на обикновения занаятчия, на „кърпача“ в делото на образованието; той се лишава от възможност да стигне до ползовити резултати — той манкира от истинското си назначение.

Ако подновяването и опресняването на учителските знания е необходимо, за да се нагажда обучението спроти силите на ученика, не по-малко важно е то от друга страна. Тя е: човешкото знание не е нещо точно определено и завършено. Знанието е в безспирен развой; то се умножава, видоизменява и обогатява. Идеите, понятията, които образуват съдържанието на научните истини, са винаги в прогресивно движение, което никога неспира, нито пък ще се спре. Областта на човешкото изследване е безкрайно голяма; никогаш неговият ум не ще има друго за изследване. В тая велика дейност на човешкия прогрес сътрудничат еднакво всички учени, всички векове, и всяка генерация добавя камъче към великата сграда на човеш-

кото знание. Ето защо, и на учителя се налага да следва това развитие на знанието, да изучава и познава новите открития и разширява умствения си кръгзор. Самовъзпитанието за учителя е онова острие, което, като го изглажда и лъсва, ще го прави да бъде винаги млад; то му дава импулс за през цял живот, заставя го да живее друг живот, който налага времето и интересите на родната страна. Неговата любознателност не угасва, разсърдка му бива остър, буден и винаги жаден да научи нещо по-добро и по-ново. И само такъв учител може да обикне своето дело, своето училище и ученици; само такъв учител може да се интересува от учебното дело и да влага амбиция в своята работа за по-добри резултати; само такъв учител може да заинтересува своите ученици, може да накара да го обикнат, защото само той знае нещо и ловко да нагажда своето обучение, съобразно душевната нужда на последните. . .

Не ще и дума, подобна работа на учителя е съпроводена с труд; тя е усилна и продължителна. Тя изисква постоянно замисляне върху предстоящата задача. Изисква енергия, за да видоизменяваме, подобряваме и усъвършенствуваме всяка година методите и да се противопоставяме дързко на оная леност, която някога се крие в нашето положение на „редовни учители“. Най-сетне, тя иска като първо условие силна и калена воля, която може да влага амбиция в нашата учителска работа и да ни избавя от желанието да махнем с ръка и си кажем: „се толкова ще ми платят“ или „каква полза от това“. Да, потребно е енергия, за да продължим нашето самообразование, потребно е усилие, за да си признаем, че има още много работи, които трябва да научим и че трябва да учим и безспир да се трудим, ако искаме да издължим онова, що иска нашето призвание.

И награда за този учител се явява оная радост, която се поражда в нас, кога виждаме прогреса на нашите ученици; кога виждаме, как се събуждат и поставят в дейност техните сили и дарби, как те растат и крепнат морално и интелектуално. Нима малка е наградата за учителя да вижда, как неговата личност прониква в малките души на децата; нима съвсем дребно е за него да вижда, как учениците се възбуждат, сгорещават и насочват към развитие на всички ония детски заложби, които се крият в техните души? Артиста, художника страда, дълбоко преживява и дълго време се униса от блена на своите идеи. Когато той завърши делото си, когато неговите ръце конкретно възплотят идеала му, той се унася от радост и забрава. Нима и учителя не е също такъв артист? Нима той не трябва да завърши едно дело — от всяко дете да оформи съвършен човек?

Каква по-голяма радост би имало за него от тая да вижда, как прогресивно се завършва начетото дело, как от ден на ден то става все по-хубаво и по-съвършено?

Не малко сила и труд са потребни за учителя да продължи самообразованието и саморазвитието си, да избегне хилядите примамки, които се изпречват пред очите му, за да може след свършване на училищната работа да се отдаде на занятие, което да го поставя в положението на ученик, дирящ сжветите на учени и ръководители. Тук в душата на подобен учител ще крепне и ще се развива нова радост от сжзнанието, че той дава живот и полет на своята мисъл, раздухва и увеличава пламъка на своя ум, като влиза в общение с най-великите умове на учени и философи, поети, моралисти и педагози. Той обогатява и укрепява своята душа с всички ония истини, които те са открили и дали на човечеството, като безспир се въздига се по-високо и по-високо до равнището на тяхното завидно умствено положение.

И оня, който иска да бъде щастлив, който иска всеки ден да сеца нови радости, който иска да намира в своето занятие по-голяма привлекателност, трябва безспирно да вжрви в пжтя на сжвжршенството Той трябва непременно да работи над себе си, като не се оставя да бъде притиснат и задушен от делничните грижи; той трябва да се пази от покривалото на душевната немощ. А това може да се изжврши само при едно условие: безспирно да се глади и остри ума и сжвестта. Така ние ще бждем винаги душевно млади!

Ат. Чешмеджиев — Пловдив.

Американската школа и принципа на ръчния труд.

Економическото развитие на Северо-Американските Съединени Щати достигна в последне време необикновена мощ и колосални успехи. От редица анкети се установи, че главните причини за надмощието на американците са не само естествените богатства на страната, но и личните качества на населението: предприемчивост, деятелност, организаторски гений, оптимистическа самоувереност и твърдост на американците, която ги издига до стъпалото на могъщ човешки тип — тип сжздаден от средата и от системата на училищното и семейното възпитание.

Деца та там още от ранно детство се сжвжршено отличава от нашите, говори Омер Биус в своята интересна книга „*Methodes Americaines d' Education générale et technique*“. Ние искаме да видим децата си послушни, дисциплинирани, а американците желаят повече от всичко, децата им да се отличават с дух на инициатива, независимост, увереност в себе си,

Те спокойно понасят техните капризи и даже тирания. В семейството, на разходки, на трапезата у децата не се забелязва сдържаност или срамуване, както у нашите деца. Те говорят високо, със смел тон, без ни най-малка неловкост или грубост. В училището също може да се каже, че не учителя, а учениците ръководят всичко. В училището децата проявяват своята воля и своята личност. Сведенията, необходими в годините на школното учение, се добиват от тях и се привеждат в система по пътя на самодейността. Тази система с течение на годините се разширява и учителя умело поставя на техния път ред трудности, като постепенно увеличава техния размер. Учениците са длъжни да се научат да разсърждават и да побеждават всички трудности.

Характерно е, че мисловата работа всекога се съпровожда или даже предшества от физическа работа: най-отвлечените отрасли на обучението се представят там в материална, конкретна форма, която иска за своето уяснение толкова ловкост на ръката, колкото и напрежение на мислите. География, история, литература се изучават с помощта на различни манипулации в съединение с лабораторна работа, тъй като те са тясно свързани с рисуването и моделирането. Висшата форма на движение — ръчната работа, навсякъде практикувана в училищата — се обръща в упражнения, които развиват ред морални качества, и всяка отрасъл на обучение съединява телесното, мускулното усилие с асоциираните групи идеи.

Да освободи мисълта и чувството на учащите се от всякакво ръководене, постепенно заменяйки ролята на учителя с личната отговорност на младежа — *това е целта на възпитанието.* Затова заставят децата да действуват така, като че са сами на света и на пълна свобода; стараят се да им внушат чувство на любов към усилията и да намират удоволствие в борбата с препятствия, като развиват в тях самообладание — *това е задачата на американското училище.*

Ни факти, ни теория не се съобщават устно. Американците — и учител и ученици — питат отвращение към готовата теория, определеност и отвлеченост от всякакъв род, несвързани с практиката. Преподавателите считат, че всяко обучение, а особено научното, не ще бъде плодотворно, ако учениците не се упражняват в търсене на истините и в разрешение на въпросите, които възникват от тях.

Класните уроци имат второстепенно значение. Те съпровождат, подготвят или завършват практическите занятия в лабораторията или работилницата, в които се принася центра на тежестта на занятията. Забележките, направени там, и записваните наблюдавани факти съставят основата на цялото обучение, и ни едно правило, ни един закон не се записва на готово, както това се практикува в нашите учебни заведения. Ръчната работа в работилницата, която се намира в учили-

щето, предизвиква най-напрегнато мислене за приложението на разумни способности при дадена работа и развива търпение при изпълнението на същата. Да укрепи детската воля, да приучи дето от млади години към упорство в труда, рано да му внуши желание да премине от зависимо съществуване към независимо, да подготви младежта към умение сама да си помогне, да развие привычка да разчита само на своите сили — е основната цел на началната и средна школа. Тя съответства на американските възгледи, които не отделят замисля от изпълнението, фактите от идеите и които високо ценят физическият труд.

Зад океана няма нито следа от пренебрежение към физическия труд, което съществува у нас. Те не виждат нищо унижително в ръчната работа. Американците съдят за човека от гледището на неговите способности да изработи, какво да е. Теорията на възпитанието с помоща на ръчната работа може да се счита положително установена.

Всяко съзнателно движение има своето начало на възбуждане от двитателните клетки на мозъка. Мисъл без движение може да се преработи във въображението, но тя остава неразвита волята, която се развива само с упражнения. Всяко мускулно движение се отразява в клетките на мозъка и се закрепва в съответствующите центрове във форма на възприятия и образи.

За да се увеличи възприемащата сила в двигателна област на мозъка, трябва да се усилят упражненията, като ги направим пълни и разнообразни. Разбира се, ако движенията се извършват без мислене, те стават механически; развитието на двигателните клетки спира и тогава се изгубва и възпитателното значение на ръчната работа. Влиянието му в това направление е действително само в първия момент на възбуждането.

Човешкият ум създава и изнамира знания. Затова неговите творчески способности трябва да се развият толкова, колкото и способностите да изнамира. Тези две сили трябва да се развиват още от ранното детство до възмъжалост. За тези цели трябва да се поставят в числото на предметите в училищната програма систематични упражнения, които биха дали на младежите възможност да възпитат своята мисъл, да отидат от идеите и чувствата към материалното им изразяване. Чрез опита ученика ще развие ловкостта на ръката, умение да владее точно и правилно инструментите, но в никой случай работата не трябва да се извършва механически и да остави ума в бездействие. Интересът в работата се поддържа, когато не се знае напълно начина на нейното изпълнение. Повторението на една и съща работа в училището не трябва да се допуска, щом като умствената деятелност, в свързка с нея, достигне своя maximum.

Ако сжмеем да не применим зад този предел на живият интерес, да не встжпим вжв фазата на безсжзнателната работа, напжлно ще запазим своето вжзпитателно влияние. В училището е опасно да не попаднем на занаятчий. Не трябва да даваме ржчна работа на професионални майстори. Даже в най-простата си форма ржчната работа трябва да бжде дадена на специално подготвени учители. Занаятчий безусловно да не се допусшат, защото не са педагози. Преподавателя трябва да обладава не само техника, но и да е основно запознат с науката за вжзпитанието. Подготовката на учители по ржчна работа у нас трябва да обхваща и подготовката по педагогика и специална методика, защото тяхната неподготвеност в това отношение се чувствува.

Принципите, положени в основата на обучението по ржчна работа, сж едни, но в практическото им приложение се наблюдава голяма гжвкавост и разнообразие на формите. Инструментите за работа в американските училища са щателно нагодени за деца. Назначението на предмета за работа, неговата форма, материяла и процеса на работенето му — всичко това дава на детския ум благоприятен материял за развиване на логичното мислене.

Американската школа се отличава от европейската не само по своя дух, но и по своята организация. Общественият училища са безплатни. Учебните пособия се раздават безплатно. В началните и средни училища бедните и богатите се обучават заедно и са поставени в отношение на равенство и взаимно уважение. В облеклото и вжншното джржане не се забелязва никакво различие между учащите. Открито, гордо, решително изражение на лицата се забелязва у всички деца. Различните типове училища, техните особености, наложени от практическите необходимости, а не от напредничави теории, отразяват социалният и економически строй на страната. При всичкото разнообразие, което представлява американската школа, тя обезпечава единството и вжтрешната връзка в делото на образованието, като започнем от детската градина и свжршим с университета.

За американеца е нетжрпима неизменяемостта на формата и неподвижността на определени организации. Той е нетжрпелив новатор. Щом поникне някоя нова педагогическа идея, той вече е решил да я приложи на практика без колебание. Програмите на курсовете се постоянно менят и училищата стават сжщински лаборатории за сжзидателна работа. Борба между различните методи и системи на преподаване има постоянно; от тях се заджржат най-добрите, най-устойчивите, докато не бждат заменени с новоизникнали. Както официалните, така и частните дружества действуват в духа на широко разбраната свобода и никои не припяствува на развитието на различните методи за обучение, на проявление

нията на местната инициатива и естествената смяна на личностите. Те събират от всичките краища на света материал, от който могат да се ползват преподавателите във всички учебни заведения. В един щат и даже в един град не може да се намерят две училища еднакви по програма или метод на обучение. Във всеки град има особени комитети, съставени от лекари, професори и учители; тяхната цел е да произведат медицински и педагогически изследвания. Те употребяват всички усилия, за да се даде рационална подготовка на преподавателите.

Първа степен на обществено образование са „*Детските градини*“ — 3 години. Децата постъпват тук на възраст 3—4 години. Ръчната работа по Фрийбелевата система тук служи за главно средство на възпитанието. Известно е, че Фрийбелевата система има за цел да развие детската натура, с цел да постави импулс на спонтанна дейтелност под контролата на волята, да формира детските способности и да научи възпитаника да управлява външните си чувства. Труда на Фрийбеля остана незавъшен. От него са създадени само „*детските градини*“, но неговата система оправдава възгледа за ръчната работа, като важно възпитателно средство в умствено и морално отношение.

Нито в една страна теорията на ръчния труд не е достигнала такова пълно усъществяване, както в Америка. Американците са я горещо приели и усърдно въвели в своите основни училища, като се стараят да я приспособят към умственият склад и духа на своя народ.

В много американски училища рисуването и ръчната работа се съсредоточават около известни основни идеи, наречени „*централни интереси*“, намирайки се в сферата на детското наблюдение, а именно: 1. къща, занятия, задължения, удоволствия в семейството; 2. обществен живот, начини на движения, занятия на жителите, удоволствия; 3. училищен живот; 4. роден език; 5. занаят; 6. запознаване с природата. Децата рисуват и моделират познати предмети, с което се развиват чувствата за формите и размерите. Те рисуват отначало контурите на предметите, като определят техните размери и пропорцията на частите и след това боядисват. Нито една рисунка не представлява подражание на даден модел и нито една рисунка не е подготвена по чужди упътвания. Съставени по влиянието на беседи с учителя, те са така оригинални, щото в класа не могат да се намерят две еднакви рисунки. Децата по натура се стремят всякога да изразят собствен замисъл. Американецът не обича еднообразието. Невъзможно е да се разпределят по идеи и интерес рисунките на децата. Струва ти се, че тук се отразява цялата народна душа, доколкото е достъпна за детското разбиране.

Как бедни и сухи ще ни се видят нашите програми по рисуване и ръчна работа в сравнение с американските! Те са лишени от ръководящи идеи. Рисуването при р. работа намира особено значение. От опит е доказано, че успеха на работата зависи от точността и внимателността, когато се определя размера и формата на предмета. Постоянния самоконтрол и чувството на отговорност, които от тук падат върху детето, указват грамадно нравствено влияние и, безспорно, ще го подтикнат към обмисляне и лични усилия.

В първоначалните училища рисуването е взело художествен характер. Моделирането, скулптурата от дърво, от метал са добили голямо разпространение. При скулптурата се обръща главно внимание на идеята и личните чувства на детето. Ръчната работа в своето приложение понякога взима неочаквано увлекателна форма; напр., децата моделират детска стая със цялата обстановка, при което се делят на групи за изработването на отделните части и после ги групират (групово моделиране). Пълно отсъствие на рутина и механичност характеризира постановката на детската р. работа. Упражненията в ръчната работа са тясно свързани с другите училищни занятия — смятане, измерване, устно излагане и пр.

Ето, напр., урок по родинознание: около няколко цинкови кутии (3 м. $\times$ 2 м. $\times$ 0.05 м.), поставени на низки масички, се трупат деца и с помоща на малки лопатки правят от мокър пясък релеф на познати местности, на които предварително са приготвили план. Вжв време на разходка. Географическите сведения се уясняват с помоща на ръката, и децата с увлечение се отдават на тази работа, която, без да се гледа на нейния позитивен характер, дава богата храна на фантазията. На стената и етажерката се виждат много релефни модели, изработени от децата, а линиите с тебешир, начертани на индукционен глобус, доказват, че той е в постоянна употреба.

В много училища подобни цинкови кутии са предназначени за друга цел: служат за посяване семена от различни растения, което ще бъде подготовка за уроците по ботаника. Хиляди деца изпълняват различни градинарски и земеделски работи; всяка година училищата организират изложби на цветя, декоративни растения и плодове, получени от труда на учениците. Децата водят бележници, в които отбелязват времето на посеването, наблюденията при развиването на растението, появяването на цветовете и узряването на плодовете.

В градината се забелязват отдели за географически култури, характерни за разните местности в Съединените Щати, за местни земеделски, полски и градински растения. Учителите превъзходно умеят да се ползват от работата на децата в градината за обяснение на вятъра, дъжда, образуването на почвата и пр. Преподаването на географията се освобождава по този начин от книжната баналност и се явява

в най-интересната си и жива форма. Градината дава също така жив материал по смятане и геометрия. В градината група деца се занимават с измерване на дължини и повърхности. Те изчисляват стойността на работата, количеството на семената, необходими за посев. Тези задачи са жизнени, пълни с интерес; те незабелязано водят децата към кръга на основните аритметически и геометрически принципи. Занятията в градината водят детето към наблюдения на достъпни за него явления из растителния живот. Те внасят особено оживление в училищния живот и внушават на децата любов към природата.

Богатството и пълнотата на обзавеждането на средните училища, тяхната хигиеничност, мерките за предупреждение на нещастни случаи и запазване здравето на възпитаниците, са поразителни. Бруклинската техническа школа е най-изящен и разкошен образец. Нейните библиотеки, музикални зали, аудитории, лаборатории, трапезарии и пр. са уредени с комфорт, имайки пред вид всички потребности; там нищо не е щадено за младото поколение, което ще състави бъдещата нация.

Около гимнастическите зали — две зали с вани за момчета и момичета; в библиотеката — зали за четене. В средата на зданието голям салон със сцена, с ред удобни широки кресла и ложи, в които се събират 1500 човека. Столовата е обща за момчета и момичета.

Има особени помещения за типография, фотография, за занятия по моделиране, за металопластика — всички обзаведени така, че не може да се иска по-хубаво.

Помещението, определено за ръкоделие, се състои от 4 зали, с отделни маси и столове за всяка ученичка, с катедри и черни дъски около всички стени. Залата, дето стават занятията по домакинство, е много интересна. Обучава се теоретически и практически по домакинство, за което служи образцова кухня и трапезария. За всяка ученичка е определен особен гардероб за смяна на дрехите.

За осветление на грамадното здание работят 110 мотора. В този дворец се учат 1900 момчета и момичета, които получават образование и учебни пособия безплатно. Преподаватели 84; те занимават и 900 човека вечерно време.

Дже най-малкото американско средно училище разполага с химическа и физическа лаборатория, където учениците могат да изпълнят минимум лична работа.

Моралното влияние от подобна постановка на работата е очевидна. На неподвижните деца ръчната работа произвежда възбуждащо действие и силно развива механическите им способности. Работи, които искат разсъждения, обмисляния, наблюдение и твърдост на ръцете, развиват способности, които при обикновени класни занятия са съвършено забравени. Старата школа, или по-право днешната школа, не дава възможност да се развият млади хора, които да обладават бърза

сжобразителност, ловкост на ръцете, точност в предаване на наблюдаваното; те са неспособни за умствена работа. Ръчната работа усилва личния вкус и способностите; старата школа ги заглушава или ги оставя в сянка и не дава индивидуално развитие, не подпомага за правилното избиране на професия, сжответствующа на дарбите.

Ръчната работа развива изобретателността. Човек с отвлечена мисъл рядко прави изобретения или практически усжвжршенствувания, тжй като не е запознат с действителните условия и тяхното усжвжршенствуване. Недобил образование практик сжщо не е способен за това; само сжединението на тези качества и знания дава можщ стимул за изобретение.

Ние сме в зарята на времето за изобретенията, стремящи се да облечат човешкият труд, да осжщесствят чудесата на комфорта и да ги направят достжпни за масата. За културния прогрес на народите това е важен фактор.

Способностите, развити от училището с помоща на ръчния труд, опростяват решението на въпроса за изнамиране средства за сжществуване.

За пжрвостепенната роля на р. труд в сжвременното възпитание отрицателни мнения вече няма. Всички възражения падат пред факти, красноречиво говорящи в полза на положителното разрешение на въпроса.

Д-р В. А. Манов — София.

Числовите картини като нагледно средство.

Спора за стойността на числовите картини, като нагледни средства при обучението по смятане, е бил винаги оживен в методиката по тоя предмет. Бусе в самото начало на XIX век за пржв път си послужи с това графическо средство за оживяване и унагледяване на мжртвото, откъснато в онова време от живота обучение по аритметика. Неговите точки, кесии, квадрати служеха на пжрво време за представяне сжстава на числата, ала не и за добиване представи за самите числа, не и като средство за възпроизвеждане на числата. На тая почва застана и Кранке в 1828 год. Едва, обаче, се бяха изминали десет години, и методиката по смятане биде почти наводнена от нови предложения, от нови числови картини. Често цитирания в нашата педагогическа литература Хенчел ни дари в 1842 година сжс своите картини, Грубе в сжщата година основа монографическия метод при обработката на числата от пжрвата стотица, а след това се зародиха едно след друго предложе-

нията на Соболевски (1852), Борн (1867), Каселиц (1868), Бйоме, Беец и др. Беец в последните години се яви най-горещ защитник на числовите картини и противниците на това нагледно средство в лицето на твърде сериозните методици Д-р Хартман, Зайферт, Книлинг и др. трябваше да преживеят своята война против нововедението, което така здраво завладя педагогическата практика през едно цяло столетие и я владее и до днес. Новото време в лицето на Лай, д-р Хйовдинг, д-р Монтесори, Щйоклин, Рид и др. намира своите теоритици на новоповдигнатия въпрос за стойността и значението на числовите картини. Какво голямо различие, обаче, има в доводите и въпросите, които днес се повдигат около този спор? Между това, нашата практика през последните петнадесет години биде взета в плен от възгледа на Лай за значението и употребата на числовите картини. Превода на неговото съчинение през 1905 год. „Ръководство за първоначалното обучение по смятане. Природосъобразна и основана на психологически опити метода в свързка с развоя на обучението по смятане“ (№ 86 на Учителска библиотека, издавана в Кюстендил от Як. Якомов), както и редица други статии, допринесоха твърде много за това. Напоследък, обаче, въпроса наново с право е подигнат и в конференции и в педагогическа литература и заслужава да бъде обсъден след ярката защита за разнообразие в картинките, дадени от познатия на учителството ни Violino Primo. Отчасти виновник за разпространението на възгледа Лай у нас, макар и в своята критика на съчинението му в „Училищен преглед“ да посочвах, колко необосновани се явяват в някои отношения неговите изводи и колко неточни и прибързани са опитите му, аз, съчетах за потребно да се намеся в спора, за да дам осветление на въпроса от друго гледище, което много малко е зачекнато в методическата литература по този въпрос и което би допринесло, мисля, за примиряването на разните противоположни възгледи.

За ролята на числовите картини при обучението има в методиката главно три възгледа. Старата школа в лицето на Бусе и неговите привърженици считат картините за средство, чрез което нагледно може да се представи големината на числата и техния състав. За тая цел те си служат с разни графически средства: точки за обозначаване единиците, чърти за десетиците, кръгове или квадрати за стотиците и хилядите и т. н. Този остарял възглед и днес е застъпен в някои ръководства, па и в учебници по смятане. Не липсват опити за неговото съживяване и у нас. Д. Митков, напр., в седмото издание на своите сметанки си служи с този маниер.

Някои от последователите на Бусе, както и историците-методици от школата на Грубе, на чиято страна застава и Лай, а в последно време и Хйовдинг, считат картината за средство, чрез което представата за числото в съзнанието на ученика

може да се възпроизведе или пък може да се задържи и уясни. Тя помага и за разложението, за уясняване на сжотншенията в дадено число. Те смятат, че картините на основните числа почиват на здрава научно-психологична основа — на закона за групировката на раздразненията. Този закон е израз на друг основен принцип в биомеханиката: постоянния, неизменен стремеж да се изразходват най-малко психофизични сили в всяки организъм, когато завладява и опознава околния мир. Застанали на това становище, методиците от това направление, ръководими и от мисълта, че числовите картини сж и превъзходно средство за задържане на узнатото в сжзнанието на ученика, проповядват, че трябва да си служим само с един вид числови картини, понеже иначе би претрупали сжзнанието на детето и то в дадени моменти би се лишило от ясни представи за някоя картина. За това спора се води около въпроса: кои числови картини са най-подходни за тая цел; как трябва да бъдат наредени точките в картинките, за да може картината да бъде психо-методична. В това отношение познат е възгледа на Лай, който защитава квадратната конструкция. В много отношения опитите на Лай в последно време бидоха корегирани или отхвърлени, като чрез нови експерименти се доказва погрешността в резултатите и в основата на опитите, от които Лай преди десетки години с голяма самоувереност вадеше своите заключения. Днес в методиката каточели надделява вече възгледа не за квадратната конструкция, а за така наречената „петорка“ — 5, която трябва да лежи в основата на числовите конструкции.

Редица методици пък на новото време сжглеждат стойността на числовите картини не в тяхното еднообразие в конструирането, а тъкмо в разнообразието. Докато едни искат да си служим само с едни картини, другите дават не само неограничена свобода на учителя да си служи с разни видове картини, но и дори настояват задължително да си служи в един и сжщ час с разни картини. Основите на тази мисъл добре са схванати в следните редове: *„Заблуждение е да се мисли, че, щом детето може да произнесе числовото наименование, когато види една числова картина, много пъти гледна и запомнена, сжщевременно схваща и количеството на единиците в картината. Детето лесно запомня формата на картината и бързо я асоциира с числовото наименование, както асоциира представата за формата на кой и да е предмет с неговото наименование. Когато види отново сжщата числова картина, представата за формата ѝ, която се хвърля на пръв поглед в очи, репродуцира свързаната с нея словесна представа, и детето лесно произнася числовото наименование, но това не е още нито белег, нито доказателство, че сжщевременно се репродуцира в детското сжзнание и представата за количеството на единиците в картината, както не е белег, че детето*

има съответна числова представа, когато, напр., види цифрата 8 и произнесе думата осем. Детето *може да получи ясни и верни числови представи не като разглежда многократно еднообразни числови картини, а като наблюдава многообразни групировки на предметите и изображенията*, защото в последния случай, за да намери и произнесе съответното числово наименование, винаги ще трябва не само да схване формата на групата, но и да я анализира, да намери числото на единиците в нея, да репродуцира в съзнанието си числовата представа и чрез нея а не чрез представата за формата, да дойде до словесната представа — до числовото наименование*) (к. м.)

Различието в тия възгледи има своята основа в основния проблем на методиката по елементарното смятане: какво нещо по своята същина е числото и как се образува то в нашето съзнание. Проблема за числовите картини не може да бъде разрешен, преди да отговорим с положителност на въпроса за произхода и образуването на числата. Понятия и представи ли са числата? Принципа на броенето и бройките ли лежи в тяхната същина, или те са израз на един особен психологически закон за симултаното възприемане на раздраженията? Ако образуването на числата имаше щогоде нещо общо с начина на образуването на понятията и представите, безспорно е, че възгледите на Лай, Хйюфдинг и др. за еднообразието в картините щеше да бъде прав. В такъв случай оставаше само да се реши въпроса, коя групировка е най-подходна за по-отчетливото възприемане на раздраженията. Но приемем ли, че броенето е, което възбужда и поражда в нашето съзнание числото, тогава основна грешка би било в методиката, ако ние си служехме само с един вид числови картини. С това бихме спянали развитието на „числовата мисъл“, защото последната е плод на броенето в пространството в най-различните положения, в които се намират или би попаднали обектите на бройките. Многообразието в картинките в такъв случай би било най-важното нагледно средство при елементарното смятане. Така двете основни проблеми в методиката по смятане се отразяват и във въпроса за числовите картини. Единият възглед изключва изцяло другия възглед. С право, мисля, методиката трябва да постави въпроса: не с кои картини трябва да си служим, а с колко картини за едно и също число.

При обсъждането на въпроса не би трябвало да се игнорира и възгледа на противниците на числовите картини, наново повдигнат в последните години. Защо да си служим с числовите картини, щом те психологически не могат да бъдат обосновани, както твърдо вярват едни от методиците. Те

*) Вж. „Педагогическа Практика“, год. I, стр. 457.

не базират вече своя възглед на външни мотиви*), а на психологията за произхода на числото. Числата не са представи; те не са и понятия. Числата не съществуват в реалния свят, а са продукти на нашето съзнание. Външните предмети дават само поводи да се възбуди онака функционална дейност на нашето съзнание, на която джжжм „числовата мислж“ и числата. Както сжждението е функционална дейност на развитото съзнание, така и числото е продукт на съзнанието. В такжв случай безразлично е дали ние ще си служим с точки, дали с камжчета или други сжкой предмет; безразлично е сжщо, дали тия обекти ще ги редим в числови картини или не.

И така, базирайки се на психологически разсжждения и на психо-дидактични експериментални данни, днешната методика на елементарното смятане наново се сблжсква с старите противоречия и поставя възглед срещу възглед. Онова, което искам да подчертая още веднжж е, че различието вжв възгледите се джжи на различието в схващането на основния проблем за образуването и произхода на числата и че грешат всички ония методики, които третират вжпроса откжснат от неговата основа. Дори, струва ми се, че различието вжв възгледите би се изгладило тжжрде много, ако вжпроса се разглеждаше винаги с оглед на психологическия проблем.

Да разглеждам детайлно вжпроса за произхода и образуването на числото не спада в моята задача, нито пжж може това да стане в рамките на една статия. Както казах в самото начало на статията, искам само да обжрна вниманието вжрху едностранчивото и неправилното разглеждане на вжпроса, като посоча, в коя посока трябва да дирим разрешението на проблемите.

В психологическия довод на противниците на числовите картини се крие, безспорно, голяма доза от истина. Числата ние джжжм сами на себе, на нашето съзнание. Право е, че е „заблуждение да се мисли, че щом детето може да произнесе числовото наименование, то е схванало количеството на единиците в картината.“ Аз бих добавил: — че в неговото съзнание се е образувало числото. Наименование и число не е едно и сжщо. Наименованието в случая е само дума, с която не се свжрзва нищо. „Това е картинката на числото 5,“ са само думи, репродуцирани из паметта; то е едно вербално сжждение, ако мога така да се изразя, което не доказва ни най-малко, че детето е опознало чрез своето сжждение числото дори и тогава, когато то преброи точките предварително. В практиката на всеки пжрвона-

*) До преди десетки години доводите на противниците на числените картини бяха следните: 1) числените картини са изкуствени и нямат никжде приспособление в живота; 2) с тях може да се представи сравнително само една тжжрде малка област; 3) те спжват самостоятелста на учениците и др. п.

чален учител има поразителни случаи, които дават потик за дълбока мисъл въру стойността на числовите картини и другите нагледни средства при елементарното смятане и над произхода на числото. Умствено недоразвити броят, схващат и могат да запомнят картинките, ала правилно не могат да схващат съотношенията в числата — не могат правилно да смятат в кръга на едно число. Те могат правилно да именуват, напр., картинката на 5, ала с мъжа и редица подсказвания едва могат да дойдат до извода че $3 + 2 = 5$ или че $5 - 2 = 3$.

Колко пъти практиката ни е посочвала, че цяла редица деца от първо отделение не могат абстрактно да смятат. Не са твърде редки и случаите, когато детето брой на сметалото топките или на джската точките, и все пак не може със самоувереност да ни отговори на въпроса, а някак плахо, след като сме го накарали втори път да преброи или му напомним за токущо намерения резултат, да ни даде искания отговор. Нима това се дължи на къса памет? Не е ли то явно доказателство, че детето има в съзнанието си само числови думи, а не самите числа? Не веднъж наблюденията ми над практиката са ми посочвали, че има деца, които ред месеци в първите, па дори и във вторите отделения, са слаби в смятането, но настъпват седмици, когато те просто удивляват учителя със своя успех. Те като че ли в една седмица научават онова, което по-напред с месеци не са могли да запомнят. Такива случаи има и в горните отделения. Деца с дни или седмици не могат да разберат някое правило, напр. някои случаи из делението, и в един ден само проблесва тяхното съзнание и се чудят, как такова просто нещо не са могли изведнаж да схванат. Такива случаи и всяки възрастен може да си спомни из своя ученишки живот. На що се дължи това? Що ни посочват те? Всички тия случаи, смятам, ни водят към заключението, че аритметическите отношения, както и числата, щом под това не се схваща само думата, наименованието, се дължат на една особена функционална дейност на съзнанието, на една особена интуиция, вътрешно съзерцание. Паметта, фантазията и т. н., като абстрахираме материалите, с които те боравят, са също такива функции на съзнанието. Мисленето е също функция. Процеса на съждението се развива постепенно у нас също така като функция на нашето съзнание. Външните раздразнения дават само потока да се пробуди, да почне да работи и да се усилва, коя и да е функция на съзнанието. На такава функция ние дължим и произхода на числата и вникването в тяхните съотношения. Най-обикновеното съждение, напр., „ябълката е червена,“ ние дължим само на пробуждането на мисълта, като функция на съзнанието. Ние можем да притежаваме словесните представи „ябълка“ и „червена“ като представи, ала от това още не следва

само по себе, че ние в даден момент можем да свържем двете думи и да добием едно сжждение, едно узнаване — ябълката е червена. Към дадените ни представи в сжзнанието трябва да се прибави и ново условие, което да ни даде правото да свържем едната с другата представа. Това свързване не е случайно или механическо. Психолозите и логиците ни учат, че то е плод на една аналитична и синтетична дейност на сжзнанието. Така се изяснява, наистина, възможността за свързването на двете понятия, ала с това още не се обяснява, как идва, отде произхожда аналитичната и синтетичната дейност на нашето сжзнание. Това ние джлжим на пробудилата се въз основа на външни потици функция на сжзнанието. Сжщото имаме и при смятането. Ние можем да запоним думи за обозначение на дадени количества — едно, две, три и т. н., да запоним и думите за сжотношенията между две или повече количества — $2+3=5$, $5-2=3$ и т. н. — ала това още не значи, че ние притежаваме „числата“ или че ние схващаме, проумяваме, узнаваме числата и числовите отношения. Между едното и другото има голяма разлика. За узнаване на числото „три“, напр., не е достатъчно да схванем трите бройки в най-различен ред. За това трябва да дойдем до сжзнанието, че, независимо от каквито и да е бройки, ние имаме едно постоянно сжотношение, което външно изразяваме като три. Това външно узнаване ние го джлжим на пробуждането на числовата функционална дейност, която се проявява в сжзнанието едва след пробуждането на общата мислова дейност.

Външните бройки дават само потика да се пробуди постепенно сжзнанието за числата и числовите сжотношения, тжй както външните дразнения пробуждат постепенно слуха, зрението, обонянието, паметта, фантазията и т. н. На първо време ние свързваме с количествата само имена. Заучаваме имена, без дори понякога да можем ясно определи бройките. В сжзнанието на детето през това време числовите думи не будят числова мисъл, тжй както и у нас, възрастните, големите числа оставят сжзнанието ни праздно. Едва по-после с числовите думи от първата десетица почва да се свързва мисълта за различие в количествата на бройките и най-после идва ясно узнаване на сжщината на числовите сжотношения. Така детето джлго време борави с числовите наименования, преди да проумее, да узнае числото, както то джлго време гледа, преди да почне да вижда.

За да проумее числото, детето трябва да вникне зад онова, което се крие в голата словесна дума; потребно е според това редица наблюдения над бройките и над тяхните взаимоотношения. В типовете картини няма това разнообразие; те в повечето случаи не ни посочват и взаимоотношенията. Да си служим, според това, при обучението са о с един вид числени картини е основна грешка в обучението по елементарно смя-

тане. В картината не се съдържа числото. А веднъж детето проумяло числото, не се нуждае вече от никаква числова картина. Постройката на една и съща картина в най-различен ред се явява психологична обоснова на и от изложеното от мене гледище. Практиката на Монтесори ще даде според това по-добри резултати. Не ще съмнение, че колкото чрез картинките може да се наблюдават и взаимоотношенията в числото, толкова те повече ще допринесат за възбуждането в съзнанието оная дейност, чрез която се развива „числовата мисъл“; ето защо изнесеното от Violino Primo в последните книжки на „Педагогическа Практика“ през миналата година по „многообразието в картинките“ заслужава внимание, дори и ако четеца не споделя неговите похвати в обучението.

Изложеното върху произхода и образуването на числото и числовите съотношения в съзнанието ни води към заключението, че на числовите картини не трябва да се гледа като на универсално средство за нагледност при смятането. За да схване детето бройките и изобщо числото, трябва областите на наблюдението да бъдат най-различни — раздразненията трябва да идат от най-различни източници. Тия раздразнения не трябва да се редят само в пространството — едно до друго, но и във времето — едно след друго. И, струва ми се, че последното се занемарява твърде много в нашата практика. При това винаги трябва да се помни, че нагледните средства имат ограничена стойност: от тях излиза само повод за раздразненията във времето и пространството. Останалото е вече самостоятелна дейност на съзнанието. При случаи, дето тази дейност може да се подтикне и без външни нагледни средства, учителя може и трябва да си служи с говор, със слухови раздразнения, а не и с оптически. Колкото учителя мине по-скоро към абстрактно смятане, толкова по-добре, толкова по-скоро учениците ще напреднат. До нагледни средства при обучението трябва да се прибегва, когато има нужда, а не те по правило да лежат в основата на обучението.

Иван Георгиев — Дикили-таш (Разградско).

Първоначално четене.¹⁾

Какво може да се иска от първака — ученик по четене?

На първо време нищо друго, освен сливане на отделни гласове в цели думи.

На второ място иде четене на отделни букви.

1) Тая статия съставлява отделна глава от неиздаденото „Ръководство по четене в I отделение.“

На трето място ще следва четене на думи.

И най-после от пжрвака ще искаме да свжрзва прочетените думи в изречения. А след това свжрзване изреченията в цели сжджржателни приказки, разказчета, описания или характеристики.

По пжрвата точка — сливане на отделни гласове в думи — се каза, че е продукт на слуховите операции и подлежи на разглеждане в така наречените подготовителни упражнения.

По втората точка — четене на букви — може да се каже, че то сжставлява пжрвия акт от процеса на сжщинското четене. Детето не познава буквите, които са символично изображение на звуковете. То сега за пжрв път сжзнателно гледа буква, която ще даде своя отпечатък в ума, и трябва да запомни нейната форма. Тоя образ на буквата трябва да се асоциира с гласа, който тя означава, и като се раздвижат говорните органи да се изрази тоя глас, т. е. да се прочете буквата. Тук, както и при сжщинското четене, имаме един доста сложен процес, който представлява известна трудност за начинающия ученик, понеже той не е достатъчно упражнен в тоя процес, който се изразява вжв вжзбуждение, вжзприемане и изразяване устно. Пред детето, след като се изясни до най-висшата точка гласа, се представя белег, който олицетворява даден звук. Обаче, колкото и силно да бжде вниманието на детето при запознаването с новата буква, колкото и умело да бжде ржковођено обучението при откриването на тая буква и колкото свободно да я пише ученика, има още нещичко, което ще застави учителя да се спре по-дълго време, да упражнява четенето и писането и повече, за да стане тя истински капитал при бждещите операции над процеса четене. Това нещичко се крие в душевните способности на младите школници. Тяхната схващателна способност е още тжй слаба, паметта им е тжй незакрепнала и колеблива, че всяко новопридобита представа пада твжрде бжрже под прага на сжзнанието, за да отстжпи място на нови, може би, моментни вжзбуждения. Ето защо, както пжрвата и втората, така и всяка последующа буква, трябва да се чете, да се намира и изговаря — и отделно, и свжрзано — с другите. Най-пжрвото четене е четене на букви. Вземете повечето от нашите буквари и вижте не стои ли на пжрво място *о*, след която следва *а* и чак на трето място иде буквата *с*, кждето е комбинирана думата *оса* — името на едно недобре познато насекомо. Значи, не само детската психика, но и авторите на букварите ни подсказват, че трябва да се четат буквите отделно! Това разделно четене на буквите няма смисъл от езикова гледна точка. То има значение само за усвояване буквата, за асоциирането ѝ сжс сжответния неин звук. А това

усвояване може да стане най-успешно, когато буквата се дири и намира на местото си.

Как трябва да стане тая работа?

Ето как ме учи практиката ми:

1. Букваря да се даде в ръцете на ученика, когато се изучат 5—6 букви, след които следват свързани в изречения думи, които са цел на първото четене. В думите на тия изречения се намира буквата на местото си.

2. При откриването на буквите не трябва да се придържа в реда на буквите, посочен от автора на букваря. Когато ги е редил (буквите) — да се разбират началните 5—6 букви — авторът е имал свои съображения. Ние, учителите, които почваме азбуката с новите си ученици, имаме в съображение сума особености, произхождащи от местни, психологически, индивидуални и други условия. На първо място трябва да се поставят под внимание психическите особености на нашето дете. Какво иска и към какво е наклонно то? — Отговора е: към забава, самодейност, продуктивност! Според тия детски особености ще трябва да се нагодява и учителската работа, за да се дава простор на децата, т. е. на учениковата самодейност.

3. В букварите над всяка буква е фиксирана картина, в която личи предмет (resp. образа на предмета), чиито име ще послужи за основа, отдето ще се изтече новата буква, resp. гласа ѝ. В други буквари ще намерим картини, от които ще се доберем до новия глас (който е познат) по звукоподражателния способ. Всички тия картини имат значение само за подсещане гласа на буквата. Буквата, която се мждри под тия картини, е изолирана. Ученика не вижда, че тя има место другаде и че там тя има значение и играе роля.

Това опущение учителя сам ще го коригира.

4. Не е безразлично така също и с коя буква трябва да се почне. Някои учители, придържайки се в реда на буквите във въведения буквар, почват с *о* (букварите на М. Влайков, Ив. Самарджиев, Г. Балтаджиев, Д-р П. Цонев, Самодумов и др.); други учители почват с буквата *а* (букварите на М. Господинов и Г. Дочев). След буквата *о*, първите вземат *а*, после — *с* — все отделни букви; вторите, след *а*, вземат *и* и пр. Тук не бива да се водим от генетическия произход на буквите, защото това е работа на писането, а по богатството на детската душа. Нашите малки ученици имат свои ученици, по-малки от тях, които постоянно им пеят и приказват с *а*, оплакват нещастията и неудобствата пак с *а*, питат пак с *а*, забраняват нещо и плачат също с *а*. Това *а* почва от люлката и свършва до гроба. Пред децата стои обичната, милата *мама*, която често пжти усмирява немирни-

ците с ржмжащето *ммм...* В такъв случай при наведените примери се вижда, че *а* е не само глас, но е дума със съдържателен израз, който представлява цел на първоначалното четене. Същото е и с *м*. Вместо да приучваме учениците към изолирано четене, вместо да им даваме отделни букви, ние трябва да ги научим да четат думата *а*, като първа дума от първото четене. Така, ние казваме *а*? вместо „какво“?, *а*! когато запретяваме на някого нещо, *ааа*! — когато се удивляваме и когато искаме да се надсмеем на някого. И в първия, и във втория, и в третия случай *а* се явява като ценна и смислена дума, с белега на която ученика трябва да се запознае. Гласа *м* се явява, също като дума. Напр., когато немирника, не може да се усмири само с поглед, устата проговарят *ммм...* Това са най-простите думи, едногласни думи, които трябва да се изучат, за да послужат за основа да се търси и другаде буквата, която те означават.

Така че, желателно е, да се почва без буквар откриването на бусвите *а*, *м* и следващите 3—4 букви. „Нормалните думи“ и звукоподражанията да се оставят на страна. Нека те послужат за подсещане, когато ученика забрави гласа на буквата.

Ето образци:

Буквата а.

На таблата е написано:

„Баба дои кравата. Кравата рита. Баба вика: *а! а! а!*“

Обръщаме се към учениците: до сега аз ви разказвах приказчици. Сега ще ви приказва таблата... Слушайте я!...

Повтарящите се мжчат да четат. Тяжестта се снима, след като един ученик от горните отделения прочете написаното един-два пъти, като показва с показалката всяка прочетена дума.

Паметливите първаци веднага схващат думите и се надварят да четат написаната приказчица... Без покана, без позволение, на таблата се събират смелите и самонадеяните... и като не ги „изпитате“, се сжрдят. Може да се позволи само на 2—3 да изговорят запомненото. Необходимо е при тая работа да се посочи „бабина глас“. Разглежда се тоя белег. Казва се, че това е буквата *а*. Прочита се от всички. Разглеждат се особеностите му. Свързват се отделните части в цяло, както е написано в горните редове, и се канерва.

Предстои да се намери тая буква между другите букви. Учениците вече могат да я сжзрат и се надварят да я посочат в „бабината приказка“. Но само това не е достатъчно. Важното е да се асерциира гласа със самата буква *а*. Затова ще трябва да се спрем на всяка дума, за да се види, чува ли се глас *а* и ако се чува, да се посочи написаната дума, за да се намери буквата *а*. Така:

— „Баба“ — Чували се *а*? Посочва се думата и се намира *а*.

— „Кравата“... На колко места се чува *а*?... Ето думата „кравата“. Намери буквата *а*! Прочети това! Това! Това! Всички четете това! Това! Това!... Прочита се буквата *а* в думата...

По същия начин се постъпва с „кравата“, „рита“, „баба“, „вика“.

За да се провери, дали учениците са схванали зрително верно буквата, учителя посочва, уж несъзнателно, друга буква и я чете, изговаря я *а*... Негодувания и протести...

Следва ново разчленение на буквата. Разгледват се частите.

Написва се от няколко ученика буквата *а*.

Показва се печатната буква. Сравнява се с ръкописната и се изважда понятието „ръкописна“ и „печатна“.

В каква да е печатна книга се дири печатното *а*. Най-добре това се извършва като се разкъса вестник и на всеки ученик се даде парче, в което се подчертава *а*.

В часа по писане ще се упражни писането на буквата, като се изговаря едновременно с написването ѝ.

Буквата *м*.

На таблата е написано:

„Марина блъска масата. Мама ржми: м! м! м!“

— Да четем!

Онова, което учениците познават, без съмнение, ще го прочетат. Същността, обаче, остава непозната, тъмна на учениците, а те любопитствуват да знаят, какво е написано. Загадката се разкрива пак с помощта на по-стар ученик.

Ще се спрем на „ржмженето“. Разглежда се обстойно буквата „*м*“, и се вижда приликата между трите „ржмжащи“ *м*. Дири се буквата и в другите думи, а след това се прави поврат, за да се намери гласа *м* в думите и след това се посочва буквата в писмото.

Открива се печатното *м*. Прави се обобщението.

Минава се вече на четенето. Тук се прави крачка напред. Четеха се само отделните букви: *а* и *м*. Сега иде ред да четем заедно, свързано най-малко в горните написани на таблата редове.

Взимаме първата дума. На първо място стои *м*, след него следва *а*.

— Кой помни тая дума?... Раздели я на срички!... Първата сричка?... Ето я. Да я прочетем!... Още един път!... Пак!... Вижте добре тая сричка!... *м*... *а*... Как ги изговаряме?... Така, четем ги, както ги изговаряме в сричката.

Минаваме на думата „масата“. И там правим същото.

Врщаме се на думата „Марина“. Сричката *ма* е подчертана. Прочитаме я. — Ето печатните букви. Направете тая сричка! Поставяме я на читалото. Направляме същото и със сричката от думата „масата“.

Сближаваме тия две срички. Прочита ги един. После друг. После хорowo. Образоваме думата „мама.“ Вниква се в тая дума. Четем я и в ръкописа на таблата.

— Сега ще ви забъркам!

— Това е главата (първата сричка) на мама, това (втората сричка) пък са краката ѝ . . . Разместват се сричките: първата на второ място.

— Не можете позна, не можете прочете, какво стана! . . .

Ако тая работа не може се свърши в един час, то четенето на думата *мама* и разместването на сричките се упражнява в следващия по четене час. Тогава се взема и думата *ам* (която произнасяме, когато милваме малките деца и искаме да ги ухапем или когато на сирни заговезни, при обичая да вързват парче халва на повиснат на тавана конец, ловят халвата само с уста и викат *ам*. *Ам* казваме още, когато играем с децата уж да хапнем от държачия за ядене предмет...)

В часа по писане ще се пише буквата *м*.

Правя това разграничение на работата по следните съображения: а) да може в часа по четене да се схване зрительно буквата *м*;

б) в часа по писане, като се репродуцира белега на буквата *м*, да се асоциира с добитата непълна представа и по писомоторния начин;

в) работата се разграничава на четмо и писмо, които се обобщават в часа по писане.

Буквата *и*.

На таблата пише:

„Иван има лошо куче. То се спусна към чича. Иван извика: *й!* *й!*“

Тази малка „история“ се прочита пак от по-стар ученик, който движи показалката под всяка дума, която чете високо и ясно. След неговото заминаване учениците повтарят онова, що са запомнили (както в предните уроци).

Нашата цел е да открием буквата *и*, която се разкри в прочетения разказ сама. На тая буква, която в горните редове представлява дума, се обръща вниманието на учениците, като се разглеждат елементите ѝ, познати и комбинирани в часовете по предварителните упражнения по писане. Новото в тоя час се явява само името на буквата, което децата усвоиха по начин, много достъпен.

— Това е ръкописната буква *и*. Тя се чете *и*. Какво остава по-нататък? Да се търси тая буква в ръкописа на таблата. Учениците лесно я намират. Но да се свърже нейния глас с

образи ѝ, налага се, да се изговори всяка дума в тая „историйка“ и, след като се намери гласа „и“, да се посочи съответния ѝ белег в написаната дума. По тоя начин се прочита тя във всяка дума, где то се среща. Независимо от това, учениците познават още други две букви: *а* и *м*. Намират се и те и се подчертават. В думата *има* са подчертани всички букви, — следователно тя може да се чете. Прочита се от всеки ученик ниско, почти не чуто, и учителя се приближава към подалия знак ученик, за да му я прошепне (ученика). След това, тая дума се написва наново на таблата — по срички и се чете всяка сричка отделно и после двете срички се сливат в цяла дума: *има*.

— Коя е новата буква тука? — Това е ръкописното *и*.

— Ето и печатната...

Сравнението и схващането на ръкописното и печатното *и* се налага. Намира се тая буква в парченца от вестник. Сравнение се прави между ръкописните и печатни *и* и *м*. Разкрива се читалото. Там се откриват следните изречения: „Имам мама“.

„Мама има  (нарисувана хурка).

„Мама маме  (нарисувано куче).

Посочва се новата буква. Разглеждат се буквите във всяка дума, за да се види познати ли са или не.

Хорова се четат всички думи, като се спазват изреченията. Обръща се внимание на сричките в думите, с което ще целим да улесним писането на тия думи.

Разбъркват се буквите в тия изречения. Накарва се някой ученик да състави думата „мама“, друг — думата „има“, трети — думата „маме“.

Буквата *е*.

На таблата съм написал изреченията:

„е?“

„Имам име“.

„Мама има име“.

„Мама ме мие“.

Стоя пред учениците и се преструвам, че мисля нещо. Един немирник още шава по чина. Обръщам се към него: *е?* и млжкам.

— Зная, познах,... вика палавата Маринка,... ще учим за *е*.

— *Е?* повтарям аз и се обръщам към таблата.

— *Е?*... ще учим за *е* викват и другите ученици.

— Ето го де *е*!... и всички се надварят да го покажат.

— Познахте... Аз тжкмах да ви излжжа, ала познахте.

- Кака ми го каза, вика един.
- Снощи татко ме научи, вика друг.
- Мама ми го написа, вика трети.
- Ще учим за е... Не можеш ни излжа!
- Не мога ли?... виквам аз... Тука е е, ала другаде нали няма?... Не можете ми каза дума с е!...
- Елена, Пена, Дена, коне, стена... нарежда Милчо.
- Е, стига ти много знаеш. Няма вече да те питам. Аз ще изпитвам, който не знае... Познавам го по очите... Другите да мълчат... — Иди и покажи буквата е!... Ха и ти Донке!... И Донка много знае!
- Аз, ... аз... викат нетърпеливите многознайници.
- Вие знаете много... — Да четем всички!... Това!...
- Е...

Почваме четенето на първото изречение. След това на второто.

— Стига!.. Сам прочети това!.. — Внимавайте да не сбърка!.. Всички да го прочетем!...

- Намери печатната буква е!
- Състави думата *има*!
- Направи тия букви така, че да правят думата име.
- Четете! (читалото се разкрива).

„Имаме  (нарисувана котка).“

„Имаме  (нарисувано канче).“

„Имаме  (нарисувано конче).“

„Мама има “

 има име.“

Подпомогнати от рисунки и картини на познати неща, можем да дадем в следващите часове доста изречения за упражнение.

Трябва да се помни, че началото е трудно, че учениците са неупражнени и не добре подготвени за сливането, и, според това, всяко бързане влече отрицателни резултати. Отначало да се върви бавно и смислено. Бавността, еднообразната работа всяват умора и утегчение. За да се избегнат те, налага се разнообразие в упражненията, което може да се постигне с помощта на рисунките или готовите картини, каквито „Картина галерия“ ни е дава в изобилие. Рисунките и картините ще се вместят в изреченията, които учениците ще четат.

Така :

- „Имаме (следва картина кокошки и пиленца).
 „Имаме (картина крава и теленце).
 (Картина котка) мие (картина котенце).
 (Картина котка) има име. И т. н.

Буквата *с*.

— Аз съм майстор. Мога да правя много неща . . . Какво искате да направя? . . . Ето ми теслата (показва се тебеширя). Това ми е и триона, и пилата; тебеширя ми е и ножа. Той ми е и рендето . . . Мога да правя маси . . .

Нарисувам маса на таблата . . .

— Искате ли да ви науча, как да се пошегувате някой майстор? . . . Ще му кажете: „Майсторе, мога да правя маса“ . . . И ще му нарисувате маса или ще му напишете думата *маса*.

— Да я нарисува някой!

— Друг да напише думата *маса* на таблата!

— Коя буква ще напишете най-напред? . . . После? . . .

— Става сричката *ма*.

— После?

— Сричката *са*.

— Не познаваме буквата *с*!

— Познавате я! . . . Змийчето с главата горе.

— Зная! . . . Ще я напиша!

— Щом знаеш, излез напиши думата *маса*!

— И аз ще напиша думата *маса*, казва учителя и добавя: „Вижте буквата *с*, как е написана и как е заловена с предната буква!“

За да се обжрне вниманието на учениците, че *с* съставлява дума, бжрже се написва на таблата: *с с с*!

— Стояне, виж таблата ти прави мжмрене! . . . Кажете, как му вика тя!

Обржщам таблата на обратната страна. Там пише:

„Мама е сама“.

„Мама се мие“.

„Мама се смее“.

„Мама меси“.

Тжрси се буквата *с*. Чете се същата буква.

Четат се изреченията. . .

Намира се печатната буква *с*. Раздават се печатните букви на учениците. Излиза един ученик да нареди думата *семе*, друг — *сее*, трети — *снее*, четвърти — *меси*.

Чете се от читалото:

 се смее.

Мама мие.
Мама се смее.

 мие маса.

 сее.

 меси.

Буквата о.

— Утре е празник. Може да ни дойдат гости. Трябва да сготвим по хубаво... Какво да си купим?... Да видим на тоя дюкян, какво има.... Дига се покривката от таблата...

месо

сом

— Прочетете това!

— Сега пжк това!

Да си не правим илюзия, че между нашите пжрваци не ще се намери нито един, който да не познава буквата о. Мнозина ученици вжрват пред предстоящите ни уроци. Техните домашни учители са ги заставили да минат доста напред. Те са им посочили, и учениците (особно по-способните) са научили доста букви и дори са намерили стари буквари, по които могат вече да четат. Та, думата ми е, че някой ученик ще прочете горните две думи, чрез което и останалите ученици ще се запознаят с новата буква. В такъв случай, ролята на учителя ще се сведе да бжде той напжтвач.

— Нека видим с какво се хвали това

 моме, мама ме оми!

 моме, мие .

моме, имаме (картина котенца).

— Да прочетем пжк какво се оплаква това

 мамо, оса!

 мамо, има оси!

 ооо!... мамо!

Печатната буква о е много близка до ръкописната, Нейното показване е почти излишно. Тя ще се открие по следния начин: между изучените букви се вмжква печатното о. Коричките с буквите се раздават на учениците за „игране“.

Обаче, при раздаването буквата се обръща надолу, със бележка никой да не поглежда, какво има на обратната страна. Може ли да се въздържи детското любопитство!... Детето ще издебне моментта да надникне, да види своето „кжсметче“, и с каква радост, с каква охота ще се похвали на другарчетата си за „кжсметя“ си.

Всеки се дига поред и показва своята буква, като казва името ѝ.

— Кой ще стане месар?

Излиза един ученик и вика:

— Стоян с *м*, . . . Пенка с *е*, . . . Гинка с *жс с*, . . .
Христо с *а*. . .

— Вижте какво направи Станчо! . . . — Месо.

— Това със свинско месо, заявява Станчо. Сега ще направя овчо . . . — Сега говеждо . . .

— На Дунав за риба!

— Аз — за сом, заявява Н.

— Този е чер сом, вика П. Ще ви донеса бял и тича кжм таблата . . .

На читалото:

Мама ме мие. Оми ме.

Моме, имаме месо! Имамe сол!

Моме, мама е сама.

С тия букви, макар и в ред не по въведения буквар, стигаме до следващата буква. Кждето вече ще трябва да се придържаме у реда на буквите в букваря, понеже работата от тук нататък се вече усложнява и трябва да се справяме със съдържанието на четивцата при всяка буква.

Сега вече ще трябва да се даде и букварчето в ръцете на ученика и ще трябва да се прочете всичко онова, което е минато без буквар.

Това отклонение от букваря направихме със цел да дадем на учениците още от начало цели мисли — нещо, което липсва почти във всички буквари. Винаги трябва да се дава на децата нещо цяло и съдържателно. Отделните, разпокъсаните думи не допринасят нищо за развитието на говора; те остават голи думи, за които детето дири опора било в своя живот, било в опитността си или пак чрез разсъдъка си. Ученика иска да ги свърже в цели мисли, да разбере смисъла и съдържанието на всяко, макар и кратко, изложение.¹⁾ Отделните думи приличат на извяхнали късове от някой плод, които ще да се подхвват на някой гладен човек. И както тия късове са безвкусни и безсочни, така и от-

1) Виж практиката ни през 1 учебна година, стр. 193. Манов и Кржстев.

делните думи са безинтересни и утегчителни. Те са само нежелателно бреме. Действително, в своя говор малкият ученик употребява отделни думи, напр.,

на въпроса: „Какво носиш?“,

детето отговаря: „вода Обаче отговора „вода“ е израз, съкратено изложение на изречението: „нося вода.“ В горния случай си служим с въпрос и отговор. Мисълта във второто изречение, в отговора, е ясна, ако и да е изразена само с една дума. Ала какво впечатление би направили, каква полза би принесли, или по-добре, каква полза за собствения си говор би извлякло детето-ученик от думите: „*шило, шише, шосе, лале*“ (буквар Самарджиев при 7 буква) или „*осле, село, лале, ела, мамо! осле, мамо, ели!*“ (буквар д-р Цонев, 6 букви) или „*лале, мале, село, села*“ (буквар Господинов, 7 буква)? Това е излишен баласт, чрез който се разсейва вниманието на ученика.

Букварчето е първата книга, която се дава на ученика, и то трябва да му се даде тогава, когато вече има, какво да чете, има от какво да се ползва. Целта на четенето не е да се дават на учениците голи, откъслечни думи; защото ако би било такова предназначението на читанката, би трябвало всяка нейна страница да се изпълни само с думи, тъй като детският речник, е твърде беден, би трябвало да се дават на учениците много думи, за да се обогати езика им. Всяка дума има значение, смисъл и цена в реда от думи, които уясняват известна мисъл. Макар и малко, първите 6—7 букви са достатъчни да дадат цели, съдържателни мисли, които ученика ще чете с интерес и увлечение, ще ги усвои, за да си служи с тях в своята устна и писменна реч.

Ръководейки се от целта, преследвана с четенето, учителя трябва да употреби всички усилия, за да приучи учениците към правилно излагане, към разбирано и свързано говорене, на което основата е изречението, изразено устно или писмено. Ето защо, покрай въведения буквар, учителя ще трябва да има свой собствен, от който ще се ползва при упражненията на изучените букви. Мястото на този буквар е на читалото. Издадените буквари дават къси, извънредно съкратени статийки, когато читалото ще задоволи, ще развесели, ще настрои учениците. Там мислите ще бъдат попълнени с картини и рисунки, които привличат детското внимание.

До тук минах е само 6 букви, а казахме още от началото, че ученика може да чете букви и думи и трябва да чете изречения. Да, ученика трябва да се упражнява да чете. За тая цел ще му се дадат изрезки от вестници, от непотребни печатни книги, по които ученика ще търси изучените букви, които ще подчертава, когато ги изговаря високо и ясно. Ако намери дума, в която са познати всички букви, ще я прочита. Ала най-разумно, най-целесходно може да се приспособи това,

когато учителя си послужи, при липса на такива буквари, със своя буквар, който ще бъде написан на таблата и напечатан на читалото. Така, за буквата *а* ще чете:

(Рисунка: жена преде) *а* (рисунка: мъж дяла).

(Рисунка: куче тича) *а* (рисунка: котка бяга).

(Рисунка: крава пасе) *а* (рисунка: теле играе) и др.

Четенето на буквите може да се упражнява и в написаните на таблата или наредените на читалото думи. Напр., за буквата *а*: „жената маже“, „козата пасе“, „кравата бяга“, „масата се катурна“ и пр., като извадим ученика да прочете и подчертае познатата буква.

Четенето на срички и думи е малко по-трудна работа. Но и тук, възползувани от предварителните упражнения по сливане звуковете, и сега чрез упражнения, ще може да се привикне ученика да слива в едно непродължително време. За тая работа можем да се възползуваме пак от изрезките, дадени на учениците, и от ръкописния текст на таблата или от печатния на читалото. Ученика подчертава познатите букви, и, ако те непосредствено следват една след друга, ще го накараме да ги произнесе слято, както ги изговаряме. И наистина, нашите първи неуспехи по чечене, особено, разделното произнасяне на буквените гласове, напр. *м'а* (вместо *ма*), се дължи изключително на неумелото упражнение, на избягване начина на говорното сливане. За четенето на сричките и думите би трябвало да се постъпи приблизително така: Написваме кжса статийка, в която да изобилствуват познатите букви. Такава съставяме и от печатната азбука и я поставяме на читалото. Познатите букви се подчертават, след като се прочетат. Непосредствено следващите познати букви ще трябва да се прочетат слято. За тая цел учителя прочита цялата дума. Последната се разлага на срички. Посочва се местото на сричката с познатите букви. След това се пита: „Как изговорихме тая сричка?.. Нека я изговорим, като я четем!.. От какви букви е съставена тя?.. Първа буква?... Втора буква?... Изговорете ги заедно, слято, както когато разделихме думата на срички!..“ Ако тая сричка се срещне по-нататък, по-назад, карат се учениците сами да я прочетат. Ето пример за това: „Мария е до масата. Тя гледа мама си. Мама ѝ шие риза. Мария бърза. Мама ѝ дума: Маро търпи малко!“

Да предположим, че са минати буквите *а* и *м*. В горните редове подчертаване познатите *а* и *м*. Ще имаме следния ред на подчертаните изучени букви: „*ма, ма, а, а, а, мама, мама, а, а, мама, ма, ма, ма*“. Разделя се думата Мария на срички. Посочва се написаната дума „Мария“ и се разделят сричките така: Ма-ри-я.

— Да изговорим първата сричка!.. Ето где я пиша!.. Да я прочетем!.. От какви букви е съставена?.. Тая буква? (— *м*), а тая?.. (*а*)... Да ги произнесем заедно, слято!...

Първата буква?.. (— м). Ще я напиша ей тука на празното място. Втората буква?.. (— а). И нея ще напиша след това м.

Сжединяват се, за да се покаже, че трябва да се изговорят спято.

— Изговорете ги спято! — ма.

— Вижте, где има друго ма!... Ето го!

— Тази дума е масата. При проверяването ѝ чувате ли сричката ма?... Ето я... Напишете тая сричка след последното ма, написано преди малко!... Тука имаме?... Ма... А тука?... ма... — Колко пжти ма?... — 2. пжти. Да ги изговорим едно след друго!... — Мама.

Тжрсим и друго ма. По тоя начин сжставяме думата „Ма-ма“, която се вижда и в горните редове.

Така ще се прочете и буквата а в думите „гледа“, „риза“, „бжрза“, а сричката ма в думите „мария“, „масата“, „дума“, „маро“, „малко“. Думата „мама“ фигурира на 3 места и тя може да се прочете гече като сжставена от сричките ма в 1. и 4. думи в I изречение, сжщо така и от 1. дума в III изречение заедно с тая от 3. дума в IV изречение. Сжщо така ще я изведем и от 1. и 3. дума в последното изречение все от горния текст за Марийка.

По тоя начин ще водим упражненията, докато се дойде до пжлни изречения, сжставени от познати букви в познати думи.

Хр. Спасовски — София.

Обучението по геометрия в III отделение.

Най-новата и непозната работа, на която ще има да се натжкнат учителите при започване на тази учебна година, е обучението по геометрия в III отделение.

Преработена, сжкратена и изменена е програмата и по другите учебни предмети, но предвидената по тях материя в по-голямата си част е позната и разработвана до сега от учителите. Сжвсѣм нова е учебната материя само по формознание за III отделение. Предвидено е при един учебен час седмично децата да се запознаят, като не им се дават никакви дефиниции, сжс следните форми: паралелопипедна, кубическа, призматична, конусообразна, пирамидална, кжлбообразна, цилиндрическа, кржгла, трижжлна, четирижжлна и многожжлна. Разбира се, че и до сега се изучаваха геометрическите тела, в които са вжплотени всички тия форми, но това ставаше в IV отделение и то по начин, който в никои случаи не може да се използва при запознаването сжс сжщите форми в III от-

деление. Не е за чудо да излезе и някой учебник върху тая материя, но трябва да се подчертае, че тя най-малко ще се поддава на изучаване от книга и всеки опит в това направление ще бжде безмислен и безполезен. Смятам, че при разглеждането и прилагането на новата програма всеки учител ще има сериозно да се замисли — какво му предстои да работи по геометрия в III отделение.

Ей защо, искам да споделя с четците на „Педагогическа практика“ и моите схващания по същия въпрос.

Преди всичко няколко думи върху реда, по който трябва да се запознаят децата с посочените геометрически форми. В програмата се предвижда да се започне от паралелопипедната форма и да се продължи с кубическа, призматична, конусообразна, пирамидална и пр. Това подреждане на учебния материал ми се вижда неудебно. Най-познатата за децата е кълбобразната форма. Топката е първата тяхна играчка. По-вечето от плодовете имат същата форма. И най-удобно е от нея да се започне. След това иде формата на валяка — цилиндричната. Тя също е вжплотена в много от предметите, които заобикалят децата. Имаме цилиндрични моливи, чаши, печки, дървета, макари, тръби за печки и пр. В доста предмети се среща и паралелопипедната форма: тухли, кибритени кутийки, газени санджета и др. Запознаят ли се децата най-напред с тия три форми, свикнат ли да се вглеждат повече и да се занимават по-често с формата на предметите, те ще се натъкнат и ще могат постепенно да се запознаят по-нататък и с кубическата, конусообразната, пирамидалната и други форми. Кой ще е пътя за опознаване с тия форми?

Още Песталоци е посочил, че предметите, освен сами със себе си, ни занимават още и със своя брой, със своето име и своята форма. Самите предмети дават материал за предметното обучение, а по-късно и за природознание; техния брой и числови отношения дават материал за обучението по смятане, а имената им лежат в основата на обучението по езикознание. Още от I отделение се започва предметно обучение, смятане и езикознание. За опознаване формите на предметите, обаче, в нашите първоначални училища се подема работа едва в III отделение. А между това, тая материя е достъпна и твърде занимателна и за деца от по-малка възраст. В София между няколко десетки детски училища най-добре е уредена американската детска градина. И в нея още в дошколската възраст се работи твърде много и твърде успешно за запознаване децата с формите на предметите. Чрез така наречените седем Фрийбелови дарове: топки, валячета, кубчета, призмици и пр. децата при ежедневни най-разнообразни и интересни игри по един незабелязан начин се запознават с много форми. Това в забавачницата. А в нашето първоначално училище нито в I, нито във II отделение

се работи нещо за опознаване на формите. Преди време Д-р Цонев се застъпи да се въведе за тия две отделения специален предмет — *формознание*. Това предложение мина почти незабелязано и то не без основание: формите не съществуват извън предметите и да се посвещават специални часове за запознаването с тях при наличността на такива часове за предметно учение е излишно и неуместно.

Най-добре е, формознанието за I и II отд. да се свърже с предметното учение. Всеки път, за който и предмет да се говори, учителя ще трябва да обръща внимание *върху неговата форма, върху размера и съотношението на отделните му части, върху гладкостта, грапавостта или нажбеността на неговата повърхнина*. Така по съвсем незабелязан начин децата ще добиват най-елементарните геометрически познания. И както те, без да са учили, само от ежедневно употребление знаят, що е хляб и вода, ще узнаят по същия начин и много нещо относно формите на предметите. За това ще се допринесе нещо и в часовете по рисуване и моделиране. Формата — както в естествените, тъй и в изкуствените предмети — от гледна точка на *целесъобразността и естетичността в устройството* на предмета е от голямо значение. Спирането вниманието на децата върху нея има както образователно, тъй и практическо значение, а освен това се внася още и разнообразие и интерес в обучението. Това във връзка с предметното учение в I и II отделение.

В III отделение, според новата програма, за формознание се отделя вече един час седмично. Пътят, който ще има да се измине при запознаване с тая материя, е следния:

1) Формата се схваща преди всичко с окото. Когато децата ще се запознават с една или друга геометрическа форма, те трябва да наблюдават, колкото е възможно повече естествени и изкуствени предмети, в които е вжплотена тая форма. Някои от тия предмети могат да се донесат в клас, а други трябва да се подирят и наблюдават извън училище. Има два вида тела — физически и геометрически. С първите децата са в съприкосновение всеки ден и те им са по-близки и по-познати. Вторите са чужди и непознати за децата. Техните модели могат да се видят само, кога ги донесе учителя в клас. Държейки за принципа — да почваме от близкото и познатото, ние ще трябва да дирим за наблюдение формите преди всичко в предмети, които заобикалят децата. Тия форми наистина няма да са тъй чисти и правилни, както геометрическите, но тия малки неправилности не могат да изменят същината на формата. Чистите геометрически форми са продукт на човешкия ум. Те са добити чрез продължително наблюдение формите на реалните предмети. Тоя трябва да е пътът, по които децата ще дойдат до геометрическите форми. Като така, изходен пункт при запознаване учениците с формите

ще трябва да бъде не наблюдение върху модели на геометрическите тела, а наблюдение върху реалните, естествени и изкуствени предмети, в които ще се дирят и намират тия форми.

2) Познаването на формата чрез окото е непълно и несъвършено. То се допълва чрез *опипа*. Значението на опипа за сигурността и верността на познанието изобщо се изтъква още в най-голяма древност. Когато учениците Христови заявили, че са видяли своя учител, неверния Тома декларираше: „*Няма да повярвам, докато не сложа пръста си върху раните му.*“ Ние обикновено, когато искаме да уверим някого в това, що разказваме, добавяме: — видях го с очите си.

Много пъти, обаче, ние гледаме и не виждаме. Минавали, виждали и гледали бихме много пъти столичната катедра на Александър Невски, но ние почувствувахме, че това гледане е без всякаква цена, когато професора — ръководител на курсове по моделиране ни възложи да я моделираме. Особно добре и силно говори опипа у слепите. И той им разказва много нещо за света. Изразително и силно се изказват със своя опип също скулпторите, художниците и музикантите.

От опипа ще трябва да свикнат да се ползват също и децата при опознаването на формите. *След наблюдението на тия форми иде тяхното опипване и познаване при затворени очи.* Така — само чрез осезанието, без да гледа, детето трябва да свикне да намира и познава известна геометрическа форма в ред предмети.

3) Но и това не е достатъчно. Всяка наблюдавана с окото и узната чрез опипа форма на естествени или изкуствени предмети трябва да бъде и *възпроизвеждана*. Пълно познание за известна форма децата ще имат само тогава, когато са я *възпроизвели*, когато сами са я създали.

А най-пригодно и отговарящо на детската природа средство за възпроизвеждане на геометрическите форми е *моделирането*. Обучение по формознание без моделиране ще бъде праздна работа. И часовете по формознание често ще бъдат и трябва да бъдат такива по моделиране. Чрез него не само се допълват и затвърдяват знанията за формите. То способства да се създаде връзка *между окото и ръката, между мисълта и ръката, между знанието и можето*. Това, що окото е видяло, ръката ще възпроизведе. Това, що е станало знание чрез наблюдението и опипа, ще стане и може да бъде чрез възпроизвеждането.

При моделирането и ръчната работа (изрязване от хартия, картон, сглобяване от джсчици и др.) се добиват *осезателно-мускулни усещания*, които са най-сигурни и най-трайни. Те лежат в основата на трудовия опит, върху който иска да гради знанията *трудова школа*. Колкото повече *трудов опит*

сждаваме за децата, толкова по-здрави основи полагаме за тяхното образование и практическа деятелност.

4) Чрез моделирането формите на предметите се възпроизвеждат в пространството. Това е най-близкото до детското разбиране възпроизвеждане, защото моделите, колкото и несръчно да са направени, наподобяват предметите по един много понятен за децата начин.

След като се моделират предметите, в които се съдържат известни форми, могат да бъдат възпроизвеждани и в равнина или плоскост: чрез рисуване или изрязване. Това е четвърто средство за допълване и затвърдяване знанията за геометрическите форми в III отделение. И тъй, без да се дават дефиниции, както това изрично е казано в програмата, запознаването с всяка геометрическа форма ще става чрез диренето и наблюдението ѝ, в колкото се може повече предмети, чрез опознаването ѝ с помощта на опипа, чрез възпроизвеждането ѝ при моделиране, ръчна работа и рисуване. Така в края на учебната година учениците от III отделение ще могат безпогрешно да казват, каква е формата на заобикалящите ги естествени и изкуствени предмети и да обясняват същевременно, доколкото това е възможно за тях, намеренията на твореца — природата, или на човека при възплотяването на известна форма в даден предмет: доколко е пригодна тази форма за назначението на предмета и доколко тя е красива.

Накрай трябва да подчертая, че ще се моделират, изрязват и рисуват, както и ще се наблюдават и опипват не формите на геометрическите тела, а на предмети, в които се съдържат тия форми, макар и не в съвършено чист и правилен вид.

П. Дочев — София.

Родинознанието в III отделение.

(Материал — пособия — релеф — карта — четене картата).

Една от най-интересните, най-занимателните и най-поучителните науки в днешно време, е *географията*.

За да обогатим нашите познания до степен, щото в един миг да си представим нашата земя с всичките ѝ климатически пояси: от разкошния тропик до северните ледни пустини — служим си с *географски знания*. За да пренасяме в миг нашето възображение от земята към небето и да търсим дори източника на Вселената — служим си със *свещите знания*.

Никаква небесна тайна, нито физическо явление днес не плаши, както това е плашило човека до преди 300—400 год.

В тиха лятна вечер вие спокойно лягате на зелената трева, отправяте поглед към небесния свод — потънали в

мечти — нечувате дори звънливата песен на славея, приятно сжърцават хилядите светли точки, които трептят във висинето над вас, сякаш заковани за украшение на небето: вие знаете вече, че това са грамадни мирове, вероятно населени с подобни вам творения. Това упояване, това приятно сжърцаване, това разумно предположение дължите също на изследванията на географията.

Когато влезете в една градина и око̀то ви почне да се любува на безбройните бои, с които природата е обагрила цветята, когато вашето обоняние се докосне до приятният аромат на тия цветя, във вашата душа бликва възхищението и вие казвате: „Колко е хубаво, колко е приятно!“ Това дължите също на изследванията на географията. Чрез нея човек е изследвал климата, почвата и ред други условия, та е събрал всички тия хубости на едно място.

С една реч, географията е наука, която еднакво ни запознава, както с пространствените величини въвн от нашата планета и ония върху нашата земя, тъй и с ред условия, които движат културата и правят нашия живот по-носен и по-приятен, а всичко това — нещо съмнение — буди и нашия ум и го прави по-съвършен.

* * *

Като начало, като азбука, като първа стъпка, отдето трябва да почне изучаването на географията, се сочи *родинознанието*. Баща на родинознанието е Коменски, защото той пръв употреби този термин: „Знанието, т. е. познаването, изучаването на родното място — каза той — постигнато чрез лично непосредствено наблюдение, трябва да стане основа на изучаването на отечеството и света“. Тия думи на нашият учител са тъй пресни, както да са казани днес.

От тях не можем нищо да отхвърлим, а можем да прибавим много нещо, можем да ги разширим.

Мнозина още разбират под думата *родинознание* онова, което се разбира под думата *отечествознание*. Ето защо и учебниците по този предмет за III отделение още носят име *отечествознание*.

Под думата *родно място* разбираме кѝтчето, дето сме се родили. Под думата *родинознание* трябва, следователно, да разбираме буквално науката за това кѝтче. А да усвоим науката за това кѝтче, ще рече: да изучим околността на селото или града, който е обект на научната ни работа, и по този начин да сложим първите познания по географията в съзнанието на нашите възпитаници.

Днес ние в III отделение като̀чели изучаваме не родното място, а общи понятия из физическата география — вземаме родното място, като пособие към учебника. Напр., ние правиме излети, за да запознаем децата с онова, което ще ни трябва

за изучаваме от учебника. Център на тежестта в нашето обучение е учебника, а не родното място.

Това именно е и слабата страна на днешното наше обучение по родинознание.

Според мене, трябва да се постигне твърдо по обратния път: да се изучава родното място без помощта на учебник и онова, което ни липсва за допълнение на обучението, да го постигнем чрез *сждаване*. Чрез нагледно уподобяване винаги можем да запознаем децата с всички орографски и хидрографски форми, каквито природата е написала в нашето родно място.

Изучването на поседнето правим по две главни съображения:

1) Запознаваме детето с неговата околност от любознателност. С това а) му посочваме ония характерни подробности, което то не е могло самичко да забележи, б) разбиваме в него суеверията, като му обясняваме ред явления, които то самичко не може да си обясни, в) будиме любов към родното място, като му описваме хубостите, г) запознаваме го с климатическите промени и му даваме упътвания, как да ги използва или как да се предпази от тях, д) запознаваме го с културите и вжобще с поминъка на родното място и му даваме упътвания, как да ги подобрява, та да извлече и по-голяма полза от тях, е) запознаваме го с миналото на родното място и, най-сетне, ж) будим в него интерес да надзърне по-нататък от своя хоризонт, и т. н.

2) Да извлечем от това ред научни изводи, които ще ни послужат като материал за изучаване непознатите за детето страни; да се доберем до елемент, който ни е потребен за образуване и четене на географските пособия — предимно картите, с които ще си служим при обучението в по-горните отделения и класове.

Понеже материята, с която ще оперираме в III отделение, е твърде обемиста и донякъде тъмна за децата от тая възраст, — за да я облекчим, трябва да започнем изучаването на родното място още в I отделение, заедно с предметното обучение. В края на II отделение децата трябва поне да знаят всички наименования в околността и да са правили няколко излета.

Работата в III отделение се започва с *ориентирането*. При първия излет децата се запознават с 4-те главни посоки на света. Ориентирането трябва да се усвои добре, защото с бързото ориентиране се печели време при обучението и се схваща по-верно и по-разбрано. Като пособие при ориентирането трябва да си служим с едно кръжовище, забито някъде на училищната сграда или на двора с обозначение главните и второстепенни посоки на хоризонта. Там трябва да се на игра и вятропоказателя.

Като се усвои ориентирането, учителя упътва децата, как да наблюдават околността. Това е много важно. Наблюдението трябва да почва от най-близкото и най-типичното — от онова, което бode окото. При този излет учителя не трябва да бжде изчерпателен, защото децата не могат изведнаж да привикнат към подробностите. Като материал за тия наблюдения трябва да се посочва всичко онова, което е по повърхността на земята: ниви, ливади, гори, пасбища, отделни дървета, воденици, фабрики, кошари, реки, потоци, чешми, кладенци, оброчища, гробища и т. н., като при всяко посочване изисква от децата бързо да отговорят, в коя посока е от нас наблюдения обект.

За наблюдения учителят си избира предварително наблюдателни пунктове. От същите пунктове при втория или третия излет учителят обръща вниманието на децата върху орографията на местността. Като материал трябва да се посочат: лъка, поле, равнина, долина, могила, хълм, бърдо, седловина, планина, основа, бедра, склон, върх, гребен и т. н. С форми-те, които липсват в околността, децата се запознават, като се уподобяват и се създават от пръст или пясък чрез моделиране. По същия начин се запознават и с хидрографските форми.

След това децата се запознават с атмосферните явления: валежи, ветрове, температура. Като пособия учителя си служи със следните уреди: топломер, дъждомер и часовник. Тия уреди, заедно с първите, образуват малка метеорологическа станция, с която децата трябва нещо да оперират.

Като се завърши този етап на обучението, прави се излет за запознаване с отношенията на орохидрографските форми. Наблюдават се низините, хълмовете, реката. Обръща се вниманието на децата върху положението, големината и пространственото отношение. Наблюдават се хълмовете и баирите, като се обикалят и изглеждат от всички страни. Обяснява се, защо от едната страна е по-стръмно. Кое е причинило тая стръмнина и т. н. Прави се сравнение на една орографска форма с друга и т. н.

След всичко това, което не бива да става в един учебен ден, а в няколко, даже и седмица, учителя пристъпва към правене релеф на родното място. Извеждат се децата на някоя височина, отдето да се вижда по-голямата част от околността; те вече си служат верно с ориентирането, познават вече всички орографски и хидрографски форми, а най-главно научили са вече и наименованията на разните местности — с една реч, четат добре околността на родното място. Учителя казва: „Как можем деца, да направим, щото цялата тая околност да я имаме тук пред нас в умален вид?“ Обяснява понататък, че може да се направи от кал, глина или пясък. Той избира подходящо място, децата донасят потребния ма-

териал, и учителя, беседвайки с тях, започва да прави умаления вид на местността.

Работата се започва от реката, поточето или остта на суходолицата. Начертава се посоката на реката, заедно с нейните типични криволи. Изпълнява се всичко, което се намира по едната ѝ страна, а после и по другата, като се отива последователно все по-нататък, докато стигне предела на родното място. Когато учителя свърши, казва, че това е релефа на родното място. Кара учениците да го четат. След това учителя казва: „Както направихме релеф на нашата околност, тъй можем да си рисуваме и картата. И сам започва да рисува картата и да обяснява, къде скаква боя трябва да се нарисува и кое е какъв условен знак трябва да се отбележи. А след това ги кара вече самички да се упражняват да рисуват картата от релефа. Първото упражнение рядко бива сполучливо, затова ги кара повторно да я нарисуват. А като се завърнат в клас, учителя ги кара да четат околността по тяхните карти, а след това ги кара и да я моделират.

Нищо не трябва да отчайва учителя от разкривената и неточна работа на децата. Тук се работи без масщаб — със схващане на око. Това е тяхното разбиране и схващане, което не бива да се укорява, а търпеливо да се коригира.

Не трябва да се забравя, че картата е условно изображение на земната повърхнина на равна плоскост. В каквото и вид да начертаят децата това изображение, то е полезно, стига те да го разбират и да го четат, т. е. да могат да си служат с него. От такава детска проста работа можем да минем върху една по-сложна карта, каквато е стенната училищна карта на България.

Училищните карти се чертаят винаги в умален вид, но, когато са нагласени методично, дават възможност да се прави преглед на онова, което познаваме, т. е. което сме наблюдавали непосредствено, а така също да се запознаем и с онова, което не сме наблюдавали. *Това е именно и научната стойност на училищната карта.*

Трябва да добавя, че е длъжност на учителя да запознае децата с условните изображения в училищната карта, още когато той рисува картата на родното място от релефа. Схванат ли децата, какво изобразява всяка боя върху картата, ще схванат и релефа или терена на страната, изобразен върху нея.

Когато учителя запознава децата със стенната училищна карта на България, не трябва да се ограничава само с това да закачи картата на стената и да каже: „Децата това е карта България!“, а да я разчете, като започне най-напред с терена, а след това минава върху таблицата с условните знаци. След като децата усвоят това, учителя им посочва, къде е родното място върху картата. Ако то не е отбелязано върху нея,

учителя го отбелязва приблизително. От родното място учителя запознава децата с пространствените отношения на България. Това трябва да се направи, за да видят децата, на коя страна на България се намира тяхното родно място; на къде от тях е престолния град, морето, Стара планина и т. н. След туй вече ги запознава с главните орографски и хидрографски форми, с околийския и окръжния град и т. н.

За по-бързо усвояване четенето на картата, особено терена, учителя трябва да си послужи с релефа на страната, ако има такъв. *Релефа не е нищо друго, освен пластично изображение на дадена местност или на цяла страна.* Релефа дава възможност на децата да се запознаят изведнаж с терена на страната, която изучават. Обучението по релеф върви по-добре, но, при все това, картата е за предпочитане, защото е леко подвижна, лесно приносима от място на място — даже и носима в джоб. Поради това тя се явява напълно практична за географското обучение. *Ето защо, дори и при възможността да се учи по релеф, значението на картата не се губи. Релефа трябва да се употребява само като пособие към картата.*

С добрата подготовка на ученика да чете и си служи с картата, ние му отваряме вратата да чете и познава цялата земя, а това е от голямо значение за днешния културен човек, който се ръководи от редица условия, които го заставят да има често пълна работа с картата. А всичко това можем напълно да постигнем, ако систематично започнем обучението от родното място.

Хр. Н. Златинчев — София.

Една празнота в обучението по история.

Нашата история, както и историята на всеки друг народ, е една безконечна върволица от войни, които, изглежда, като че ли съставят за днешното наше общество сжщността и центъра на миналото ни, та се изучават доста подробно от нашите деца. Запитайте един ученик от III отд. нещо за Крума, и той веднага ще ви разкаже за превземането на София, за Мисемврийския бой, за бся с Никифора, за обсадата на Цариград. Той знае и за безконечните войни на Симеона, на Калояна, на Асена II и пр. Но как са се водили тези битки и защо, какво е било снаряжението на тогавашния войник, какви са били обсадните му машини, когато е заставал пред високите збери на укрепения град с изричната строга и неотменима заповед на коронования си вожд да се шурмува крепостта и на всяка цена да се превземе тя — това малко се

знае от самите нас, камо ли от нашите питомци. Днешното дете, като съвременник на последната Европейска опустошителна война и като непосредствен наблюдател на всичко това, което е ставало и продължава да става около него, виждайки на всяка крачка войника, наражението и обучението му в казармата — има ясно понятие за пушката и щогоде представя за картечницата, орждията, бомбата — с една дума, познава разрушителната сила на барута; обаче то мъчно може да се пренесе в миналото и да си представи картинката на един решителен шум от живи хора, вжоржжени примитивно, които налитат на укрепен град, опасан със стена, висока 15—20 и повече метра, а дебела 3—5 м., защитена от хиляди бойци и от бойни кули, натъпкани също с бойци. И тази висока и дебела каменна ограда ще трябва да се разруши без днешния артилерийски огън, а само с камъни, стрели и копия, да се премине през трупове на противника и се завземе града. Детето, може би, знае, че тогава военните са си служили с обсадни машини, но каква полза от това, когато то знае само общото им название. Такова знание е кухо, празно, шупливо, защото детето няма представа за тези машини и не може да я има поради простата причина, че от него се иска да знае само за хода на великото събитие — за войната и за нейния победоносен край; обаче културния елемент, който съставя същността на това събитие и дава израз за състоянието и развитието на този народ в дадената епоха — се пренебрегва, изоставя, премълчава. Ето защо, напразно в часа си по история ще искате от детето да се пренесе мислено в нашето минало и от там да рисува във въображението си картинката на някое полесражение или упорития и кървав шум на некой обсаден крепостен град, щом то няма представа за инструментите, с които са си служили старите българи във време на война, или, общо казано, щом не сме го запознавали поне отчасти с културния живот на древността. А в нашата история се споменава на много места за тези инструменти. Когато Крум в 814 год. се готвел за решителна борба срещу Византия, за да превземе на всяка цена престолния град, древния летописец съобщава, че той събрал „грамадни войски от българи, славяни и авари и пригответил разни орждия и машини — градопрезимачки: метателни машини, триволи и тетраволи, куританки, високи стълби, валчести камъни, постове, копачи, овни и поставки, огнеметни и каменометни орждия, скорпиони за хвърляне стрели, прашки и всякакви машини против стенните зъбери. За пренасянето на всичко това били готови 5,000 кола, обковани с желязо“. Калоян с помощта на една нова подвижна бойна дървена кула превзел Варна. При шума на Димотика той „отбил Марица по друго корито, за да лиши града от вода, и започнал да разрушава крепостта с огромни стенобойни машини“. В 1206 год. Калоян дено и ноще бомбандирал стените,

кулите и кжщата на Одрин с камжни, хвжрляни с 33 катапули“. Асен II при обсадата на Чорлу, като се научил за ненадейната смжрт на жена си, „вдигнал обсадата“ на укрепения град и заповядал да се изгорят обсадните машини“.

Тия сведения ни дава историята, а децата знаят само, че Крум приготвил много обсадени машини и че Калоян сжщо така си служил с тези последните. Но какви са били те, как са си служили с тях, детето не знае, защото няма представа за тях. Това е една голяма празнота в обучението по история, която самото дете усеща; и ако случайно то запита учителя си, за да я подпжлни, последния би се намерил в трудно положение, защото в педагогическото училище в часовете по история нему е сжщо така предавано за хода на безконечните войни, без да се е засягал културния елемент в тях.

* * *

1. Стрелометателни машини. Те са имали металическа подставка, над която стжрчали три металически джски, забурмени в долния край. Средната джска била отвесна; на нея имало наредени вертикално няколко дупки, в които стжрчали задните краища на стрелите. Предната джска била наведена и на нея имало няколко дупки, в които стжрчали остриетата на стрелите. Задната металическа джска в спокойно сжсжстояние била отвесна и прилепена кжм средната. Тя била без дупки; чрез помощта на лостове и макари се силно обтягал, извивал, нагжвал горният ѝ свободен край назад. Отпуснат края — металическата джска, която играела ролята на пружина, удряла задния край на стрелите, които отхвжржвали на стотини метра напред. Стрела 90 см. джлга, метната от такава машина, е действувала на разстояние 300 м. и е пробивала джска дебела 5 см. Когато кжм острието на стрелите са поставяли горивен материал, сжсжстоящ се от сера, смола и масло, те ставали палящи. С такива стрели предизвиквали пожари.

2. Камжнометателни машини. Те са имали почти сжщата направа, както стрелометателните машини. По-простите от тях се сжсжстояли само от една металическа джска, закрепена отвесно вжрху металическа поставка. Камжка (снаряда), който обикновено бил валчест, се поставял на свободния край на джската, която, след натягането с лостове и макари, се пускала. Камжнометателните машини действували обикновено от 350 м. Камжк, тежжк 18 клг., хвжрлен от такава машина е пробивал джска дебела 12 см. Катапулките спадат кжм рода на тези машини.

3. Скорпиони. Сжщо така и те са камжнометателни машини, които по право би трябвало да се нарекат машини — пращови. Между две успоредно легнали железни греди е било опжзнато хоризонтално дебело вжже от жили, което сж-

динявало двете греди. В него стояла вертикално една дълга железна джска, в свободния край на която стърчала кука, а на нея висяла прашка. Железната джска с помощта на ржкохватка се наклонявала назад, докато вземела почти хоризонтално положение; след това джската изведнаж се освобождавала и изхвърляла камжка (снаряда) от прашката. Тази каменометателна машина си е добила името „скорпион“ от туй, че стърчащата металическа джска изглеждала като жилото на скорпион.

4. **Подвижни бойни кули.** Те са били грамадни джрвени кули, височината на които зависела от височината на стените на обсадната крепост (от 15 м. нагоре) и били разделени на етажи (5—10—20). Движели се чрез колела. Стените на тези кули били обковани сжс железни листа, за да устояват срещу стрелите, а по покрива висели сурови волски кожи и на топени в оцет черги, за да предпазват кулата от пожар, предизвикан от палящите стрели на неприятеля. В долния етаж се намирало в голямо количество вода за такжв пожар. Пoсетне там се поставял *тарана (овена)* — машина, с която се пробивали стени, а в по-горния етаж — малки каменометателни орждия, заедно сжс стрелците, владеещи лжка и прашката. Когато кулата се доближавала до стената на обсадената крепост, тарана се пускал в действие, а от най-горния етаж на кулата се прехвърлял мост до стената, по който преминавали войниците и водели борба вжрху самата крепост. Описанието на една такава кула ни дава Иречик в историята си на стр. 528. За сжщата кула споменава и француския историк. Lebeau. (Подробни и нови издирвания по старата бжлгарска история — преведена на бжлгарски от д-р Хр. Стамболски). Сжбитие то станало в 1323 год. при обсадата на Пловдив, който бил в бжлгарски ржце, а обсадителите били гжрци. Ето какво се разказва в историята на Lebeau на стр. 231: „Този инженер (един немец) построи една голяма джрвена кула, пет етажа висока и, когато стана готова, поставиха вжв всеки етаж по 8 войника, вжоржжени с лжкове и стрели, и 100 човека бежа отредени, за да я движат вжрху колелата, без да могат да се виждат, нито те, нито работата им. Действително, виде се, че това огромно здание се движеше като едно голямо животно и ходеше от само себе си; щом се отдалечеше на известно разстояние, стрелците почваха да стрелят вжрху тези, които защитаваха града и отправяха стрелите си толкова силно, щото никое оржжие не можеше да им противостои. Щитове, брони, ратници — всичко се пронизваше. Понеже никой не смееше да се покаже на стените, обсадателите доближиха кулата до тях, за да могат тия, които носеше, да наскочат вжрху укрепленията на града; за нещастие, те я прекараха да мине вжрху джски, покрити с трева, които за-

тваряха отверстието на една вехта щерна;¹⁾ джските изпращяха, и кулата се сгромоляса с трясък.“

5. Куританки. Това са били джрвени навеси с покриви, които се спускали дори до земята, покрити със сурови пресни кожи и желязо. И те са се движили на колелета или на дълги цилиндрически греди. Под прикритието на тези навеси — обсадителите се доближавали до стените на крепостта и ги подкопвали, като си служили с разни джрвени и железни лостове, кирки, копачи и др. Това са били тжй наречените *проломни куританки*. Имало още два вида куританки: *куританки с овен (таран)* и *куританки за насип*. Пжрвите били високи, масивни и с огнеупорен покрив. Те доближавали до самите стени, носели таран (овен), който разбивал стените. Вторите имали за цел да се доближат до рововете. Под прикритието на тези навеси, войниците засипвали рововете и изравнявали почвата за по-лесно преминаване на големите машини, особено на подвижните кули.

6. Овен (таран). Това е, както видехме по-горе, машина за разбиване и пробиване на стените на обсадения град. Нейната направа била съвжршенно проста. Между две хоризонтално успоредни греди, по подобие на днешните гимнастически паралелки, се окачала на верига трета дебела греда, на която единия край, предназначен да удря стените, бил обкован с дебело желязо, та приличал на овнешка глава, а на другия висяло голяма тежест, за да бждед удара по-силен. Гредата се джрпвала назад и пускала отведнаж. Бронирания край разтржсвал стената. След сато се повреждала тя, кжм железната овнешка глава прикачвали няколко куки, с които издржпвали разклатените камжни. Тарана се носел, както знаем, в долния етаж на подвижните кули и куританките.

7. Високи стжлби. Те се приготвявали от брестово или ясеново джрво и били джлги около 3¹/₂ м., стеснени кжм горния край, за да могат да се наставят. С помощта на тех войниците се покачвали по стените в най-решителния момент на шурма.

Този материал не бива да се изучава, като отделна методическа единица, а да се използва от учителя при урок, в който се говори за обсада на някой град. Най-подходящ е урока за Крума, защото едно, че той е един от началните уроци и второ, че Крум си е служил с такива машини. С хубав и интересен разказ учителя ще прикове вниманието на децата вжрху обстановката и подготвителната работа, вжрху нареждането на тогавашната тежка артилерия — скорпионите и каменометалните машини — и нейното действие. След това

1) СтарЪрезервоар за вода.

ще турне на сцената куританките с техните прикрития; ще представи техното бавно и тежко настъпление, усиления огън на противника от зжберите и кулите на обсадения град, засипване на рова, доближаване на куританките до стените и действието на тарана. Най-после ще опише настъплението на пехотинците, щурма, кървавия бой, жертвите на войната. А в урока за Калояна може да се запознаят децата и с подвижните бойни кули, с които си е служил той и с помощта на които е превзел Варна само за три дни.

По такъв начин урока става по-интересен и децата добиват познания, които имат голема научна и възпитателна стойност.

Ц. Вжлев — Русе.

Задължителни училищни екскурзии.

Чл. 35 от Закона за Народното Просвещение задължава учителите от първоначалното училище и прогимназията да употребяват по 4 часа седмично за екскурзии в природата, работилниците, фабриките и др. Как трябва да се използват тия часове, как трябва да са организират и ръководят самите екскурзии, какво и как трябва да се учи и наблюдава при тях — ето въпросите, на които ще се помъчи да отговоря в следващите редове.

Часовете за излети не съставляват отделни часове от тия, определени за учебните предмети през седмицата. В кръга на общото число седмични учебни часове ще се извършват те. Тъй напр., според програмата, I и II отд. имат по 22 задължителни учебни часове за обучението по всичките учебни предмети. За излети от тия часове би трябвало да се отделят седмично не по-малко от 4 часа. По кои предмети и по колко часа за всеки предмет ще се отделят часове за екскурзии, — това ще се определи от самите учители, съобразно местните условия и хода на обучението по всеки предмет отделно. Учебния материал, който може да се наблюдава вън от класната стая, не бива да се учи по учебника или от разказа на учителя, преди да се наблюдава непосредствено в природата, работилницата, фабриката, на полето, в градината, в гората, ливадата, край реката или другаде. Всеки учител би намерил достатъчно свободно време и възможност да заведе учениците си да наблюдават обектите, които са предмет на урока му, стига да не забравя, че винаги обучението в класната стая трябва да се предшества от наблюдение извън училището. Много рядко трябва да се допуска

наблюдението да става по обратен ред — за разяснение на заученото в училището.

Всеки излет трябва да има за цел, учениците да се сдобият с пълни, точни и ясни представи за предметите, за тяхните съотношения и форми — за минералите, растенията, животните и за условията, при които се развива живота им. По този начин извора на ученическите познания ще се принесе вжн от учебника. Последния ще служи само като средство за допълнително разяснение на учебното градиво, а не като първоизточник на ученическите познания.

Четири часа седмично за задължителни екскурзии за всяко отделение или клас са минималното количество часове, които трябва да се използват за целите на училищното обучение. Ако учителя може да използва повече часове за тази цел, това не може да му се вмени за педагогически грех. Колко много обекти за наблюдаване в свръзка с целта на учил. обучение има почти вжв всеки населен пункт! Достатъчно е всеки учител предварително в началото на годината добре да проучи природните условия, стопанския бит на обществената среда, нейната култура, поминък, нрави, обичаи, религия и пр. и в зависимост от резултатите на своето проучване да определи времето, местата, обектите и целите на своите екскурзии (излети). Наредени планомерно, те ще могат да се произвеждат почти през всяко годишно време, а не само рано наесен и късно напролет, както става сега. В това отношение закона не налага ограничение на учителите; той не повелява, че екскурзиите трябва да се извършват само през това или онова годишно време.

Предметите, по които по-начесто се налага да се правят екскурзии, напр., отечествознание, предметно учение, естествознание, могат да се поставят пред последните часове, в които се вземат уроците по пение и гимнастика. По този начин пението и гимнастиката ще се вземат вжн от училището през времето на екскурзията. Най-добре е, обаче, учителите да бждат напълно свободни в тази работа. Нека използват часовете за излетите съобразно условията на мястото, удобствата на самото време и хода на обучението. В такъв случай може да се допусне замяна на предобедни часове със следобедни и обратно, според местните и временни условия. Нещо повече дори. Няма да бжде престъпление, ако учителя не може да направи 4 часови излети през 4 последователни дни на седмицата, а ги направи през един ден от нея.

Тук е нужно да се има предвид следното: да не се извеждат на екскурзии учениците в дъждовно, силно-ветровито време, да не газят кал, да не пътуват вжв виялици и през вода. По-дългите екскурзии в района на селището или извжн него да се предприемат с учениците в хубаво време, обикновено пролет.

На екскурзиите трябва да се гледа и от учителите и учениците, като на сериозна работа. Те трябва да се извършват по предварително добре обмислен и проучен план. В зависимост от целта и обекта на наблюдението, което предстои да се извърши през време на екскурзията, учителя трябва предварително да обходи респективната местност, да проучи, до колкото е възможно, по-обстойно всички условия и обекти, които ще представляват цел на екскурзията.

Само така водената екскурзия ще постигне педагогическата си задача. Учителя трябва да знае предварително на всеки пункт при пътуването, какво ще посочи на учениците да наблюдават. Той предварително трябва да е запознат с условията, при които ще се извърши пътуването; да е съобразил всички възможни пречки и неудобства, които биха изникнали при екскурзията, и да вземе мерки за предотвратяването или отстраняването им.

Самото наблюдение — същността на екскурзията — трябва да става по определен съобразно целта ред. Във време на екскурзия учителите трябва да избират най-сгодните моменти, за да насочват вниманието на всички ученици върху обекта на наблюдението по възможност едновременно и да разясняват всичко, което не е ясно за учениците. Наблюдението трябва да се извършва основно, а не повърхно. То трябва да обогати съзнанието на децата с аперцепиращи представления, които ще улесняват обучението в класната стая. Учениците трябва добре да видят, да чуят, да разберат и запомнят урока при самия излет. В училището само ще се подреди, допълни и обработи наблюдаването.

Екскурзиите могат да се произвеждат и в свързка с целите на обучението по всички предмети. Резултатите от екскурзията по родинознание, например, могат да се използват за свободни съчинения, рисуване, моделиране, ръчна работа и др. Ще приведа един случай от такава работа. В началото на есента един учител беше излязал на екскурзия с учениците си от III отд. в сряда след обед край селото с цел да ги запознае със селската керемидарница и варница. Той разведе учениците на всички по-високи места и насочи вниманието им да забележат условията, при които се извършват всички моменти от работата в керемидарницата, както и да видят пособията, с които работниците си служат. След туй той заведе учениците да разгледат пещите, в които се пече ворта. Учениците добиха ред представи за варниците. Видяха, как са изкопани и приготвени пещите, как са наредени каманите, от които се прави ворта, как се печат и пр. На другия ден използва направените наблюдения в часа по писане за свободно съчинение. В урока му отначало докрай нямаше нищо искусствено, нагласено, присторено и изопачено. Нито един ученик не каза и не написа нито едно изречение

с неверни мисли. Всичко казано и написано бе верно отражение на извършеното наблюдение през време на екскурзията. Жив интерес бе обладал всички ученици. Всеки пишеше, каквото сам мисли за керемидарницата, а мислеше, каквото бе видял и разбрал. Учениците говориха и писаха за неща, които добре познаваха. В резултат писмената работа излезе напълно задоволителна и по съдържание и по стил.

Не малко значение при ученическите екскурзии и излети има реда, който учениците трябва да спазват при наблюдението. За пояснение на мисълта си ще наведе един пример. Учителя имаше естествознание в III отд. Предстоеше му да преподаде за овцата. Училищния слуга по негова разпоредба бе докарал в училищния двор една овца. Учителят изведе учениците там. Сжобщи им, че ще учат за нея. Те заобиколиха овцата в безредие. Той употреби голям труд и усърдие, за да ги запознае с органите на животното, но не постигна никакви резултати, защото не всички взеха участие в тази нагледна лекция. Слушаха и отговаряха постоянно на учителските въпроси само ония, които бяха до него. Повечето не считаха тая работа за сериозна, и затуй не намераха за нужно да участвуват в обучението. Приказваха, каквото им дойде на ума, смеха се, дърпаха се, боричкаха се, удряха се един друг и даже понякогаш се оплакваха на учителя си против другарите си. По този начин лекцията на открито доби вид на не-сериозна работа. Сжвсем други щяха да бждат резултатите от подобна лекция, ако учителя бе запазил добър ред между учениците си.

Ученическите екскурзии могат да се използват отлично за съставяне на разни сборки. Трябва да кажа, че в това отношение е направено много малко. Рядко са училищата, които имат пълни сборки от материалите, които се изучават в първоначалното училище и прогимназията. Минералните сборки на Площакон и Пушкиров се срещат сжвсем рядко. За образуване от самите учители на сборки от минерали, части на животни, семена от растения, листа, кори, стжбла и пр., каквито се намират в самата околност на селището или пжк могат да се доставят лесно — върху всичко туй досега нито се е действувало, нито даже се е помислювало сериозно. Това се дължи не толкова на липсата на материални средства, отколкото на отсъствие на заинтересованост. Верно е, че не във всички училища има достатъчно годни условия за съставяне на образцови минерални и други сборки, но все пак при добра воля би могло да се направи доста много. Ако няма специални шкафове за сборки, в библиотечните шкафове могат да се поместят поне толкова минерали и други предмети, колкото се изучават според програмата. Сегашните шкафове, които имат училищата, могат така да се подредят, че в тях ще се създаде доста-

тжно място. Повечето предмети за сбирките ще се набавят от самите ученици. Нуждно е само да се създаде у тях интерес и да се упътят в работата. Най-сгодни случаи за туй дават ученическите екскурзии. Така съставените сбирки ще бъдат много по-полезни за обучението, отколкото купешките. Учениците ще видят, ще разберат и добре ще запомнят условията, при които се намира известен екземпляр от сбирката. Тук е мястото да отбележа, че в нашите първоначални училища и прогимназиите препарираните животни са голяма рядкост. За да се разбере, колко малко е направено в това отношение, трябва да кажа, че в едно от най-големите села на Русенска околия, където има 2 пълноразвити първоначални училища и пълна прогимназия с 5 души учителски персонал, за нагледно учение по зоология има спиртосан само един зелен гущер. Тоя факт сам красноречиво говори, как се води обучението в нашите училища днес, когато най-много се говори и пише за нагледност в обучението. Този недъг на обучението трябва да се премахне, за да настане последователност в това, което се говори и пише по метода на обучението и това, което се върши в самата училищна практика. Стига толкова думи, които се казаха за нагледността в обучението. Време е вече след толкова писано и говорено за принципа по нагледността да се пристъпи от теорията към практиката, от думите към делата.

Две думи и за безплатното пътуване на учениците по държавните железници. Време е вече да се реши този от голямо значение социал-педагогически въпрос. Училището трябва да възбуди и развие у учениците обич към отечеството си. Такава обич може да се развие у тях, когато добре го опознаят — когато наблюдават непосредствено неговите балкани, равнини, реки, гори и долини, а не като ги изучават от разкази и описания из книгите. Туй, което природата може сама да каже направо на ума, сърдцето и волята на ученика, това не може да извърши и най-талантливия художник със силата на словото и четката си. Ако не е загуба за държавата, дето се разрешава в много други случаи безплатно или с намалена цена пътуване по държавните железници — неща, за които ежедневно четем във вестниците — каква загуба може да представлява безплатното пътуване на учениците, когато извършват научни екскурзии из разните ктове на страната? Ако, действително, сериозно се говори и пише за нуждата от обнова в системата на училищното образование и възпитание, трябва да очакваме в недалечно време осъществяването на безплатното пътуване на учениците през време на екскурзиите им.

Наказанията в училището.

Те изпълват голяма част от практическата работа на учителя. Не минава ден, нито час без наказания в такава или онакава форма. Много енергия, много време и твърде често много вредни възбуди се пилеят, някога без нужда, по прилагане на наказанията. Да бждат, следователно, понятни смисълта и значението, които се дават на наказанията, да бжде обяснен произхода на наказуемите простъпки, за да може с ясен поглед наказанията да се прилагат като възпитателни средства, — е наложително, к акто за всеки баща и всяка майка (за семейството), още повече за онзи, който се е нагърбил с тежката задача на „учител в училището“.

Трябва ли да наказваме? От никой възпитател не ще чуе да казва, че иска и че му прави удоволствие да си служи с наказания. Наказанията, особено „бой“, влияят отрицателно не само върху физическото, но и върху нравственото и душевното развитие на детето, като възбуждат в него пороци, страх, гняв, затлъпяване на чувствителност. Дето не става нужда от наказания, там има жизнерадост, обич и полезен труд. Вредата от наказанията се осжда и от морала, и от физиологията, и от психологията, и от социологията.

На употреблението на „бой“ не може да се гледа друго, освен като на отживяло средство, което не трябва да намира място в едно благоустроено училище и поради това, че унижава учителя и неговото възпитателско достоинство.

Вжобще, трябва да се дойде до убеждението, че наказанията нямат възпитателно значение в училището, взето като институт който има за цел: да положи нравствен характер у бъдещите граждани, да развие техните умствени и физически сили, да ги приучи към самостоен умствен труд, да им даде с олитни познания за живота, — с една реч, да подготви възпитаниците за обществения живот и да направи от тях ратници за човешкия напредък.

По принцип, следователно, не можем се обяви за наказанията. Да ги няма в каквато и да било форма, това е най-доброто. Но има ги, прилагат се, защото има, съществуват простъпки, които ги предизвикват.

Какво казва историята за наказанията? Казва ни, че те са съществували през всичките времена и че през разните епохи на общественото развитие изобщо и на всеки народ поотделно, са се прилагали според съществуващите понятия за живота и за учебно-възпитателната рол на училището.

В Стара Гърция, напр., спартанците са наказвали децата, не когато са извършвали кражба, а когато не са умеали да я прикрият; подлагали ги на изтезания, приучвали ги да тжр-

пят бой, хвърляли ги зиме в студената вода и т. н. Целта е била: да се създадат хора остроумни, търпеливи, калени, хубави, здрави... да се превъзходствува Атина и да се победи Картаген.

В средните векове, през времената на засилената папска власт, наказанията са отговаряли на целта — да се създават рицари, богобоязливи хора и роби, пригодни за тогавашната схоластична и феодална епоха.

По-нататък формите, които добиват наказанията, въжват все съобразно с общественото развитие на дадено време и специално на всеки народ частно. Знае се, напр., суровото възпитание в Германия още отпреди френската революция, когато са се водили борби за обединение на германските племена и за създаване на силна държава, каквато по-сетне тя стана. Суровото възпитание е отговаряло на държавническите идеи на Германия; такова то си остава дори и до днес. Характеристично за случая се явява следното съобщение, взето из мемоарите на един германски учител, което бях чел, печатано в наши вестници: „Фридрих Дитес съобщава в своята история на възпитанието и образованието в Германия за 18-то столетие: „Един швабски учител, който е умрял в 1782 год., разказва, че през своята учителска дейност е нанесъл 911,527 удари с бастон, 124,001 удари с пръчка, 90,989 удари по ръцете с линии, 134,715 юмруци, 10,235 удари по носа, 7905 плесници по бузите, 1,115,800 удари по главата и 22,763 удари с библия, катехизис, църковни книги и граматика. Над това отгоре той е накарал да седят на колене децата 777 пъти и 613 пъти на едно тригълно дърво, 5001 пъти е карал децата да носят магарето, 1707 пъти да държат суровици с издигнати нагоре ръце. Повече от 3000 пъти е употребил псувни“...

В по-новите времена наказанията добиват форма на възпитателни средства с цел да се добият повече знания, да се завърши един учебен курс, да се вземе диплом и така по-лесно да се вземе по-доходна работа, по-лесно да се изкарва „хляба“.

Също едно еволюиране в формите на наказанията се забелязва и в България. Всякой може да направи разлика в това отношение между едно време и сега.

Хубава характеристика на неотдавнашното наше минало ни дава съобщението в „Училищен преглед“, год. IX, кн. 10 в ст. „Школски закони на Шуменските училища.“ В 27 параграфи са изброени ред наказания: за непочитние и непокорство към учителите или родителите 10 пръчки по гърба; за непочитане към училищни настоятели 15 пръчки; за непочитане свещенници и по-стари човеци от 4 до 10 пръчки; за нередовно идване в училището без уважителни причини от 10 до 15 пръчки; за бегане от училище 15 пръчки и освен

това ще се заплюва от учениците и ще се държи един ден в тъмница; ако детето по любопитство се спре из пътя за у дома, наказва се с глад вечер; за невнимание 2 пръчки и поставяне на колене; за недобро учене на уроците 1 ден гладен, за съвжршено неучене прибавят се към това 4 пръчки; за неидване в черква в събота вечер и в неделя сутринта 4 пръчки и пр. пр.

Разликата между едно време и сега у нас се вижда от всекиго. Тя не се състои в това, че днес, като няма фалага и други отживели наказания, съвсем не наказваме, в училището; не, и днес наказваме, понеже имаме наказуеми простъпки. Разликата се състои повече в модернизирание, тъй да се каже, на наказанията, което трябва да се отдаде не толкова на закона, колкото на изменяващите се условия на нашия живот и на развитието на педагогическата наука у нас.

Какви видове наказания съществуват в училището и защо наказваме сега? Едни от наказанията са официалните, изложени в правилниците и наредбите на разните видове училища, а други са неофициалните, непозволените от закона и наредбите, които учителите употребяват според случая и момента. Към тия последните спадат и тъй наречените *телесни наказания*. Под думата „телесно наказание“ обикновено се разбира *боя*, прилаган с пръчка, шамари, теглене уши, юмруци и пр. В същност, обаче, всичките наказания трябва да се считат за телесни. Тело и душа са две субстанции неделими, които съставляват човешката личност. Всяко физическо наказание влияе на душата, а душата влияе на тялото и обратно. „Боя“ в ограничена смисъл се прилага особено над учениците в първоначалните училища и прогимназиите, а по-възрастните ученици достатъчно чувствуват моралните наказания: те са в състояние да разбират значението на „диплома“.

Защо наказваме сега? Наказваме: за простъпки *неморални*, като лъжа, кражба, злословие, пороци и др.; за простъпки, които вредят на училищната *дисциплина*, като немирство, буйство, неподчинение на реда и др.; за простъпки, които вредят на *успеха* на учениците по учебните предмети, като невнимание, незнание уроци, нередовно посещение на училището и др.; най-после, не липсват случаи на наказания над ученици, действителни *престъпници* със закоравели пороци, разни типове гаменчета и уличници, други с физически и умствени наследствени недостатъци — неподатливи на обучение, на дисциплина, на нормално развитие и контрол, не-търпими и непоправими в училището.

Кои са причините, що пораждат наказуемите простъпки? Широко разглеждане търпи тоя въпрос в своите основни научни обоснования и в своите детайли за различните обективни условия. Такова разглеждане не се изчерпва в статия. Аз ще набележа, по мое разбиране, по-съществените положения,

ползувайки се от научните истини и от наблюдения върху живота, предимно върху нашия български живот, всред чийто условия ние живеем, учителствуваме, работим и се борим.

Детето, нормално роденото дете, е същество без пороци, чисто и невинно, годно да стане хармонично развита личност по тяло и душа, а става такова по-сетне, каквото го направят условията, при които то ще има щастието или нещастieto да живее и да се развива.

Казах, че причините за наказуемите простъпки са много и твърде разнообразни. Касае ли се обаче за *основните причини*, тях не ще намерим другаде, освен в устройството на обществената наредба, която създава и търпи *мизерията, невежеството* и лошата *учебно-възпитателна система*.

Днес доминираща сила в живота е *капитала*. Имаш ли го, имаш образование, имаш умствено и физическо развитие, живееш по-добре; нямаш ли го, — страдаеш, оставаш невежа, преждевременно умираш. *Капитал* — това е алфата и омегата на днешния живот, това е думата, с която се изчерпва цялото съдържание на днешните човешки отношения и постъпки. Който знае друга „философия“ за днешно време, нека я каже.

Борбата за капитала създава *богатството* и *мизерията*. И едното и другото са грозни обществени злини. Богатият е роб на мисълта да увеличава богатството си чрез експлоатация и конкуренция; сиромашът — невежа, роб на тая експлоатация. И единият, и другият са роби на капитала. Рожбите са престъпления: войни, кражби, лъжа, убийства, лицемерие, пианство, разврат, разкош, извратена „цивилизация“ и т. н. — всичко, което можем да видим с очите си и което от душа възмущава и погнусява.

Така е днес за човешките във всички страни, а те съставляват обществото, държавите, обществената среда и семейството — първите и най-важни възпитателни фактори.

Току що преживените войни донесоха разкол в стопанската структура на човечеството и разклатиха устоите на досегашния ред, морал и дисциплина. Кризата се отразява и върху училището и още повече увеличава наказуемите ученишки простъпки и престъпления. От тоя кризис не прави изключение и нашата България, бедната и нещастна България! Още млада девственица, малка, недогонила своето економическо развитие, без традиции и без здрава държавна дисциплина, България злополучно нагази във вихъра на световните борби, като дойде до печалното положение, в което я виждаме днес — плячка на господстващия капитализъм и империализъм, с напълно разстроен стопански живот и без морални и държавнически устои. Ако преди войните се показваше на *мизерията* като една от важните причини за наказуемите простъпки, то какво да се каже днес, когато не-поносима скъпостия и ужасна мизерия притиска голямата част

от нашите семейства, когато училището се посещава от много деца гладни, голи, боси, без пособия и предразположени към заболяване и израждане. Какви ученици създават такива условия? Нали с наклонности за пороци, умствено и физически неразвити, гаменчета и престъпници, — кандидати за наказания, каквито училището не е в състояние да изправи. Прибавим ли към мизерията и *невежеството*, картината става още по-печална — училището се вижда без съдействие от семейството, в някои случаи даже последното се явява пречка в делото на училищното възпитание. Колкото и да сочим напредъка на просветното дело в България, трябва да признаем голата истина за степента на голямото общо невежество, което цари в нашата страна. В кн. I, год. I на „Педагогическа практика“ бе изтъкнато, че едва 30—40% от постъпващите в училището деца достигат до IV отделение, че 57.7% от населението в България (особено селското), без децата на възраст до 8 год., са неграмотни. Но не само до голямата степен на неграмотност стига невежеството в България. Нашето невежество и закъснялост се обуславя и от слабото ни економическо развитие; от „Бай Ганювщината“ и „ориенталщината“ ни, а така също от липса на здрав моралитет и солидни познания, които образуват и възпитават характери и създават делови хора на науката. Каква е нашата наука и възпитание, това се вижда от днешната *учебно-възпитателна система*. За днешната „училищна уредба“ неотдавна бях чел следните помоему правдиви думи: „Образованието е стока, която се купува и продава, подчинена е на законите на предлагането и търсенето, както и на надпроизводството и безработицата“. Днес ученикът не отива в училището да се учи и да се възпитава, а да се бори за диплом, за служба. Училището е загубило истинската си задача да създава всеотстранно развити граждани, борци за обществено развитие. Нагледено към *програми*, повече заимствувани из чужда действителност, с претрупан или несъответен на дадено развитие материал; продавано по отживяли методи на шаблона, на вербализма и занаятчийството при *обучението* — без нагледни и ученишка самодейност — нашето учение, както са на лице резултатите — само претоварва учащите се с маса *повърхностни* знания, но не създава младежи със солидни научни познания, с здрав научен мироглед и критична мисъл, не създава скопосни творци и борци в живота.

Системата на бележките днес играе решаваща роля в училището, като започнете от горното стъпало, та стигнете до малките деца в първоначалните училища. Математически и химически формули, законите на физиката, исторически събития, географски названия и местности, описания на разни животни и растения и пр. — всичко се зубри с четири очи, без да се вниква в него, много пъти с отвлечение, само да

се хареса на учителя и да се получи по-добра бележка, поне спасителната „тройка“.

Един ученик в Т. гимназия (сжобщава училищен лекар) повръщаша, щом почвал да учи непонятните *закопи за психологията*. Друг ученик предпочитал три пжт всеки ден да носи товар с камжни или да се преструва на болен, отколкото да учи отвличените закони на *дескриптивната геометрия*.

Тягостна е системата на бележките за ученика, но още повече става тя такава, като се прибавят и несправедливостите в прилагането ѝ. Грешки, случайности, па дори и отмижжения от страна на учителите са възможни. А за бедния син една грешка, една случайност, една неприятност от страна на учителят, е причина на най-силни душевни вжлнения. Крайните последствия от това положение са поразителни . . .

Колко морални и физически наказания тжрпят децата, за да получат добри свидетелства! Ако, обаче, от училището се очаква да се даде наука, която да освещава пжтя на човешкия прогрес, да дава средства за борба с природата, да дава методите, с които можем да се доберем до истината всред разнообразните факти и явления, то това още не е достатъчно за целите, които има да постига. Училището трябва да ни даде още личности, дейни, с воля и характер, които вжоржжени с науката, да правят благодетелни завоевания в пжтя на човешкия прогрес. Училището, следователно, трябва и да *вжзпитават*. Вжзпитанието на волята трябва да се цени наравно с просвещението на разума. Сжздаването на нравствен характер, на нравствено усжвжршенствуване — е основата на вжзпитанието — целта, кжм която трябва да се стреми и училището. Видни общественици и педагози ни дават в тая област ценни мисли: „Историческото назначение на общественото общообразователно училище се заключава вжв вжзпитанието на *характер*, т. е. вжв вжзпитаването на хора сжс самостояйна и устойчива нравствена физиономия, която да подхожда на идеала на сжвременната цивилизация, на хора, които сжзнали себе си, драговолно се отдават на служба на обществото“ . . . „Нравствен характер, — това е сформирована чрез дейност и закалена в борба с препятствията воля, която е станала способна да противостои на всички изкушения и оттам нататжк да се движи неуклонно напред в посока на нравствения идеал, да работи, казано общо, за развоя на живота, за увеличение на неговите богатства“ . . . Вжзпитанието на характера има три еднакво важни задачи: да внуши идеята за добро, да култивира чувствата и душевните движения и да развие привички кжм активна проява на добри чувства; с други думи казано, формирането на характера се свежда кжм тройното вжзпитание на разума, чувствата и волята, или, както само по себе се разбира, кжм сжздаването напжлно сформирована човешка личност характер и хармонично развит душевен мир“ . . .

Колко далеч е нашето училище от изпълнението на възпитателната задача! Де са и колко са ония характерни личности, които нашето училище е създавало? А вместо това, как подлостта, низостта и покварата са пуснали и разтлали своите дълбоки корени във всичките гънки на нашия живот? Защо е тъй? — Защото училището само е слаб възпитателен фактор. Възпитава семейството, а то е мизерно и невежо, възпитава обществената среда, а тя е покварена. И до колкото може да се говори за възпитание в училището, то става пак по системата на физическото (за по-малките) и нравствено насилие (за по-възрастните ученици) — с изключвания, временни отстранения и бележки по *поведението*. Направи ли ученикът някакво „престъпление“, учителя го вписва в дневника. Ученикът отначало се тревожи, докато има честолубие; няколко наказания и грубости убиват в него всяко чувство — той обржгва. У него се поражда умраза към училището и към учителите, развиват се груби чувства и инстинкти.

Някои отдават голямо значение на тъй нареченото *възпитателно обучение*, т. е. чрез обучението да се стремим да дадем на децата примери за подражание, да ги превъзпитаваме към нравствено добро. Но как вършим и това? Казваме на децата, според случая или примера в моралния разказ, да не постъпват така или иначе, защото последствията са пак наказания, пак бой. Така напр., казваме им: Знаете ли какво си е изпатил Стойчко крадеца (из една читанка)? Ако ви понася и вие правете така; или: Помните ли какъв пердах изяде Пенчо за лжжата? Внимавай, защото ще се струпа и на твоя гърб. . . И наистина, и бой и „пердах“ ядат децата често пъти, макар не непосредно виновни за своите неморални простъпки. . .

Най-същественото значение, което се дава на наказания, е да се спазва училищната *дисциплина*. Най-малко може да се избегне да се говори за наказания, когато трябва да се обсъжда *проблем за дисциплината*. От никой разумен възпитател не се отрича голямото значение на твърдата и разумна училищна дисциплина, без която не може да се насочи правилно възпитание на волята към подготовка за върховно подчинение на социалния и етическия закон и за образуване на характер. И децата не се противят на добрия ред и добрата училищна дисциплина, която подпомага детското саморазвитие, самоуправление и самодисциплиниране, стига учителя, да е спечелил обичта им, да е последователен в думите и делата си; стига той да умее да догонва истинската дисциплина, както казва педагогията, чрез съвкупност от всички мероприятия, които трябва да се употребяват, за да се създадат добри навици, а не по метода на *полицейската и казарменна дисциплина*.

В своето съчинение за „реформи в училищната дисциплина“

лина и принципи на съвременното училищно възпитание“ Д-р Фйорстер предава следните важни мисли:

... „Деспотическата система на покорност постига само външно насилствено подчинение“ ... „Почти във всяко училище има причина за тайно вътрешно възмущение. Деморализирующите навици и извратяването на характера, създадени в продължение на ред години от външното сурово подчинение, са толкова силни, че малцина биха могли и в бъдещия си живот да се освободят от тях. Характерна е бележката за грешките на днешната училищна дисциплина, направена от ректора на Харватския университет, в Америка; той забелязва с право, че главния недостатък на днешния училищен режим е това, дето ние винаги апелираме към *преходните мотиви* и побуждения, които в по-възрастните са изгубили своята сила, а в по-нататъшния живот нямат това значение. Според него, ние сме забравили основния Фрйбелов принцип, че децата се развиват най-добре само чрез тяхната собствена продуктивна енергия. Американеца формулира този принцип с думите „*учи се да работиш*“! Ако го приложим към училищната дисциплина, то значи да приучим децата още от училището да творят. Педагогическото значение на този метод се състои не само в това имено: да се подчиняваме на законите доброволно, вътрешно, — но главно и в това, че влиянието на училищното другарство, на общественото мнение, колективното внушение, — всичко това образува педагогическо въздействие и довежда до чувството на отговорност. Значи, ние тука имаме работа със социално-педагогически въпрос от най-голямо значение.

Тука въпросът е да се намерят *педагози, добре подготвени* да приложат на дело тия хубави принципи. Нуждни са опитни ръце да присадят на добра почва тия семена, които добре отгледани, ще дадат отлични резултати“...

Няма въпрос педагогически, училищен, дето *личността на учителя* да се пренебрегва. В тясна връзка с личността на учителя стои и въпроса за наказанията в училището, бидейки в зависимост от неговия темперамент, неговите познания, природна дарба и склонност към учителствуване, физическа и морална сила. Учител с качествата на такъв не наказва или малко си служи с наказания.

Има учители, които напушат учителствуването, щом схванат, че не е по призванието им, но има и такива, които поради инертност или други причини остават на учителското поприще само, защото трябва да се живее, трябва „парче хляб“. Освен това, в учителската професия най-широко са отворени вратите за всякакви случайни гости. В нея намират спасително прибежище всички, които могат да поспрат, за да минат след това по-нагоре или на друга по-доходна работа. Твърде духовито един учител разправяше: „Аз си имам занаят без сир-

мия; вечер затварям дюкяна и сутрин пак го отварям. Така карам да излиза хляба. За моите „сополанчета“ имам една „дървена педагогия“, на която съм написал имената на видните педагози“. . . Друг: — „Всякога когато влизам в час, правя една строга мутра, за да създам сериозно настроение и „дисциплина“. . . Всеобщо е мнението, че днес в нашите училища съществува *режим на насилието*, на телесното и нравствено изтезание — режим уморителен, убийствен и за ученици, и за учители.

Следва да се спрем на средствата, на условията, обществени и педагогически, при които режима на насилието може да бжде премахнат, за да стане училището място на радостен и полезен труд.

Тук на първо място трябва да бжде изтъкната истината, че въпросът за наказанията в училището е една брѝмка от училищния въпрос, а *училищния въпрос е част от социалния въпрос*. Те са неделими.

Трябва да се сочи като сигурно и рационално средство за избягване наказуемите простѝпки оная общественно-политическа дейност, която мери премахване на условията, които създават мизерията, невежеството и днешната учебно-възпитателна система. Идеалът е, да се създаде една *социална правда*, без привилегия на капитализма, а текущото развитие налага мероприятия, каквѝто излагам по-долу. Такива сѝ:

Да се работи за заздравяване раните от войната. Да се повдигне ступанския живот на страната, като се насочи към прогресивно и правилно развитие.

На бедните ученици да се подпомага безплатно с храна (трапезарии), облекло, обувка и учебни пособия.

Да се премахват пречките, които ограничават образованието на голема част от нашето общество, и ония, които правят добиване на образованието убийствено. Такива са пълно приложение закона за задължителното образование, премахване таксите за учение в по-горните училища и промена на програмите и наредбите на училищата в духа на днешното време. Училищното обучение днес мина в ръцете на учителите. От тях се иска да се грижат с еднаква любов, с еднаква ревност за пълното физическо, умствено, естетичното и нравствено образование на ученика. При тия условия може да бжде възпитател оня, който е здрав телесно и душевно, богат сѝ знания, силен по дух и който представя независима личност — онзи, който най-близко се приближава към идеала на човечеството: сѝвършен, хармонично развит човек. Известно е, колко далеч са днес от тоя идеал и подготовката на учителите и тяхното правово положение, и тяхната материална обезпеченост, и педагогическата обстановка на техния труд. Особено *належащо е да се подобрят условията на учителския труд*, за да бжде учителят по-спокоен, по-предан,

по-подготвен и, следов., по-полезен работник, а не нетърпелив и нервозен тиранин на децата. Тия условия са: материално обезпечение, сподобни училищни помещения, достатъчно учебни пособия, достатъчно число ученици и пр. В свръзка с горното трябва да се подчертае и грижата на учителството, за да добие и запази учителя независимост като гражданин и обществен деец, а така също и като важна негова задача работата за личното му усъвършенстване по отношение на неговата подготовка, като педагог в училището и деятел в обществото.

Да се обмислят и реализират целесъобразни мероприятия, за да се ограничат слетите отделения, да се обучават и възпитават слабоумните и престъпните деца в специални заведения, отделно от нормално развитите; да уреждат детски колонии, родителско-учителски дружби и забави; да се отбиват децата от лошото влияние на уличници и гамени, на деморализиращи заведения, кинематографически и др. театри, на партизанщината и др.

Да се подготвят условията за промена системата на обучението и възпитанието, за да стане училището място на радостен и полезен труд.

Остава ни да завършим за приложбата на наказанията при условията на най-близкото настояще, на най-грубата наша действителност. Тук имат думата преди всичко практиката и опита, а те, според мене, подсказват рожководни мисли, като следните:

Когато дойде случай учителят да наказва детето, трябва да взема пред вид, че то за простъпката си в никой случай не е непосредно виновно. Причините, ако се търсят, ще се намерят или в семейството, или в средата, дето се движи детето, или другаде, или най-после в самия учител. С тази мисъл ако наказваме, наказанията ще бъдат по-снисходителни, по-справедливи, много по-малко и по-безвредни.

Съобразявай се при наказанията с индивидуалните особености на всяко дете. Едно и също наказание разпо влияе на разни деца.

Стреми се да правиш обучението *интересно*, чрез нагледни, подходяща материя, непресияне и активност, като имаш изработен план за работата си и по-траен път при обучението, създаден от следене на педагогич. наука, от собствен опит и наблюдение.

„Да накажеш — казва Х. Маин — е начин много прост, за да предизвикаш послушание или внимание. Повече време изисква, но е много по-полезно да направим уроците привлекателни, като ги изпъстряме с разкази, със живи образи . . . които възбуждат духа и трогват любопитството. Един час на ден прекаран за такова приготвление прави излишни много строгости.“

Внасяй практически елемент в обучението, като подтикваш децата към самостоятелност и инициатива. Не игнорирай техните запитвания, не пренебрегвай тяхното любопитство. Сам давай възможност на децата да разкриват своите душички, своите дарби и наклонности, за да може съобразно това да се насочва правилно и разумно тяхното развитие.

Имай за начало да не оставяш децата да прекарват времето си в бездействие. „Празнотата — казва народната мъдрост — е майка на леността и на много други пороци. Най-много случаи на простъпки за наказания се пораждат, когато енергията на децата не е насочена към планомерен и полезен труд: бият се, карат се, псуват, закачат се, тропат, викат, чупят . . .

Внасяй разнообразие в работата си и подсада с подходящи за детската природа разкази, игри, пение, разходки и екскурзии, сръчности: рисуване, моделиране и др. Уредба на училищни библиотеки и читални, на полезни сдружения, обработване на градини и стопанства са прекрасни средства за детското саморазвитие и самодисциплиниране.

Необходим е авторитета на учителя, за да може да въздействува възпитателно. Такав си създай пред децата, не като всадиш у тях страх, а преди всичко със *жив пример* (сOLIDНИ познания, педагогически похват, начин на живене, търпение и самообладание). Учител с такива качества не си служи с много приказки за сухи морали, а със строго обмислени повеления, с които, като ги прилага неуклончиво и неотстъпчиво, насажда добри *навици* у децата. В делото на възпитанието и дисциплината не изпускай изпредвид авторитетни мисли, каквито са напр. следните : . . . „Учител и ученици имат общ учител — *обичта*“ . . . „Трябва да се даде на детето да разбере, че от обич го наказват; а как ще го накарате да разбере това, ако не със самообладание, с кротост: „Никакво наказание не може да бъде полезно за детето, ако не бъде съединено със срам, че е направило нещо лошо“ . . .

Не се отчуждавай от семейството на ученика. Сближението с дома е от несъмнена полза и за родителите, и за детето, и за учителя. Каквито и да са бащите и майките, те милеят за децата си, та всяка проява на зачитане към тях от учителя, всяко негово посещение в дома, може да укаже ползотворно влияние. Всякой учител, който не е занемарил тази нужда било с лични посещения, било особено с уредба на детски забави и родителско-учителски и др. срещи, е изпитал насажда от привързаност, обич и доверие на родителите и децата към себе си.

От личните качества на учителя, от неговото умение да бъде добре поставен сред обществената среда и от проявената от него народоползена *обществена дейност*, безспорно, твърде много зависи да прави условията на живота и рабо-

тата си по-лека, а то от своя страна влияе и върху количеството и качеството на наказанията.

Обучавай учениците си от I до IV отделение.

Имайте съгласие в училището по въпроса за наказанията. Противоречията вредят. *Колегиялността* между учителите е от съществено значение в делото на възпитанието.

Относително телесните наказания, или по-право. относително „бой.“ Да отвикваме от него е най-доброто за децата и за нас учителите. Не бива да бием. Навикне ли ръката на бой, с бой върви. А кои деца са за бой — не ли онези, които с бой са научени от дома. Тях, обаче, трябва да бием повече от родителите им, за да почувствуват. За бой са още и онези деца, които, дето се казва, от Бога са убити, та защо над това и нашия юмрук да понасят. Но за да не отиваме до младежко идеализиране, трябва да признаем, че дохождат случаи, когато особено над по-маловъзрастни ученици „палачета“ не можа понякога да не се употреби и пръчица. До такава наказание, обаче, учителя трябва да прибегва много наредко и като последно средство. За да се покорят и привикнат децата на добър ред и дисциплина, при това пръчицата да се прилага спокойно, със съгласие на родителите и по начин, че да не указва никакви телесни повреди. Изобщо, трябва да се действа със съзнание, че боят е вреден и че едва ли може да се посочи на лошо дете, което е поправено с бой. Друго-яче стои въпроса за големите и нетърпимите типове, каквито особено в днешно време не липсват в обществото и в училищата. До когато не бъде уредено, както казах по-горе, да се отделят такива в специални поправителни заведения, с тях по необходимост трябва да се постъпва тъй, както се третира ония, които насаждат поквара и анархия, в интереса на обществения и училищен морал, ред и спокойствие, в интереса на обществената безопасност.



Ант. Борлаков.

Как трябва и как не трябва да бжде.

Да се учи детето чрез действие е единствения най-целесъобразен метод на всяко възпитание и обучение. Последното е лошо, ако оставя ученика неподвижен; то трябва да бжде възбудител, който потиква към дейност и създава разумна активност, понеже човек знае не само онова, що е минало през сетивата и мозъка му, но и онова, що е минало през мускулите му.

Алфред Бине.

Да се създаде трудово настроение в класа, обща активност и движение, отправено към една посока — ето първото условие за действително плодотворно обучение. Да се запази детската активност — ето нашата задача; да се борим срещу училището, което убива детската активност — ето нашият свещен дълг.

Гансберг.

Най-добър учител е оня, който умее да потиква учениците да работят самостоятелно — да наблюдават, откриват и творят.

Кершенщайнер.

I.

Присъствувах неотдавна на един интересен урок по формознание. Той започна много просто. Още в междучасието учителката сложи на масата в учебната стая помагалата, с които щеше да работи през часа: няколко разноцветни дървени кубчета за игра, един калъп марсилски сапун, няколко костени зарчета, една мукавяна и една дървена кутия с кубическа форма; остави на чиновете за всеки ученик по топка добре омесена сиво-зеленикава глина и, без дума да продума, излезе, изпратена от любопитните погледи на децата, които бяха там.

Когато след издржкването на училищния звънец влезохме пак в училищната стая, заварихме всички ученици на работа: едни, събрани около масата, пипаха и разглеждаха със живо любопитство оставените там помагала, предаваха ги от ръка на ръка и споделяха шумно своите впечатления; други, наседали по местата си, весело бжбяха и се мъчеха да моделират от глина кубчета; трети, сполучили вече да сторят това, подхвърляха и тжркаляха по писалищните джски на чиновете си токущо направяни глинени зарчета . . . Цялото отделение бжмчеше и работеше като рояк пчели през ясен пролетен ден. Детското внимание и очакване бе възбудено. Огня на спонтанното детско любопитство бе запален. Пжрвите условия за успеха бяха осигурени.

Учителката застана сред стаята пред чиновете, обжрна със жив, изразителен поглед цялото отделение и няколко секунди мжлча. Всички седнаха на местата си. Работата и разговорите спряха. Отделението утихна и се превжрна в слух. Всички, втрънчили изскрящи очи в нея, чакаха с видим интерес и нетжрпение началото на новия урок . . . И той започна неусетно. Никаква цел, никакъв увод, никаква подготовка. Те са сжвсем излишни сега. Целта на урока е поставена, увода е даден, подготовката е направена, репродукцията на потребните представи, с които ще се оперира в урока, е извжршена още преди започването му, с представените помагала. Всички знаят, за какво ще учат. Те знаят и името на формата и още при пжрвия зададен вжпрос я назовават: куб. И след туй в изпревара бжрзат да разкажат своите спомени и наблюдения. Едни са виждали такива цветни кубчета в близката книжарница и магазина за детски играчки, други са имали цела кутия от тях и са играли, когато били малки; трети са гледали, как в кафенетата големите хора играят на табли със зарчета и „тжркала“; четвжрти са купували от бакалина за пране сжщо такжв сапун — с кубическа форма . . . Само едно не знаят малките многознайници: това урок по моделиране ли ще бжде или по формознание, както пише в закованата на стената седмична програма.

— Ще моделираме ли, госпожице?

— „Да моделираме кубчета!“

— „Да моделираме зарчета!“

— „Да си направим кутия!“

Кржстопжт в хода на урока! Из кой пжт трябва да тржгне той? Детските интереси го сочат ясно, недвусмислено. Ще го види ли учителката?

— Не, отговаря тя на многобройните вжпроси и настоявания, ще моделираме после. Оставете сега глината! Тоя час ще имаме формознание . . .

— Ииих! промжлвява някой глас от задните чинове, и в това „их“ трепти остра нотка на досада и протест, но учи-

телката, вгълбена в своя план, нито я чува нито я долавя... Един още миг, и урока се изпълзва от своя прав, естествен път и стремително се понася по старите, отжпкани коловози на „образцовото“ книжно обучение — по изтжрканите, главоломни коловози на познатия Хербат-Цилеров учебен процес. Най-напред гледане и разглеждане на представените помагала, както му е реда. Учителката взима едно от игралните кубчета и го показва; учениците гледат и, в отговор на нейните безспирни въпроси, броят и казват най-напред числото на стените, после на ржбовете и най-после на роговете му. Това се повтаря досущ по същия ред и с другите помагала: с калжпа сапун, с джрвената и мукавяната кутия и с кокалените зарчета. Разбирам намеренията на учителката: трябва да се натрупа достатъчно конкретен материал за абстракционния процес—за сравнение и обобщение, защото тжй повелява дидактиката със своите книжни теории за учебния процес. Но подвижното детско внимание не иска да се подчини нито на предписанията на тия теории, нито на добрите намерения на учителката, която се стреми точно да ги изпълни: от миг на миг то все повече и повече пада, докато най-после се замества с досада и разсеяност.

Учителката неуклонно следва със завидно усърдие предварително начертания план на своя урок. Разочарованието и досадата на отделението не ѝ казват нищо; те я карат само отвреме навреме да отправя към „немирните“, „разсеяните“ вече ученици по една бележка и по един позив за внимание: — Гледайте тук! Внимавайте! Оставете топките! Слушайте!“

И пак взима първото кубче и слага последователно всяка негова стена и всеки ржб върху стените и ржбовете на другите кубчета за игра. Занизва се пак нова длгга верига от въпроси, в отговор на които учениците потвърждават, че всички стени и всички ржбове на куба са еднакви. По същия начин се разглеждат и описват и другите кубически предмети. Накрай, когато училищния звжнец издржква, идва ред и на „обобщението“, и на „общото схващане“, в което се повтаря повтаряното няколко пъти през време на преподаването: колко стени, колко ржба, колко рога има куба; какви са помежду си стените, ржбовете и роговете му... Края на урока се удави и потжна в морето на детското равнодушие, достигнало вече неизмерима длбочина... Не слушайте въпросите, които още се сипеа, от делението зашумя, и когато излезохме, стремително се понесе с радостни викове навжн...

На следния час учениците моделираха куб. И тук учителката постжпи точно тжй, както предписват повечето от „методичните“ ржководства по моделиране: най-напред разглеждане и описване на формата, после показване и гледане на

похватите, чрез които може да се направи предмета, и най-после възпроизвеждането му от учениците чрез точно подражание на запомнените похвати. Това е методиката, по която всеки обикновен занаятчия обучава своите чираци—методиката на механичния труд, която има само три ръководни начала: показвай ясно и верно, гледай и схващай точно, подражай сляпо!

Пред очите на отделението, след като се описа чрез въпроси и отговори още веднаж накжсо куба, учителката измоделира кжлбо и с редица леки удари и претискания върху масата постепенно му предаде кубическа форма... Всички ученици, подражавайки похватите на учителката, се заловиха за работа, но след няколко минути я спряха: показания начин за моделиране на куба им се видя труден и бавен. Защо пжк точно по този способ трябва непременно да го възпроизведат? Живото и подвижно детско въображение веднага открива по-леки и по-бързи начини: едни го моделират от паралелопипед, други — от валяк, трети — от кжлбо, четвърти — от обикновена буца глина, като изрязват, скжсват и изглаждат страните ѝ.

Учителката им забрани това.

Всички са длжжни да моделират точно по показания от нея начин, всички трябва да подражават неуклонно нейните похвати, защото... защото хубав куб може да се направи само от кжлбо...

Да, точно тжй: защото обучението по моделиране няма за главна своя задача да развива детската инициатива, изобретателност и самостоятелност, а да ги туря в окови. И тук, както при другите учебни предмети, въображението и мисълта трябва да спят—само механичната памет трябва да бжде будна.

Как лесно, как бързо един интересен предмет, какжвто е моделирането, може да бжде умжртвен в костеливите ръце на сухия дидактически формализъм! Как то, което може да разлее широки потоци на творчество и на радостен, увлекателен труд в нашите умжрлушени отделения, може да се превърне в най-досадната, най-тягостната работа за тях!

Когато влязохме в учителската стая, учителката побърза да ми поясни хода на своята работа, да ми посочи съображенията, от които се е ръководила, и да ми подчертае задачите, които е преследвала.

— Мжча се, казва тя, да налучкам новите пжтища, из които трябва да се върви. Опитвам се да приложа трудовия принцип в обучението. И струва ми се, като съдя по досегашните си опити, той при днешните ни условия и при сегашната ни програма може най-сполучливо да се приложи само в обучението по моделиране и формознание, като се свържат тия два предмета...

— Не само в обучението по тия два предмета, а в целокупното обучение може и трябва да се приложи трудовия принцип. . .

— Може?

— Да, може, стига само учителя да знае и умее, как и де да го приложи. . .

— Знанието и умението само не са достатъчни. Потребни са ред други условия, които липсват днес в нашите училища...

— Сжгласен сжм, че редица условия трябва да бждат сжздадени, за да се реформира коренно учебно-вжзпитателната работа в днешното наше училище, но не мога да се сжглася, че пжрвото, най-главното условие, за да се осжществи желанната от всички реформа, не може да се сжздаде още днес чрез личните усилия на учителя.

— Кое е то?

— Учителя да познава сжщината на дидактическата реформа, която иска да осжществи, да разбира добре предпоставките, на които се гради тя. Новите пжтища, из които ще вжрви, трябва да бждат ясно очертани в сжзнанието му сжс всичките си завои, вжзвишения и падини. Преди да тржгне по тях, той трябва да ги вижда ясно в мисжлта и вжображението си, защото само тогава ще може да вжрви сжс сигурни стжпки, без колебания, без лутания, без налучквания. . . Вие казахте, че се опитвате да приложите трудовия принцип в обучението, Мислите ли, че той намери приложение вжв двата ваши урока...

— Да. Учениците наблюдаваха, работеха, творяха. . .

— Аз мисля противното.

— Защо?

— Защото да направиш обучението нагледно в най-тясната смисжл на тая дума — да накараш учениците да гледат и описват предметите, които им представяш, или да вмжкнеш ржчната работа в него, като им покажеш похватите за работа и ги заставиш да ги подражават неуклонно, — да приложиш всичко това не значи да приложиш трудовия принцип. Словесната евристика не е работа, и подражателния труд не е творчество. . . Трудово обучение значи *евристика* не в думите, а вжв фактите, вжв делата, в действията, в работата. . . То значи още самодейност, изобретателност и творчество — мисжл и работа, работа и мисжл. . .

Ученика трябва да се учи, като работи, и трябва да работи, като се учи. . . И като работи, да мисли, и като мисли, да работи. . . Ржката трябва да се туря в движение от мисжлта и вжображението, и мисжлта и вжображението — от ржката. Само такжв труд — бил той умствен или физически — има вжзпитателно значение. Само такжв труд трябва да бжде целта и средството на обучението, което днес наричат трудово. При него потиците за наблюдения, за устно, графично или пластично изразяване на наблюдаваното, за изнамиране

и творчество трябва да произхождат от самата работа; те трябва да се раждат от пречките и затрудненията, от въпросите и задачите, които изникват сами пред детето в процеса на изпълнението ѝ, а не от учителя, не от предварително съжмения план на урока. Във всеки момент на обучението ученика трябва да бжде *деец*, който наблюдава, мисли, говори, твори по свой вътрешен потик, по свой начин, по своя потреба. Първата и най-главна задача на истинското трудово обучение е да постави ученика в такова положение, че сам да бжде заставен да открива, задава и разрешава въпросите, разрешението на които съставят предмет и задача на урока.

— Как може да се осъществи това?

— Като се разменят сегашните роли на учителя и учениците. Сега учителя, *знаещия*, пита, а учениците, *незнаещите*, отговарят. Не е ли това същински дидактически парадокс? В живота става тжкмо обратното: там *незнаещия* пита, а *знаещия* отговаря, обяснява и показва. Тжй трябва да бжде и в училището: учениците трябва да питат, а учителя да отговаря...

— Значи, вие искате да забраните на учителя да задава въпроси, да изпитва, да проверява ученишките знания, да насочва и контролира детското внимание чрез тях?

— Съвсем не искам да кажа това. Моята мисъл е друга: учителя ще говори, ще разказва, ще обяснява, ще напжтва, ще пита, ще показва—с една реч, ще помага на учениците си само тогава, когато те действително чувствуват нужда от неговата помощ. А те ще я искат често, твърде често, когато самата работа им поставя задачи и въпроси, които сами със свои сили не могат да ги разрешат и за разрешението на които е потребна чужда помощ. Много такива случаи могат да се наблюдават дори и при днешното пасивно обучение. Сега те са изключение; при трудовото обучение те ще станат правило.

— Това ми се вижда неестествено, пресилено...

— Не зная по-естествено, по-непринудено обучение от онова, под влиянието на което децата през дошколската си възраст растат душевно в семейството, на улицата и на игрището. Там те се учат, като обсипват постоянно с въпроси близките си за всичко, което им е направило впечатление и не могат със своя малжк ум да си обяснят; за всичко, което сами не могат да извършат или разрешат. Пречките, затрудненията и недоуменията им в игрите и спонтанните им наблюдения ги потикват да търсят помощта на по-възрастните.

Тжй трябва да бжде и в училището, ако искаме обучението да бжде напжлно естествено... А за да бжде тжй, ролята на учителя трябва да се ограничи само в това — да поставя задачите, които учениците ще разрешават, да дава напжтвания за разрешението им и, когато стане нужда от неговата помощ, да помага.

Неговата помощ не бива да става постоянна *патерица* в душевното развитие на детето. От нея има нужда само при изкачване на стръмните и то само за ония деца, на които не достигат силите да ги превъзмогнат и вървят напред. *Да учим ученика да се уповава на собствените си сили, да вярва в тях и без чужда помощ да върви непрестанно напред* — ето още една задача, която неуклонно трябва да преследваме с обучението всеки ден, всеки час, всеки миг.

— Всичко това на теория е много хубаво. Но как може да се осъществи то? Как трябва да се приложи, например, в двама мои урока?

— Много просто и много лесно. Уроците на днешното пасивно обучение, изградено върху фалшивите основи на Хербарт-Целовата теория за учебния процес, започват обикновено с подготовка и свършват с упражнения. Уроците, които ще се градят върху пълната детска самодейност, ще започват с упражнения и ще свършват с упражнения. Обобщенията, словесните изводи, дефинициите и общите описания ще дойдат след упражненията, когато съдържанието им е станало вече напълно ясно в детското съзнание и когато се е почувствала нужда да се намери кратка форма за изразяването му.

Поискате ли да приложите във вашите два урока всичко това, непременно трябва да ги обхрнете наопаки: моделирането трябва да предхожда формознанието или, по право, двата урока трябва да се преплетат и слейт в един така, че граници помежду им да не личат.

Вие накарахте учениците си предварително да разглеждат и описват устно формата, за да я възпроизведат след туй; аз бих ги накарал да я възпроизведат, за да ги застава да я наблюдават и изучат. Моделирането тук е средство за точно, всестранно и подробно наблюдение. Накараме ли ученика по даден образец да моделира куб, за да разреши тая задача, той ще бъде принуден при самата работа да разглежда и описва предмета, да сравнява своя модел с образца, да съпоставя и измерва страните, ръбовете и върховете му, да открива и схваща неусетно всичко онова, което вие искахте да му внушите чрез едновременно гледане и приказване.

Целта на урока за учениците ще бъде поставена във форма на една проста практическа задача — точно такава, каквато вашите ученици в началото на урока ви по формознание поискаха сами да си поставят: „Ще моделираме ей тези кубчета за игра“. Ни дума повече. На всеки чин се слагат по 1—2 кубчета, дървени, моделирани от глина или направени от картон. Отначало никакви упътвания върху начина за възпроизвеждането не трябва да се дават. Нека учениците напрегат мисълта и въображението си, за да го открият. Нека открият не един, а колкото могат и щат начини за работа. Ако

могат да възпроизведат куба от паралелопипед, или от валяк, или по друг начин, нека го възпроизведат. Ценното тук ще бъде не усвояването на тоя или оня способ за работа, не тоя или оня механически похват, който учениците ще открият, а напрежението на мисълта и въображението, съобразителността, изобретателността, творческия устрем, който учениците ще употребят, за да намерят и открият потребните им механически похвати. Разбира се, ще се намерят ученици със слаба мисъл и въображение, с недостатъчна наблюдателност или сръчност, които бездруго ще срещнат затруднение в своята работа и ще подирят или помощта на своите другари, или оная на учителя. Тогава ще им я дадем, и ще им я дадем дотолкова, доколкото е необходимо да ги извадим от затруднението и да ги улесним и потикнем да продължат работата си.

Когато тя бъде свършена от всички ученици, в края на часа ще посветим няколко минути и за словесно обучение, но за словесно обучение, което не оперира с праздни думи, както е сега, а с думи и изрази, зад които стоят ясни представи и сждения, добити през време на работата чрез точно и всестранно наблюдение. Като сравняваме добре направените и лошо възпроизведените модели и като поправяме грешките с дейното участие на цялото отделение, ние ще накараме неусетно учениците да говорят и за броя на страните, ръбовете и върховете, и за големината и изгледа им, и за разположението им, и най-после и за предметите, които имат същата форма.

На следния час по формознание поставяме нова задача за разрешение чрез работа: да се направи куб от хартия или мукава по моделирания или по друг някой образец — дървена, мукавяна или тенекиена кутия. Резултата от разрешението на тая задача ще бъде запознаването на учениците с квадратната форма. Хода на урока ще бъде същ: даваме образа и искаме работа, след като, разбира се, предварително приготвим материалите и помагалата, с които ще се работи: дебела хартия или мукава, ножици или ножче, линейка и молив. И тук отначало оставяме всички ученици сами да подирят и открият начина, по който ще начертаят, изрежат и сглобят страните на куба. Неполуки и лутания ще има, но те не бива да ни тревожат, нито пък да ни карат да бързаваме да се намесваме с нашата помощ в детската работа. Неполуките и лутанията при работа, в която трябва да се прояви съобразителност, изобретателност и творчески дух, изострят мисълта, окрилят въображението и укрепват волята и вниманието. Не могат ли учениците ни след няколко опита да разрешат сами поставената им задача, ще им се притечем на помощ с нашите упътвания, без да спъваме, ограничаваме или изместваме детската самодейност.

— „Сложете куба върху хартията и начертайте край ръ-

бовете му едната му стена! По-нататък вие се досещате, как ще начертаете другите стени. Работете!

Или: „Помислете, как трябва да се начертаят и изрежат стените, за да не се лепи или шие по отделно всяка стена!“

Целият урок ще бъде верига от такива задачи, произхождащи от процеса на самата работа и поставени от време на време било от учениците, било от учителя.

И съсредоточено внимание, и увлекателна работа за ума и ръката, и ред, и дисциплина ще има при такъв урок. И при това ще ги има, без да се мори учителя непрестанно да приказва — да плющи цял час наляво и надясно със своите безкрайни въпроси...

— Да, в обучението по моделиране и формознание е лесно да се приложи трудовия принцип, но при другите учебни предмети?... Как бихте, напр., го приложили при четенето, при смятането, при естествознанието?

Там словесното обучение не може да се избегне...

— Израза „словесно обучение“ не е антитеза на израза „трудова обучение“. И словесното обучение може да бъде трудово, и трудовото обучение може да бъде словесно. Или по право: и едното и другото може да бъде активно или пасивно обучение. Названията „словесно“ и „трудова“ не изразяват точно съдържанието, което се влага в тях, както и термина „трудова принцип“ не изразява точно оная мисъл, която влагат в него най-видните теоретици и защитници на тъй наречената „трудова школа“, затуй и американските, и английските, и французките педагози употребяват, вместо погрешно въведените у нас термини: „трудова принцип“ и „трудова обучение“, термина: „обучение чрез действие“ — „learning by doing“, apprendre en agissant. Ако остане на мене, на български аз бих го кръстил „творческо обучение“ — творческо, защото неговата най-главна задача е да развие всички творчески сили на ученика.

„Трудовото обучение“ не значи, както погрешно мислят някои у нас, обучение, в което непременно е вмъкнат физическия труд, нито пък значи обучение, в което има каквото и да е труд. „Трудова обучение“, или, по-право, „творческо обучение“ можем да имаме и при учебни предмети, при които естеството на учебното градиво налага предимно умствения труд — при четенето, смятането, историята и др. Възпитателното въздействие на обучението зависи не от това, дали физически или умствен труд преобладава в него, а от това, как се извършва той от учениците — от това, доколко той дава потици и простор на тяхната инициатива, самодейност и творчество. Преценен от това гледище, образователна стойност има само изобретателния, творческият труд, а не и подражателния,

механически, автоматически, при който ученика възпроизвежда гледани и запомнени похвати за работа, без да влага своята мисъл в тях. Разбира се, от подражателния труд обучението не може да се освободи съвсем: има знания и сръчности, които могат, като писането и техниката на четенето, напр., да се усвоят само чрез продължителни подражателни упражнения. Нашите усилия, обаче, трябва да бъдат насочени да му дадем в обучението само онова място, което трябва да има, а не да го оставим да преобладава почти във всички наши уроци, както е сега. Подражателния труд в обучението трябва да играе ролята, която играе хоросана при изграждането на една сграда, а творческият труд — оная на тухлите и камъните. Първият трябва да служи само за спойка, вторият — за основно градиво. В днешното училище тия роли са разменени, и за туй сградата, която градим с обучението, тъй лесно рухва още при първото ползване на действителния живот.

В тия мисли се съдържа и отговора на вашия въпрос: може ли да се приложи трудовия принцип в обучението по четене, смятане и др. предмети, дето естеството на учебното градиво налага словесното обучение или, по-точно, умствения труд?

Моят отговор е: може, защото и в обучението по тия предмети може да се даде широко място на изобретателния, творчески труд; защото и то може да бъде *творческо обучение*, макар и да е *словесно* по своето естество.

— Как ще сторите това, напр., в един урок по четене?

— Утре, струва ми се, имате първия час четене. Ще преподадете ли ново четиво?

— Да.

— Добре, утре ще дойда на вашия урок, ще го чуя и след туй ще поговорим . . .

— Нищо ново няма да видите и чуите . . .

— Аз обичам и в старите неща да търся нови работи . . .

* * *

Урока по четене излезе тъй, както предполагам. За разработка учителката бе избрала четивото „Ластовици“ от читанката за III отд. на Елин Пелин и Ран Босилек. И сполучливо, и навреме го бе избрала. В предходния час по естествознание тя бе направила общ преглед върху живота през есента и при него достатъчно обширно бе беседвала за есенния отлет на прелетните птици. Избраното четиво трябваше да допълни наблюдаването и ученото по естествознание.

Урока започна тъй, както обикновено започват всички „примерни уроци“ в нашите ръководства по методика. Най-напред цел и подготовка: „Ще четем едно четиво, в което се разказва, как отлетели през есента едни ластовици“ . . .

Някои от учениците се обаждат:

— Аз съм го чел . . .

— Аз го знам . . .

— И аз . . . — И аз . . . И аз . . . И под чиновете детските ръце бързо заприлистваха читанките.

— „Оставете сега читанките! заповеда малко сърдито учителката. После ще четете! Сега слушайте! . . .

Проточи се дълга предметна беседа, слушана с видимо нетърпение и досада от учениците: кой е видял ластовици, кога идват те при нас, как си прааят гнездата, как отглеждат малките си, с какво се хранят, къде си намират храна, кога отлитат на юг, защо отлитат, как отлитат и т. н. — цял урок по естествознание.

Най-после беседата се свърши. Учениците пак посягат към читанките си под чиновете, и някои ги изваждат отгоре.

— Няма да отваряте читанките си още! Аз ще ви прочета четивото. Слушайте добре и го запомнете, че после ще ми го разкажете.

Учителката чете бавно, отмерено, ясно, с подходяща интонация и ритъм — чете хубаво. Пониженото детско внимание при беседата в миг се повишава. Всички, превърнати в слух, слушат със вперени напред очи.

И пак беседа върху прочетеното и разказване и преразказване до омръзване.

Сжджржанието, очевидно, бе схванато.

Най-после, когато останаха само 15 минути до края на часа, учениците четоха на части и изцело четивото, обясняваха думи и изрази, които учителката смяташе, че им са непознати, и пак разказваха, докато издржнка звънеца.

Урока се завърши с поржка, всички да прочетат у дома си по няколко пъти четивото и да го научат добре да го четат.

В учителската стая учителката поиска да узнае моите впечатления от урока. Казах и ги: един урок по четене, в който твърде много се приказва, а съвсем малко се чете; един час по четене без четене.

— Тъй ни учеха някога в педагогическото училище, побърза да се оправдае тя. Пък и в досегашните ръководства по методика се препоръчва да се разработват четивата така, както постъпих и аз.

— Това съвсем не освобождава учителя от длъжността да се отнася критически към своята работа, да подхваща на постоянна преоценка похватите и начините за преподаване, с които се е запознал в училището или от книгите, и да ги коригира, допълня, видоизменя и усъвършенства или дори да ги отхвърля и замества с нови съобразно указанията на своя и чужд опит . . .

Ако вие, например, бихте се запитали, какво се допринася за постигането на главната цел на обучението по четене

с такива уроци, като вашия, веднага щехте да видите, че в тях има нещо не на място, нещо погрешно . . .

Ние трябва да научим учениците сами да четат и сами да разбират прочетеното. В живота не ще има, който да им прави дълги подготовки, да им предпрочита, да им предразказва, когато им падне да прочетат вестник, книга писмо или когато се сблъскат с нуждата чрез четене да продължат самообразованието си. Създаването навик у учениците към самостоятелно четене и разбиране на прочетеното — ето главната задача на обучението по четене.

Мислите ли, че такъв навик може да бъде създаден, като се обработват четивата така, както обработихте днешното четиво?

— Не, но аз мисля, че мястото на самостоятелното четене е в прогимназията. В първоначалното училище то не е по силите на децата.

Нали обучението трябва да бъде съобразно с подготовката, развитието и силите на учениците?

— Да, ала това не значи, че детските сили трябва да се подценяват — че трябва да продължаваме да храним нашите ученици с *педагогическо нестле*, когато вече са им изразсели жбиги и могат да джвчат и смилат и по-твърда храна от *нестлето*. Аз имам основание да мисля, че такива жбиги вашите ученици вече имат. Те сами ги показаха в началото на вашия урок, когато ви заявиха, че са чели и знаят четивото и когато, разлиствайки читанките си, поискаха веднага да четат.

Защо ви беше тогава дългата предварителна беседа и предпрочитането му?

— За да ги подготвя да разберат съдържанието . . .

— Допускате ли, че не биха могли да го разберат и схватат, ако биха го прочели сами направо?

— Не допускам това, но допускам, че все ще се намерят някои ученици, които не биха могли да го разберат със самостоятелен прочит . . .

— Само за тия „някои“ да караме всички да ходят с патерици е неразумно. На слабите, на хромите в душевното си развитие ще дадем нашата помощ, когато се уверим, че те действително имат нужда от нея и не могат да вървят без нея . . . Но да заставяме от 40 деца 30 или 35 здрави да куцат след 10 хроми, — това е пакостен педагогически фарс . . .

Ако вие направите една анкета във вашето отделение, ще се уверите, че няма да се намери между вашите ученици нито едно *нормално развито дете*, което още през първите два месеца от учебната година не е прелистило по няколко пъти цялата си читанка, не е разглеждало картинките в тях и не е прочело поне по един — два пъти четивата, при които стоят картинки или ония от тях, които носят интересни или загадъчни заглавия,

— Това е верно. Децата знаят предварително съдържанието на четивата, които разработваме. И за това, може би, много от уроците по четене са безинтересни за тях.

— Те стават безинтересни, когато обучението не държи сметка за детската подготовка и развитие. Ето мястото на възражението, което преди малко ми направихте.

Щом децата могат да схванат дори при повърхностен прочит съдържанието на едно четиво, което съответствува на техния умствен склад, каква стойност могат да имат подготовките и предпочитанията при разработката на четивото?

Ако има нещо в него, което не може да се разбере и схване от някои ученици, то трябва да бъде обяснено в свързка с целия текст при самото четене, а не вън от него. Затруднението, което детето ще срещне при четенето на тъмни, неясни за него изрази или пасаж, ще го накара да потърси чужда помощ, да подири чуждите обяснения. Тъй прави то, когато самичко чете у дома си: срещне ли непозната дума или израз или не може ли да разбере някой изречение или пасаж, то пита близките си и чака обясненията им. Така трябва да бъде и в училището. И при обучението по четене, щом искаме да научим ученика да чете самостоятелно, трябва да се постигне тъй, както трябва да се постигне и при обучението формознание и моделиране: ще се поставят прости задачи и ще се предоставя на ученика, без предварителни упътвания и подготовки, сам да ги разреши чрез четене; не може ли да стори това, след като се е опитал и помъчил, ще му дадем нашата помощ. Тогава тя ще добие смисъл за него, защото ще бъде дирена от него.

— Как би трябвало, според вас, да се разработи четивото, което преподадох днес?

— Много просто. Още в края на часа по естествознание бих поставил на учениците такава задача: „Във вашите читанки има едно четиво, в което се разказва, как отлитат наесен ластовиците. Прочетете го у дома си сами, научете, какво се разказва в него и в идния час по четене ще ми го разкажете. В него може би, ще срещнете думи, които не знаете или не разбирате; подчертайте ги с молив в читанките си или пък запишете ги в бележните си тетрадки. През идния час аз ще ви ги разясня. Четивото е на стр. . . .“

— Тъй преподаваше четивата някога и моя стар учител в III отделение — чрез метода „от тук до тук“.

— Аз ви казах вчера, че обичам да диря и в старите неща нови работи. В постигнатия на вашия стар учител има повече здрав смисъл, повече разум отколкото в сегашните „методически“ разработки, в които съдържанието на четивото се поднася почти наготово на детето. Вашия стар учител е привиквал чрез своя прост, безизкуствен постигнат своите ученици към самостоятелен интензивен умствен труд, а ние днес

чрез многото си методически майстории привикваме нашите към умствена леност, към готованство. . .

— Как ще разработите четивото в отделението, след като учениците са го чели и научили у дома си?

— Разработката ще започне с кратко предаване съдържанието на четивото, с вмъкване и вдълбочаване в картинките, които се рисуват във всеки негов пасаж, с обяснение на думите и изразите, които децата ще посочат като непознати или неразбрани за тях. За тая работа не са потребни повече от 10—15 минути. Разработката откъм съдържание на четивото ще върви бързо, защото съдържанието поне в общи черти е вече достатъчно познато на учениците. За учителя ще остане само да насочи вниманието им върху подробностите, които не са могли да бъдат доловени.

Всичкото останало време от часа ще се използва само за четене — за постигане на определена техническа задача: да се сливат малките думи с големите, или да се спазва ритма при четенето, или да се модулира правило. . . Тук учителя ще се яви със своята помощ, и тя ще бъде добре дошла за учениците. Неговото показване ще придобие смисъл.

— Вие четохте сами това четиво и разбрахте, какво се разказва в него, ще каже той. Чуйте сега, как може да се чете то по-хубаво. Вжншната страна на учителювото четене—ритъм, динамика, мелодичност — ще бъде новият елемент, който ще привлече вниманието на учениците през втората половина на часа. То ще бъде и задачата, която чрез съзнателен, осмислен подражателен труд учениците ще трябва да постигнат до края на часа. . . Усилията, които ще трябва да употребят, за да приблизят своето четене до онова на учителя, ще поддържат будни вниманието и мисълта им. . .

— При всички ли четива трябва да се постигва тъй?

— Един терк, един шаблон дори за еднородните четива не може и не бива да се дава. Едно общо указание, обаче, и тук, както и при всички други учебни предмети, може да се даде: използвай до крайните възможни предели детската самодейност и инициатива, разнообразявай и видоизменявай формите и реда на работата си съобразно интересите, влеченията, духовните потреби и умствения склад на детето, като не изпускаш нито за миг изпредвид задачите, които трябва да преследваш с обучението по дадения предмет.

При по-упражнени ученици аз бих им дал други задачи за изпълнение чрез самостоен прочит било у дома, било в клас: да намерят и отбележат основните мисли в четивото, да възпроизведат плана му било с какви изречения или надписи, било с рисунки, да допълнят и разширят съдържанието му, като създадат и прибавят нови картини към него. Съобразно напредъка и успеха на учениците, задачите, които ще им поставяме, ще стават все по-трудни и все по-сложни.

Ще бжде ли приложен при такъв ход на уроците принципа на творческото обучение? Ще привикваме ли учениците си чрез такива уроци не само самостоятелно да четат и да разбират това, което четат, но и да изразяват чрез нюансите и движенията на гласа си нюансите и движенията на мислите и чувствата, вжплотени в четивата?

— Безспорно, да. Ако тжй се работи, струва ми се обучението ще бжде и по-резултатно, и по-леко, и по-хубаво, и по-интересно . . . (Ще следва).

Д-р В. А. Манов — София.

Злия тржн и сечивата.*)

(Из практиката в прогимназиите).

Четивото, което ще четем тоя час, е озаглавено: „Злия тржн и сечивата.“ В него се говори, как сечивата унищожили един зжл тржн. За кои предмети, следователно, ще се говори главно в четивото? — За сечивата и за тржна. Разяснете ми, що е това сечиво, като ми изброите разни сечива. — И така, кои предмети наричаме с общата дума сечиво? А що можете да ми кажете за разните тржнаци? Кжде растат най-вече тржнаците? В каква вржка ви казах, че се поставя злия тржн сжс сечивата? — Сечивата унищожили тржна. Кои сечива могат да помогнат за тая цел?

1. Защо ли пжк сечивата са се заели да унищожат тржна? — Ето това е посочено в четивото. *В него се описва, как сечивата сполучили да унищожат тржна. Нека видим това!* Отворете читанките на стр. . . . и всеки да прочете за себе тихо и полека четивото... Да стане сега един да чете гласно, а всички останали внимавайте, за да схваните причините, поради които сечивата се закарнали на злия тржн! И така, кои са причините за унищожението на тржна? А как сечивата пжк унищожили тржна? Разправете сега четивото!

2. Нека разгледаме сега, как автора е написал разказа. Нека най-напред намираме частите на разказа! Всеки да прочете още веднаж тихо четивото и се помжчи да открие, от колко части се сжстои разказа! И така, кой ще говори по този вжпрос? — Разказа се сжстои от три главни части: в пжрвата част се говори за пакостите на злия тржн, вжв втора част за решението на сечивата да унищожат тржна и в третата част за начина, по който решението е било изпжлнено. И така, какжв план си е изработил автора, преди да напише четивото?

Нека разгледаме сега по-обстойно всяка част!

*) Христоматия от Ив. Дорев за втори клас.

а) Казахте, че в първата част се говори за пакостите на злия трън. Да прочете един тая част! И така, къде е бил из-
растнал трън? А какви пакости е правил? Изяснете ми думата „кржстопжт“ в смисъла, употребен в четивото! Видяхме преди няколко урока, че същата дума може да се отнесе и към делата на човека, както и самата дума пжт. Кой може да ми каже някой от примерите, за които говорихме тогава? — Той не знаеше, какво да стори, кой пжт да злови. Неговата мисъл беше достигнала до един кржстопжт: да увеличи ли тъгата му, като му открие истината, или да го утеши, като го излъже и т. н. В що се състои различието в употребата на думите в четивото и в казаните примери? Пряко и преносно значение на думата кржстопжт.

б) Прочетете сега втората част на четивото! — „На другия ден бравдвата събрала всички сечива и им разказала, какви пакости прави злия трън. Като чули това, сечивата се съгласили да го нападнат и махнат от там.“ — Помислете, дали четивото не може без този дял! Прочетете го без тия нетири реда! Обосновете ми сега, защо четивото не може без този дял!

в) Прочетете третия дял и опитайте се да го разкажете с по-големи подробности! Що се говори в прочетения дял? — Как злия трън бил унищожен. Именно? — Подкопали го, после го окастрили и най-после изгорили. Та защо ли пжк е трябвало и да го изгорят? Що би станало, ако не бяха го изгорили? Изложете ми причините, поради които сечивата е трябвало да постъпят по този начин! А защо ли бравдвата не го е пресякла из дъно, а е трябвало мотиката да го подкопава, та да се извадят всичките му корени? — А защо е било необходимо след това да го изгорят? И така, виждате, как злия трън е бил изкоренен от дъно.

3. Подирете поуката от това четиво! Що е искал автора да ни поучи? Нека си уясним тази мисъл по-добре!

В четивото се говори за трън и то за зъл трън. Какво иска автора да изобрази с трън? — Лошевина, порок, лош и порочен човек. Защо автора е избрал именно трън за изобразяване на порочността? Не можеше ли да вземе друго растение? — Трънът е най-подходящ за тази цел, защото... Но защо ли пжк се говори за злия трън? — Автора, следователно, иска да ни говори за най-лошите, непоправими пороци.

Злия трън закачал всякого, който мине край него. Така е и с хората, напр. немирника... А присмехулника? — Що ще ми кажете за крадеца?

Трън, казва се в четивото, не останал ненаказан. Как се опитали най-първо да го накажат? — „Засякла го бравдата, подкопала го мотиката, клъцнала го теслата, подкастрило го косерчето, но трън все си стоял.“ Той дори им се при-

смял... Пренесете това, напр. върху немирника! — Един му забележи с добром, но той продължава да безчинствува, друг също му забелязва, ала той и от него не взема урок. Дали е така и с другите пороци?...

Такива хора мъчно се поправят с добром, с думи. Кое е средството за тяхното поправяне? — Да постъпим, както с злия трън, да ги накажем строго. Как е постъпано с тръна? Така става и с немирника в училище: щом той не взема от думи и от леки наказания, изключва се из училището. На крадеца налагат още по-тежки наказания. Напр.? А как наказват убиеца?

И така, поуката от това четиво е: който не иска да се поправи с добро, с него трябва да се постъпи най-строго. На кратко това може да се изрази и с подумката: „На зъл трън — зла копачка“. Кажете ми случаи, в които бихте могли да употребите тая подумка!

4. а) Това четиво, следователно, е една басня. Избройте ми басните, които учихме миналата година! Обяснете ми сега, защо нашето четиво е басня? Кой са общите неща във всяка басня?

б) Дали автора на четивото не е могъл да придаде поуката и в друга форма? — Напр.? — Направете ми този разказ не в форма на басня.

— „Един зъл трън израстнал всред един кржстопжт. Много пакости правил той на минувачите: ту дрехата на пжтник ще закачи, ту сяно от колата ще смъкне или пжк ще задържи по ритлите и колелетата. Мнозина му се заканвали. Един го подрязал с косерчето, ала клонете му пак израстнали скоро, други се опитал с мотиката да го подкопае, но корените му били дълбоко в земята, та не можил изджно да го извади и т. н. Тръна седял и правил дотогава пакости, докато се заели и подкопали корените му, извадили го след това, цял и го изгорили. Само така могли да се избавят от този досаден трън. Така е и с хорските пороци“.

Сжпоставете сега едната с другата разработка и ми докажете, че баснята ни кара да се замислюваме повече! А коя форма четем с по-голяма наслада!

5. Да разгледаме сега езика на статията и видим, как трябва да я четем.

а) Прочетете пжрвия пасаж! Изяснете ми, как трябва да се прочете!*) — Чрез четенето ще трябва да обжрнем вниманието на слушателя, че тръна бил израстнал на *кржстопжт*, а не другаде, че това не е било обикновен трън, а *зъл* и то

*) За начина, по който трябва да се улжтват учениците в четене, ще дам особена лекция.

с *остри* бодли и *дълбоки* корени. Обмислете сега, какво значение имат тия подчертани думи за развитието на самото съдържание на четивото! — Тръжна бил израстнал на *кржстопжт*, дето има по-голямо движение. Ако той не бе на *кржстопжт*, нямаше да принася щети. Той имал *остри* бодли, което е увеличило неприятелите му, понеже така е могъл да прави по-големи пакости. Ако корените му *пжк* не бяха *дълбоки*, то всеки лесно би се разправил с него. При това с тези думи после ще подчертаем смисъла, че се говори за пороци, които хванали дълбок корен в човешкото сърдце.

б) Чети нататък! Разгледайте препинателните знаци в изречението „пжтя бил тесен, та когато хората минавали, тржна не ги оставял на мира: на одного дрехата ще съдере, другиму ржката ще ободде, на трети сяно от колата ще отскубне“. Где е поставено двоеточието и защо? При кои други случаи учихме, че употребяваме двоеточие? Опитайте се и у вас да напишете по едно изречение, подобно на разгледаното в четивото!

в) Нека се спрем сега на думата „драка“. От де е произлязла тази дума? — Тръжниците наричат още и „драка“, ала дали с тази дума не означаваме и хора? — Дайте примери! — „Остави го, той е драка“ (закачлив). Каква голяма драка си. Ще те науча драка н'една.

г) Изяснете изразите: бухам — удрям; бухам дрехата; бухна се о стената; бухна се като слепец в калта.

д) Разграничете значението на думите: запуши дупките, да не идва вятжра; запуших му устата; комина запуши; в тази кжца комин не пуши. Отбележете тия примери в тетрадките си!

е) В четивото се казва, че огжня бил буен. Кажете ми, в кои случаи можем да употребим тази дума! — буен вятжр, буйна река, трева, гора и т. н. Съпостави това значение на думата с значението и в следните изрази: буйно расте този младеж, буйна младеж, буйно дете, буен пламжк гори в гърди му.

По нататжшни теми. 1. Опитайте се да предадете баснята в повествователна форма!

2. Препишете всички действителни причастия в четивото според категорията на правописа им.

копал, бухнал. . .

рекжл, изражл. . .

запражл. . .

3. Нарисувайте у дома си някоя картинка из разказа, напр., как мотиката подкопава тржна, как тржна гори и т. н.

4. Отбележете думите, които могат да се употребят и в преносно значение.

5. Обработете темите: патилата на един немирник; как бях наказан; историята на една брадва и др. подобни.

Животни в гората.

Катерица.

Пособия : Картина, препарат.

Разработка. 1. Де ли живее катерицата? — В гората по дърветата. Ние видяхме катеричка, когато ходихме на . . . в гората. — Какво правеше тя там? — Търсеше си храна и подскачаше по клонете. — Да, весела и пжргава е катерицата. Цял ден се хвжрля от клон на клон, подскача ту тук, ту там и повечето време прекарва все на открито. Понякога тя се покатерва на тжнките клонки и почва да се люлее. Заведнаж пак се спуска надолу по джнера, вржща се отново нагоре — като сжщи гимнастик.

Защо ли може да скача и да се катери така? Да разгледаме тялото ѝ.

— То е леко и пжргаво; тжнко и гжвкаво. — Разгледайте краката. — Задните крака са по-дълги от предните. Като на заяка. Така лесно се подхвжрля. — Що има на всеки крак? — Пржсти (на предните по четире, а на задните — по пет). Те са дълги и с тях може да се джржи здраво за клонките. — А на всеки пржст? — Остжр нокжт. Когато скочи, забива ноктите в кората на джрвото и така се залавя здраво. — А опашката? — Тя е джлга и рунтава.

— Помислете: добре ли е това за нея. Вижте тая катерица, как скача (показва се картина). Опашката е опжната. Така тя пада по-бавно вржз клонете. Опашката ѝ бе опжната и когато скачаше в гората. — Тук е нарисувано друга катеричка. Какво прави тя? — Джржи орех с предните си крака и го яде. Те приличат на ржце.

— Орехжт има яка черупка. Как ли го строшава катерицата? Погледнете устата. — Горната устна е разцепена. — Защо ли? — Да не се наранява, като яде. — В устата има жбжи. Какви са? — Джлги и остри, като длето. Приличат на заешки резци. — Жбжите растат постоянно; така не се похабват от гризенето. — Разгледайте козината. — Тя е джлга, тжмнокафява. — Да, зиме е такава, за да се топли в зимните студове. Лете, обаче, козината става по-кжса и червеникава. През това време ней трябва по лека и тжнка дрешка. — Защо ли се мени боята? — Лесно се прикрива из клонете и листата. Боята я прави мжчно забележима. — Катерицата има и труфило. Какво? — На всяко ухо има китка косми. — Под носа има джлги мустачета.

— Катерицата е твжрде чисто животно. По козината ѝ ня а зацапано. Как ли се опазва тжй чисто? — По джрветата

няма кал. А на земята слиза рядко. — Но и самата катеричка постоянно се чисти, глади се с езичето и предните си крачка.

Схващане — надпис: Тялото на катеричката.

2. Катеричката живее по джрветата. Но где ли е гнездото ѝ? — Пак на джрветата. — То е скрито в някой клон на високите и клонясти джрвета. — Защо? — Там е добре скрито. Мжно могат да го забележат неприятелите ѝ. Запазва се от вятжра.

— Още през пролетта катерицата си правя гнездо в някое хралупо джрво. Постила го с мжх и листа. Често, обаче, тя си прави гнездото от клони и пржчки на висок клон, като го покрива отгоре. Остава му една тясна дупка. Защо ли тясна? — Да може само катерицата да влиза. Обикновено катерицата прави лятно и зимно гнездо. Какво ли е зимното? — Закжтано, в хралупа, за да е топло. — А лятното? — На открито. — Катерицата често мени гнездото си. Така прикрива следите си. Но затова преселване тя не бере грижа; защото няма покжщнина. — През лятото катеричката ражда два пжти по 5—6 малки червеникави катерички. Зжбите им са малки. Очичките слепи. Как ли се хранят? — Майка им ги храни с мляко. — А когато порастнат?

— Хранят се сжс сжщата храна, каквато ядат майките им. Те ги учат да си намират храната.

Тогава малките са много палави и закачливи. Цял ден се гонят и скачат по клонете. Видиш някое малко се покачило на клон и се люлее като на люлка. Заведнаж се пуска от тоя клон и хоп — на други. От там подскача на друг, спуска се надолу, покатерва се отново две—три крачки и за миг се хвжрля на някой дебел клон и т. н. Па и защо ли да не играят? Майка им носи храна, а в гората е тжй весело!

Но катеричките играят, кога е хубаво времето, кога не духа вятжра.

Какво ли правят в лошо време? — Те избягват в гнездото, свиват се на кжлбо и чакат догде се оправи времето. А след това — пак игри, пак подскачания.

Схващане — надпис: а) Гнездото на катерицата. б) Отглеждане на малки. в) Как растат малките.

3. Каква ли храна намират катериците в гората? — ядат орехи, лешници, ягоди, желжди. — Орехите намират на джрвото, а лешниците? — Под храстите. Там вятжржт ги е оронил. — Но често сами катериците си свалят орехите. Как? — Покачват се на тжнките клони, почват да ги люшкат, а орехите, желждите и лешниците падат. Хитри са тия катерички! Кога най-вече има орехи и лешници? — Есен; тогава узреват те.

— Наистина, през есента има обилна храна. На всеки джб, на всеки орех и лешак има плодове. Цял ден катерицата се щура ту тук, ту там, а зжбите ѝ непрестанно гризат. Весело е тогава! Но идва зима; настжпва лошо време: студ, веялица, вятжра.

тжр... Няма тогава и храна. Какво ли прави катерицата? — Тя си приготвя за такова време запас от храна. Не е глупава да се остави да гладува. Сжбира орехи, желжди, лешници. — Где ли ги скрива? — В дупката си, под корените, в хралупите. — Но когато падне голям сняг, когато се затрупат и клоне и земя сжс сняг, как ще намери скривалището си? — Тогава тя яде пжпки на джрвета, младочки, кора. Не е сладко такова ядене, но не може и гладно да се стои. — Дали катерицата има неприятели? Как мислите? — Има.

— Кой ли са? — Бухалите, дивите котки, лисиците па и хората.

— Когато я нападнат птиците, тя обикаля около стеблото на джрвото, а птиците хвжрчат около клонете. Но катерицата по-бжрзо обикаля стжблото и се скрива, докато птицата трябва да хвжрчи и обикаля по-широко.

Сжващане — надпис: а) С какво се храни катерицата. б) Как прекарва зимата. в) Неприятели.

Общо сжващане. А. *Рекапитулация.* а) Тялото на катерицата. б) Гняздото на катерицата. в) Как отглежда малките си. г) Как растат малките. д) С какво се храни. е) Как прекарва зимата. ж) Неприятели.

Б. *Сжващане в нов ред.* а) Катеричката е изкустен гимнастик. б) Летния живот на катеричката. в) Зимния живот. г) Кжщата на катерицата.

Изводи: 1. Катерицата прекарва целия си живот по джрветата. Как е пригодно телото ѝ за тоя живот? 2. Има много неприятели, затова е и твжрде предпазлива. Как се брани? 3. Живеят дружно — по две заедно. Где си прави гнездото и защо?

Рисуване и моделиране: 1. Катеричка в разнo положение: скача по клоне, яде орехи, катери се, чисти се. 2. Гняздо на катерица.

Моделиране: глава, крак, цело животно. (моделжт се поставя на клонка).

Четива за катерицата.

Лисица.

Помагала: картина „лисица“, кожа, опашка.

Материал за разработка 1. В гората, между дебелите корени на стар джб, имаше изкопана в земята голяма и дълбока дупка. От дупката под земята се разклоняваха в разни страни тесни ходове с излази навжн. Личеше си, че тая дупка бе изкопана от някои умни, хитри звярове. Те нарочно са ѝ направили толкова изходи, за да могат лесно да избягват при беда.

Това бяха две лисици — баща и майка. Те живееха тук сжс шесте си деца. Лисиченцата бяха още твжрде малки и слепи. Майката се грижеше за тях, кжрмеше ги с мляко и не

се отделяше от тях ни за минута, защото бащата им носеше разни неща за ядене: птици, зайци, мишки, риби, жаби, червеи и брѣмбари.

Лисичетата растяха: лека-полека им се отвориха очичките. Бащата, сякаш, това и чакаше. Той започна по-рядко да идва в дупката, а поради това майката сама ходеше за лов. Най-после бащата сѣвсем напустна семейството си и се скри в гората.

Тежки дни настанаха за нашата лисица: тя трябваше сама да се храни, па и децата поизрастнаха. Вече майчиното млеко им нестигаше; трябваше и месо. А те сами не умееха да си го набавят; трябваше пак майката да ходи. Ала как да ги остави сами?

Схващане — надпис: 1. Где живеят лисиците. 2. Какво е жилището им. 3. Как отглеждат малките.

2. Еднаж лисицата си показа острата муцуна от дупката, гледа с умните си очи няма ли наблизу хора или големи зверове, и тихичко се измѣкна от дупката, като се завтече на кѣсите си и тѣжки крака, влачейки дѣлгата си космата опашка. След няколко време тя се вѣрна с плячка в зѣби и я даде на децата си.

Всеки ден майката изваждаше от дупката своите деца, за да си поиграят и погреят на слѣнчице, като ги учеше да ловят разни малки животни. Еднаж, когато се скиташе за плячка край блатото, над самото ѝ ухо се раздаде гѣрмеж и тя наблизо виде един ловец с куче.

Тя се впусна да бяга с все сила, но кучето я забеляза и се завтече по нея. Лиса летеше като стрела, сѣрдцето ѝ тупаше силно и тя всяка минута очакваше — ха — ха — кучето да я зграби сѣс зѣби за шията.

Най-после: ето и дупката! Лиса с две подскачания се намери до входа и ловко се впусна в него. Кучето се хвѣрли след нея, ала входѣт бе тесен. Кучето почна силно да лае до дупката, ловецѣт се приближи до нея и внимателно се огледа крѣгом, за да запомни и забележи това място.

На другия ден лиса пак отиде за плячка, а децата останаха сами. Весело се заврѣщаше тя с риба в зѣби, но еднаж се спре в уплаха . . . Що виде тя? — Всичките ѝ лисичета изпѣззели от дупката и весело си играят по тревата, а близу до тях — зад шубѣрките — стои ловец и се прицѣлва. Що да прави лисицата? И сама ще бѣде убита и за децата ѝ е лошо. Ако се завтече кѣм тях, ловецѣт непременно ще я убие.

Тя не бе успяла да се опомни от уплаха, ето че се чу гѣрмеж: куршумѣт удари едно от децата ѝ. Всички лисичета с квичене и лаене се втурнаха кѣм дупката. И лиса се шумѣгна тук. Ловецѣт не успе да си напѣлни пушката, а кучето не можа да я хване. Разядосан си отиде ловецѣт.

А раненото лисиче жално скимтеше в дупката: кржв течеше от раната му. Оттогава лисицата стана по-предпазлива. Ней се искаше да се пренесе в друга дупка, за да избяга подалеч от ловеца, но децата ѝ бяха твърде порастнали, и тя нямаше сила да ги пренесе далеч.

Схващане — надпис: 1. Малките лисичета извжн дупката. 2. Първата беда. 3. Раненото лисиче.

3. Лятото мина. Дойде есен и почнаха да валият дждове, да става студено. Птиците и малките зверове почнаха да намаляват в гората: първите отлетяха в топлите страни, а вторите — се скриха в топлите дупки. Поради това нашата лисица често гладуваше заедно с лисичетата.

Еднаж цял ден тя не можа нищо да хапне, освен малко ябълки, които открадна от една градина. Привечер тя тржгна за лов. Изведнаж подуши някакъв сблазнителен мирис. Лиса се спре и започна да души; тя видя на едно клонче голям кжс месо. Разбра, че работата не е чиста: отгде накжде ще виси тук месо? Но ней се искаше много да си хапне, а селото бе още далеч.

Джлго обикаля около джрвото лисицата, като поглеждаше на примамливото кжсче. Накрай, не се стжрпя, подскочи, за да го хване, но хвана се в капан. Почна лиса да се хвжрля насам-нататжк, за да се измжкне, но капана здраво я джржеше. Най-последно трябваше да се реши на последно средство: тя си наведе главата кжм капана, прегриза си хванатия крак и избяга на три крака. Как да се вжрне дома? Децата ще видят, че майка им е ранена, ще видят кржв и не ще се стжрпят — ще я изедат. Не! — по-добре е да не си отива при тях, — нека живеят, както могат.

Лиса джлго си облизва раненото място и го тжрка по тревата и земята, за да премахне кржвта. След няколко дена раната загоре, и лиса почна да ходи на три крака, както порано ходеше на четире.

А лисичетата джлго очакваха майка си и скимтяха за нея. Като гладуваха през нощата, те тржгнаха на другия ден сами да си тжрсят храната. Ала не можиха, горките, джлго време да живеят без майка: те не бяха се научили да хитруват тжй ловко, както тяхната майка. Не се мина седмица и те починаха: едни умряха от глад и студ, други попаднаха в жбите на вжлците, а последното го застреля един ловец, който му продаде кожата на кожухаря за кожух.

Схващане — надпис: 1. Живота през есента. 2. Майката в капан. 3. Лисичетата остават сирачета. 4. Смжртта на малките.

Общо схващане: А. *Рекapитyляция:* 1. Где живеят лисичите. 2. Какво е жилището им. 3. Как отглеждат малките. 4. Малките лисичета извжн дупката. 5. Първата беда. 6. Раненото лисиче. 7. Живота през есента. 8. Майката в капан. 9. Лисичетата остават сирачета. 10. Смжртта на малките.

Б. Схващане в нов ред: 1. Защо лисиците живеят в гората. 2. Тяхното жилище. 3. Живота на лисиците през лятото. 4. Как прекарват есента и зимата. 5. Пакости на хората. 6. Лисича хитрина.

В. Схващане в нова форма: 1. Как хванаха кума лиса в капан. 2. Кой ни изведе кокошките. 3. Кума лиса учителка на децата си. 4. Как лисицата си хвана врана. 5. Живота на една лисица, разказан от кожата ѝ. 6. Подслушан разговор на лисиците кожи в кожухарския дюкян.

Изводи: 1. Защо тялото на лисицата е тънко, гъвкаво, а краката — кжси, муцуната — остра, опашката — рунтава? 2. Предпазва ли я козината ѝ от нещо? Какъв е цвета на космите? Мени ли се през лятото и зимата и защо? 3. Живее в дупки. Кой ги копае? Колко входи прави и защо? 4. Кога ходи на лов? Защо ноще? 5. С що се храни лете; а зиме? 6. Как отглежда малките си. 7. Лисицата е хитра. (случки).

Рисуване: Лисица в разни положения. Семейство лисици. Ловец стреля лисица. Лисица се промъква през плет. Лисица яде кокошка. Лисица в капан. Дядовия кожух.

Моделиране: Лисица бяга; влачи се по корем; приклепнала; легнала. Лисица с малки. Лисича дупка.

Мечка.

Материал за разработка (по Сливички-Гарбунов):

1. Вие познавате нашата планина — Балкана. Знаете, че е обрасла с гжсти, големи и клонясти джрвета, които се простират на голямо разстояние на дълж и шир. Някои от тия джрвета са тжй високи, че калпака, пада докато се изгледат върховете им, а са дебели толкова, че няколцина едва ги преграбчат. По земята са паднали, свалени от бури, големи и дебели джнери, които на места са изгнили и гжбясали. Там е влажно и сенчесто; слжнчевата светлина рядко прониква. На мести балканжт е стржмен, прорязан с джлбоки урви, ями и сипеи, по които човешки крак не може да вжзлезе. Срещат се непроходими гжсталаци, преплетени от кжпини, див хмел и др.

Тия гжсталаци са тжй зашумени, диви и пусти, че човек го е страх да наджрне в тях. Под тях се провират и текат весели, пенливи балкански поточета, които скачат от камжк на камжк, или се препречват с големи каманащи. . .

В едно такова диво, пусто и зашумено място на Балкана, в гжстата гора, беше се заселила една мечка. Тя беше избрала това място, защото бе недостжпно за човека, защото имаше всичко, което трябва за мечките: — и големи гори, и джлбоки урви, и пещери, и много ягоди и гжби, и поточета с балканска пжстжрва, и най-после — сенчисти и влажни шумаци, под които най-вече мечките обичат да почиват в горещите летни дни.

Много години мечката прекара в тая гора. Тук тя израстна, тук сама огледа много мечета. Мечката отглеждаше децата си по три години и едва след това ги изпращаше, и те почваха сами да си живеят. Така живота на майката минаваше в постоянни грижи. Ето и сега тя има две двегодшни мечета.

2. С приближаване на зимата мечката почна да си избира място за зимен сжн. В един недостъпен ров, тя изкопа яма, дълбока три метра, постла я с мхх, листа и трева. От това тя направи мека постилка, а след това домъкна в пещерата сухи пжрти и листа. Легловището беше готово. Сви зимата, и мечката легна с децата си в топлата кжща.

3. През март мечката роди още две мечета. Те бяха толкова малки, че и двете се събираха в един калпак. Мечетата бяха слепички и не знаяха, где лежат, ни где се намират. Но с тях беше майка им; тя ближеше децата си и ги прегръщаше, за да ги стопли.

Малките мржзняха: едва започваше месец март, беше студено; зимата едва се свършваше и на много места имаше още сняг.

Мечетата имаха красива козина: гладка и гжста, с тъмнокафяф цвят. На шията козината бе бяла, и сякаш те имаха огърлица (герданче). Муцунките им бяха изострени, с тжп край. Ушите малки, кржгли. Опашчиците бяха сжщо кжсички, едва забележими. Вжобще децата бяха смешни и тромави. Те високо и жално скимтяха... Но, най-после, милувките на майка им ги умириха: те си намериха храна — млекото на майката — и почнаха да сучат, тихичко скимтейки.

4. Докато бе студено, живота на мечките бе твърде дейлив и еднообразен: всички лежаха и дремеха, като сучеха лапите си. Рядко майката излизаше от легловището, за да пие вода. А за ядене зима, какво ще намериш? Едва ще изровиш тук-таме някои корени.

Но не е все зима; дойде пролет. Вжздуха се стопли. Снега се стопи. Птичките весело зацжркаха. Тук-таме се показва зелена тревица... Все по-често и по-често почна да излиза мечката от зимното си скривалище, но децата оставаха в дупката.

Четире недели малките бяха слепи; сега те си отвориха очичките и с любопитство се оглеждаха околоржст. От ден в ден те ставаха все по-силни. След два месеца почнаха да ходят, а след туй на игрите, задевките, шегите, борбите и кавгите им нямаше край.

5. Най-после децата толкова порастнаха, че майката се реши да ги изведе на разходка. Те вжрвяха мирно, тихо и бавно, спирайки се на всяка крачка и преобржщайки по пжтя всеки камжк и пжн. Майката показваше на децата, как да си тжрсят храна. Натисна с лапа един бржмбар и го изяде. Хвана

една пеперудка, която хвжрчеше, и я даде на децата. Пеперудата удряше и гжделичкаше по носа мечетата; те пржхтяха и подскачаха, докато от пеперудката не остана нищо. По-големите мечета намериха цяла полянка ягоди и малките си куснаха от тях.

На другият бряг на блатото се виждаха малки борчета. На мечката се поиска да гости децата си с млади фиданки на бор. Блатото беше тясно и мечката без труд мина на отсрещния бряг. През това време по-големите мечета намериха в тревата птиче гнездо и почнаха да го тжршуват. Малките се обжркаха; те искаха да идат след майка си, но страхуваха се да влезат в водата. Като видя това, майката сжрдито изрева. Най-голямото мече се обжрна, хвжрли се в блатото и след няколко минути беше при нея... И каква тежка ритня спечели то за своето бжрзане!... Горкото, досети се защо е наказано. Веднага се вжрна и пренесе от другия бряг малкото мече, а после се повжрна и за сестричката. Мечката през всичкото време мжлчеливо го следеше. За нещастие, то изтжрва сестричката си в водата... Майката се хвжрли вжв водата и му даде нов ритник.

Тжй учеше тя голямото мече да наглежда малките и, да им помага.

Духна ветрец. Малкото мече подуши нещо вкусно. Майката и големите деца веднага познаха, че мирише на мед. Трябваше да се намери кошера. С бжрзи крачка тржгнаха те за плячка. Ето че стигнаха до един стар кух пжн, под който живееха пчели. Горките като видяха своите грабители, пчели почнаха с все сила да бранят своето богатство — меда и с ожесточение жилеха разбойниците. Но мечките не се смуцаваха: те спокойно ближеха меда. Косматият им кожух ги пазеше от жилото на пчелитите.

Слжнцето се издигна доста високо на небето. Стана душно и мечките се опжтиха кжм леговището.

От това време насетне разходките се повтаряха всеки ден: цялото семейство излизаше привечер, скиташе цяла нощ до разсжмзване и се връщаше дома, когато слжнцето почваше да пече.

6. Мечетата растяха, и се засилваха. За леговището те забравиха и да мислят: в него поглеждаха само при лошо време, а в хубаво време — и дене, и ноще — прекарваха около блатото: ядяха кжпини, диви черешки. Ако срещнаха голям джб, децата се покатерваха на него и оронваха желжди. После ги тжркаляха по земята, докато се олющят, и ги изядаха.

След това мечетата отиваха на реката и ловяха риба. От там, отиваха за мрави, а накрай — и за мед... С една дума, цяло лято децата се скитаха тук-таме и ядяха, каквото им попадне...

Между това от ден на ден храната ставаше малко: ягодите презряха, насекомите се скриха, птичките се оперошиха и изхвъркнаха от гнездата си... Лошо време идеше за мечетата!

Мечката забележи, че децата ѝ често гладуват.

„Какви са мжршапи! — казваше си тя. С такава тлжстина, как ще презимуват! Месце ви трябва вам, деца, месце, до насита да се наядете“. И мечката почна да им донася и месо.

7. Всеки ден на селяните ставаше някоя пакост: на тогава мечката овеса отжпкала, на друг меда откраднала, тук крава разкжсала, там кон отвлекла... При всяка среща, все сжщи оплаквания. Но пжк кжм зимата мечките тжй затлжс-тяха, че едва си влачеха краката.

Между това есенният вятжр духаше в гората. Валяха чести дждове, а сутрин — свиваше голям мраз. Птичките отдавна отлетяха в топли краища; чуваше се само гракането на гаргите и враните. Утихна и суровата гора. Майката направи ново леговище, много по-добро и голямо от пжрвото.

Отдавна вече мечките клонят кжм сжн; те ядат малко, а повече спят. И ето: кжм средата на ноември легнаха в дупката. Малките мечета легнаха в джното, дето бе най-топло; по-големите — пред тях, а до входа легна майката. Тя пазеше своите деца и ги топлеше с тялото си. Когато всички налягаха, както трябва, мечката запуши входа на леговището и цялото семейство задряма. Само в топлички, слжнчеви дни те излизаха навжн за храна¹⁾.

В леговището е топло. То цяло е засипано сжс сняг. Само входжт от топлото дишане на зверовете се забелязва, като желто петно на снега.

7. В пжрвите дни на декември, през една ранна утрин, четирица селяни излязоха от село и се опжтиха кжм гората. Те имаха пушки, маждраци (остри колове), остри ножове и други ловджийски потреби. Всеки би се досетил, че селяните отиват на лов и то на еджр звяр. Един от ловците водеше вжрзани две вжлнестиви кучета.

Пжтят ставаше все по-труден: даже кучетата потжваха с глава надолу в снега.

Ето и гората — тиха, начумерена, негостоприемна.

— Ето, другари, дупката — прошепна Драгой, като се спря край джлбокия ров.

Всички погледнаха кжм една страна: сжмнение нямаше, — мечото леговище се виждаше на около тридесет крачки далеч. Селяните се заловиха за работа. Наредиха се около дупката, избраха удобни места, приготвиха пушките, погледнаха се и пустнаха кучетата.

1) В студените страни мечката прекарва зимата в сжн. У нас тя броди из планините през цялата зима. Б.Р.

Кучетата подигнаха една преспа, после друга, завтекоха се към трета и изведнаж козината им настръхна, подвиха опашки и силно залаяха — не, не залаха, а заскимтяха. Ловците замръха на място.

На кучешкия лай звярът се обади от дупката със сърдит рев и почна сегис-тогис, рядко, да си подава от леговището страшната лапа, мъчейки се да докопа дързкото куче. Но опитните кучета внимателно следяха движенията на звяра и ловко избягваха. Очевидно бе, че звяра се ленеше да стане и жалеше да се раздели с затопленото си място. На ловците додеа да чакат. Единът от тях издебна до дупката и мушна с маждрака, като отскочи бързо настрана.

— Пази се, извика Драго.

В същата секунда с изумителна бързина от леговището изкочи голяма кафява мечка. Каю се отжрси, тя се впусна върху кучетата. Те ловко се извиха и заградиха звяра. Чу се гърмеж.

Зверът си обжрна главата, сви уши, озъби се и в миг се хвърли върху стрелеца. Нов гърмеж. . . Кръв бликна от предната лапа на мечката. Тя изрева, изправи се и тръгна срещу ловеца.

— Господи! — прошепна той и зграби маждрака. — Това е женска мечка!

— Женска мечка е, ако се втурва върху човека: мъжката бяга. Децата ѝ са в леговището, — говореха си ловците. Помогни, Боже, на горкия Станко!

Със силен удар на лапата си, мечката причупи маждрака и се хвърли върху ловеца. За миг двамата му другари се хвърлиха на помощ. Единът гръмна в глава на звяра, другият го удари с брадва. Мечката изрева и заеднжж отслабна; обливайки се в кръв, преви се на една страна и се тръшна на земята, издъхвайки.

Ловците я качиха на шейна. Скоро измъкнаха от леговището и мечетата, свързаха ги, покачиха ги на същата шейна и ги отнесоха да ги продават на пазаря в града.

А на мястото, где то още тжй скоро живееше цяло мече семейство, остана празно, разорено леговище. . .

Рекапитулация: 1. Къщата на мечката. 2. Как прекара зимата. 3. Мечката стана майка. 4. Как растяха децата ѝ 5. На лов с майка си. 6. Децата ядоха и месо. 7. Пакостите на селяните. 8. Как убиха мечките.

Същане в нова форма: 1. Учената мечка. 2. Разказ: как чичо Станко убил мечката. 3. Историята на дядова кожух. 4. Живота на една мечка, разказан от кожата ѝ.

Рисуване: 1. Мечка; 2. Мечкар разиграва мечка; 3. Дупка на мечка; 4. Семейство мечки; 5. Мечета се борят; 6. Борба на мечка с човек; 7. Мечка яде мравинки. 8. Мечки ядат мед, а пчели ги жилият; 9. Мечка на дърво; 10. Хвърля камъни.

Моделиране: Първо се моделира трупа от цилиндрична валка. Към нея се прилавя кжса шийка с трижгълна глава. Краката се добавят от кжсчета глина. С моделирната пръчица и пръсти се очертават и закръгляват: устата, ушите, очите, лапите и опашката.

Ант. Борлаков.

Твърди, течни и въздухообразни тела.

(по В. Дон и Ф. Тикнер).

Помагала: кжсове дърво, камъни, възглица, тухли, сяр, олово, желязо, вода, дървено масло, спирт, глицерин, мляко, живак; разноформенни чаши и шишета, панички, стъклен, цилиндър с бутало, стъклен и цинков дециметър, стъклена вана.

Бележки за разработката на урока. 1. Учителя показва няколко разноформени кжсове дърво; учениците определят формите им — описват, какви са повърхнините и ръбовете им. Ако са запознати с геометрическите тела, определят формите, като си служат със съответните наименования: напр., дървото има форма на цилиндър, на успоредостен, на куб, на кълбо и т. н. Изтъква се, че всеки кжс има своя определена форма.

Учителят поставя кжсовете в различни положения, потапя ги във вода, търкаля ги. Учениците виждат, че от това формите на тия тела не се изменят.

Измерва се дължината, дебелината и широчината на всеки кжс дърво. Един ученик записва на черната дъска размерите. Изтъква се, че всеки кжс има определена големина, заема определено място, има определен обем; като местим и поставяме в различни положения кжсовете, тяхната големина — техният обем — не се изменя. — Как може да се скъсят дърветата? — Как могат да се удължат? — Как можем да отделим частици от тях? За да счупим дървото, трябва да употребим сила. Частици от него се отделят мъчно. — Защо? — Защото дървото е твърдо. — Защото частиците му здраво се държат една до друга.

Същите опити се правят и с други твърди тела: камъни, тебешир, желязо, олово, тухли и др. т.

От всички опити учениците заключават, че тия тела имат определена форма и определен обем, че техните частици се държат здраво една до друга.

Извод: Телата, които имат определен обем и определена форма, се кжзват твърди тела.

Учениците казват, какви твърди тела има в стаята, на улицата, на двора, в гората и т. н.

2. Учителя взима чаша вода и пита, какво тяло е чашата. След като учениците му отговорят, обръща вниманието им, че тя задържа водата. Ако изсипим водата на масата, тя ще се разлее, ще потече и ще си измени формата.

Взима пак чаша вода и я прелива в бутилка, паничка, гърне — в разностранни съдове. Учениците забелязват, че водата получава формата на съдовете, в които се налива.

Същите опити се правят с други течности: мляко, глицерин, дървено масло, живак, спирт.

Извод от опитите: *Всички тия тела нямат определена форма; те взимат формата на съдовете, в които са налети, затуй не можем да ги наречем твърди.*

Учителя напълва с вода един цинков децилитър. Пита, колко вода има в мярката. Прилива водата в шишенце, което съдържа един децилитър, в чаши и съдове, които имат различни форми; най-после пак я налива в цинковия децилитър. В различните съдове водата изменя формата си, но не заема ни по-малко, ни повече място — тя заема мястото на един децилитър, обемът ѝ не се изменя.

Учителя взима стъклен цилиндър с бутало, като на срещната рисунка; напълва цилиндъра с вода до половина и натиска буталото до повърхнината на водата; измерва височината на водния стълб и отбелязва на стъклената с цветен тебешир, докжде достигна; след туй се опитва да натисне буталото още. Учениците забелязват, че то не може да влезе повече; повърхнината на водата стои толкова високо, колкото е била отначало; обемът на водата не се намаля.



Същите опити се правят и с други течности.

Извод: *Всички тия тела, като се наливат в различни съдове, изменят формата си, но не изменят обема си.*

— Как можем да изменим обема им? — Как можем да изменим обема, напр., на водата в тая чаша? — Трябва да излеем част от нея. Ако плиснем водата, от нея се отделят лесно капчици. За да отделим частици от твърдите тела, трябва да натискаме, да употребяваме сила. А от водата лесно се отделят частици. Защо? — Нейните частици слабо се държат една до друга.

Ако обжрнем чашата, водата се разлива, тече. Ако пробием бжчвата, в която стои дървено масло, вино или оцет, те също текат. Затуй, тия тела се наричат *течни*.

Извод: *Течните тела нямат определена форма. Те не изменят обема си, като се преливат от един съд в друг. Техните частици се държат слабо една до друга, затуй лесно се отделят.*

Учниците казват, какви течни тела познават.

3. Учителът поръчва на учениците да поставят ржката си пред устата и да издишат силно; да замахнат с тетрадка пред лицето си. Спомня им, че когато тичат силно, усещат нещо, което ги вее по лицето и ушите. От тия опити се убеждават, че около тях има нещо, което не може да се види, но което може да се усеща. Това се казва въздух. Въздухът заобикаля цялата земя. Запълня всички празнини, всички пукнатини.

След тези разяснения учителя взима праздна чаша, обръща я с устата надолу, поставя я във вода и я натиска. Водата не може да влезе в чашата. В чашата има въздух, който я не пуска.

Като наклони няколко пъти потопената чаша, учителя показва, как изпод нея изкачат мехурчета въздух; при това в чашата влиза по-малко вода. Същият опит може да се направи и с бутилка.

Припомнят се на учениците следните наблюдения:

Когато ври вода, от нея излиза пара във вид на малки облачета. Те се издигат нагоре, разширяват се, изменят формата си и се пржкат във въздуха — стават невидими. Ако сжджт, в който ври водата, е захлюпен, парата се събира под захлюпката — заема празното място между захлюпката и повърхнината на водата. Щом отхлюпим сжда, парата се пржсва изстаята — заема по-голямо място. Тя изменя, значи, обема си.

Когато някой пуши цигара, от нея излизат малки облачета пушек. Те се разширяват, растат, изменят формата си, докато най-после се пржнат из въздуха. Същото забелязваме, когато наблюдаваме пушека, който излиза от комините на къщите. Пушекът няма отделна форма, нито отделен обем, както имат твърдите тела.

Учителът взима стъкления цилиндър с буталото (вж. рис.). Пита, какво има в стъкленицата. Обръща вниманието на учениците върху това, че въздуха запълня цялата стъкленица. След туй натиска буталото. Въздуха се свива, заема по-малко място, изменя обема си.

Поставя в джното на стъкленицата вжгленче, посипва го с сярa и веднага я затуля с буталото. Серният окис, образуван от горенето на сярата, запълня стъкленицата във вид на дим. Учителът натиска буталото. Всичкият дим се събира в джното на стъкленицата. То изменя обема и формата си. Изважда се буталото. Димът се пржска в стаята. Учениците усещат неприятната миризма на серния окис.

— Дима, казва учителя, заемаше в стъкленицата малко място, имаше малък обем. Сега той се пржска в цялата стая. На най-задните чинове вие усещате неговата миризма. Той зае голямо място — уголеми обема си.

Парата, пушека на цигарата, пушека на серата, пушека,

който излиза от кумините, прилича на въздуха. Затова тези тела се казват въздухообразни. Наричат ги още *газове*.

Извод: Въздухообразните тела нямат нито определена форма, нито определен обем.

— Освен въздуха, парата и пушекът има и други въздухообразни тела. Те не могат да се видят, но могат да се усещат. Такова едно въздухообразно тяло има в лимоната. Когато отпуснем стъкло лимоната, от него излиза въздухообразно тяло, което кара лимонатата да шуми. Сжщо такова тяло има и в бирата. Това тяло се казва *вжглена киселина*. Казва се тжй, защото то се образува и когато горим джрвени вжглища. Ако внесем мангал с неразгорени добре вжглища в стаята, в цялата стая се усеща неприятна миризма. От нея ни заболява глава, завива ни се свят. Тази миризма е на вжглената киселина, която излиза от вжглищата.

Вжв виното, когато кипи, има сжщо вжглена киселина. Когато пием неприкипяло вино, усещаме нещо, което влиза в носа ни и ни щипи. Това нещо е вжглената киселина.

От варовника, като се полее с оцет, излиза пак вжглена киселина вжв вид на мехурчета, затова той шуми.

Общо схващане:

1. Има три вида тела: течни, твжрди и въздухообразни.
2. Твжрдите тела имат определена форма и определен обем.
3. Течните тела нямат определена форма, но имат определен обем.
4. Въздухообразните тела нямат ни определен обем, ни определена форма.
5. Твжрди тела са камжка, тухлата, джрвото, стжклото, желязото, оловото и др.
6. Течни тела са водата, млякото, виното, ракията, джрвеното масло, глицеринжт, спиртжт и др.
7. Въздухообразни тела са въздухжт, парата, пушекжт, вжглената киселина и др.

Д. п. Евтимов — Варна.

Хайдути.

Материал за разработка. След двете вжзстания — Тжрновското и Чипровското — положението на бжлгарите станало по-лошо и по-страшно. Турците, озверени още повече, безнаказано вилнеели из цялата бжлгарска земя — грабели и убивали. Народа, който вярвал, че с вжзстания все ще може да се освободи от чуждото иго, започнал да се разколебава в своята вяра, докато най-подир той се зарекжл да не прави

никакъв вече опит за освобождение. — „Каква полза видехме от тия възстания — думали си българите. Не стана ли положението ни още по-грозно? Хубавото Чипровци, в което тъй добре си живеехме, не се ли обжрна на развалини, всред които осиротели вдовици и майки в черно облечени оплакват сполетялото ни нещастие?“ — „Хубаво, много хубаво ви направиха“ — казвали чорбаджиите, на които широко им било около врата и имало с какво да задоволяват турците, за да ги направят свои приятели, та с тяхна помощ още по-добре да могат да ограбват народа поробен. — „Лоши били турците, а? Ами защо не са лоши за нас? Защо не мжат и не колят и нас и нашите деца? Не сме ли и ние българи? За туй, защото вие искате да сжсипите царщината, като вдигате разни бунтове и възстания против нашия добър баща — султана. Да би мирно стояло, не би чудо видяло. Турците колят и убиват само ония, които се бунтуват, а не и мирните българи?“

„Преклонена главица, сабя не сече“.

— Боже — шепнел си българина — не ни стига, дето турците ни нападат и се подиграват; но и наши братя трябва да се гаврат с нас, с костите и с паметта на падналите юнаци!

Нямало е какво да се прави — преклонил глава юначния български народ и си казал: „Нищо вече не помага. Прави са проклетите ни чорбаджии, дето казват, че вместо свобода, възстанията докарват вериги още по-тежки за целия ни народ. Ще търпим и ще се молим Богу, дано той ни помогне и ни избави от робство“. Нещастен народ! Той пак забравил, че свободата само с кръв, с потоци кръв може да се спечели, а не с молитви. Ето как решил българина тежката задача за своето освобождение — да търпи като вол и да се моли като грешен. Но дали всички българи са могли да търпят турските зверства и вечно да въжвят с наведени глави? Ако това беше така, и до сега българския народ щеше да пжшка под турско робство, и ние не щяхме да бждем тук и свободно да приказваме за зверството на турците, а щяхме да бждем в някое турско училище с червени фесчета на главите. За щастие, имало е и такива българи — макар и твърде малко — които предпочитали смърт, но смърт юнашка, отколкото безчестие и срам. Тези юначни българи не са могли да търпят непоносимото турско иго, грабвали са „тжнка пушка бойлия и остра сабя змийница“ и хайде в Балкана. Наистина те не са могли да освободят българския народ, но те са поддржали вярата в народа и вджхвали му любов към свободата, за която те мрели из балканските усои. Тези юначни българи, тия безстрашни синове на България били храбрите *български хайдуты*.

Страшни са били тия хайдуты, за турците! Горко на оня турчин, който е попаднел в техните юнашки ръце! Всичко, каквото той бил извжршил над окования в робските вериги

българин, трябвало да го плаща и то в десеторен размер. Но хайдутите били страшни не само за турците. Имало българи много по-лоши и от самите турци — те били чорбаджиите — изедници. Не един чорбаджия е бил сжсичан, за дето той е сжбличал бедния български народ и го е предавал на турците, за да го мжчат и изтезават.

Често пжти хайдутите са завличали в гората някой богат турчин или някой чорбаджия, когото освобождавали само чрез голям откуп от 200—300 или 1000 жжлтици. Какво ли са правели хайдутите с тия пари? — Те знаели, че парите, които са взели от богатите турци или чорбаджии, са били сиромашки пари, т. е. грабени от бедните бжлгари, поради това те пак гледали да ги вжрнат на бедните.

Разправя се в една народна песен, как веднжж, когато един беден селянин орял на нивата си с един вол и една крава, минава край него Чавдар-войвода и го запитал: „Чичо, защо ореш с крава? Не е ли грехота да впрягаш едно добиче, което сжс своето млеко храни цялата ти кжща и малкото си теленце?

— Ах, знам, знам, байно, но какво да правя, когато сжм беден и не мога да си купя вол?

Тогава Чавдар-войвода бржкнал в сжрмени пояси, извадил петнадесет жжлтици и ги дал на орача, като му казал: „На, втори пжт да те не видя да ореш с крава!“ Бедния орач! Той не вярвал на очите си! Петнадесет жжлтици! В сжня той толкова пари не бе виждал. Името на такива хайдути се е разнасяло далеч през гори и планини от Дунав до Бяло море и от Черно море до Сржбско.

И наистина:

Кой не знае за Чавдар-войвода?
Кой не е чувал за него?
Чорбаджия ли изедник
Или турски середари?
Овчар ли в планината
Или пжн клети сиромаси?
Водил бе Чавдар дружина
Тжкмо до двајсет години,
И страшен беше хайдутин
За чорбаджии и турци.
Ала за клети сиромаси
Крило бе Чавдар-войвода.

Да, страшни са били всички хайдути за чорбаджии и турци, ала те — страшните хайдути — крило са били за клети сиромаси. Ето такжво крило е бил и Чавдар войвода.

Затуй му пее песента
На Странджа-баир гората,
На Ирин-Пирин тревата.

Друго такжво крило за клети сиромаси бил *Страхил* *страшен хайдутин*. Кой бил тоя Страхил сграшен войвода,

защо се нарича страшен и за какво се е борел той? — И той бил като Чавдар войвода, и той се е борил против враговете на народа — турци середари и чорбаджии изедници и против всички робски плашила.

Ето как народа е възпял своя храбър войвода и без-страшен борец:

Атмаджа дума Страхилу:
 — Страхиле, страшна войводо,
 Защо си толкоз посжрнал
 Посжрнал още повехнал?
 Дали ти пушка дотегна,
 Или ти пжтя омржна?
 Или ти старост потропа?
 Страхил Атмаджи думаше:
 — Нито ми пушка дотегна,
 Нито ми пжтя омржна,
 Нито ми старост потропа,
 Снощи си на вржх замржкнах,
 На вржх Стара-планина
 На хайдушката равнина
 Там ми се дремка додрема,
 Полегнах и си поспах
 На пушка, на табанджата,
 Страшен си сжнчец сжнувах:
 Отдолу иде потера
 До седемдесет татари,
 До седемдесет читаци
 Сжс седем сини байраци.
 Атмажа дума Страхилу:
 „Страхиле старо войводо,
 И туй ли да те науча?
 Сжблечи дрехи юнашки,
 Облечи дрехи просяшки,
 Наложил калпак мечешки,
 Препашил сабя френгия,
 Нарамил дрехи просяшки
 Па земи блюдо просяшко
 И иди долу на пжтя
 Намери камък да седнеш
 Под тая сенка дебела,
 До водицата студена,
 При тая бука зелена.
 Там ще потеря да мине,
 Всички ще хвжрлят по пара;
 Най-подир вжрви войвода
 Той ще ти хвжрли пет пари,
 Па ще те тихо запита:
 Не видел ли си Страхила,
 Страхила страшна войвода?
 До като си дума издума,
 А ти на крака подскочи,
 Извади сабя френгия,
 Та се налево завжрти,
 Дор се надясно обжрнеш,
 Сам ще войвода остане.
 Страхил на крака подскочи,
 Сжблече дрехи юнашки,
 Облече дрехи просяшки,

Наложил калпак мечешки,
 Земя си блюдо просяшко,
 Па слезе доле на път,
 На път на кръстопът,
 На мертер камък поседнал,
 Положил блюдо просешко,
 На зелената морава.
 Под тая бука зелена,
 Под тая сенка дебела,
 При тая вода студена.
 Чака ни малко, ни много,
 Тъжко три дни и три нощи.
 Погледнал Страхил надолу:
 То не му било потеря
 От седемдесет юнаци
 С със седем сини байраци,
 Най му е била потеря
 Колкото на небе звездите,
 Колко на поле тревите,
 Колко на гора листето.
 Всеки си хвърлил по пара.
 Най-подир вжрвял войвода,
 Той му е хвърлил пет пари
 И си Страхила попита:
 — Видя ли нейде Страхила,
 Страхила, страшен войвода?
 Като войвода издума,
 Страхил на крака подскочи,
 Извади сабя френгия,
 Па се наляво завърте:
 Дор се на дясно обжрне
 Сам си войвода остана.
 Страхил войводи думаше:
 „Войвода, робско плашило,
 Иди си търси Страхила.
 Страхила страшна войвода!“

Видехте ли защо Страхил-войвода наречен страшен? —
 Сам самичък против толкова голяма потеря.

„Колкото на небо звездите,
 Колко на поле тревите,
 Колко на гора листето.“

и само с едно завъртане на лево със своята остра сабя френгия, нищо не останало от безбройната турска потеря, а

„Дор се наляво обжрне,
 Сам си войвода остана...“

Индже войвода,

който бил страшен не само за турците и „чорбаджиите изедници“, но и за всички ония лоши хайдути — разбойници, които забравяли клетите сиромаси, а гледали само да напълнят своя джоб.

От песента, с която е възпят Индже-войвода от народа, ние ще разберем, кой и какъв е бил тоя храбър войвода:

Заплакала ми е гората
От гората и планината.

Заради Индже войвода,
— Къде си Индже да дойдеш,
Гората пълна с хайдути,
Хайдути огън дадоха
И гората изгориха...

Тогава се Индже провикнал
Из тая гора зелена,
Из високата планина:
— Трай ми, горо ле, не плачи,
Ето го Индже, че иде,
Хайдути ще ти излжди.
Хайдути чува гласа му,
Един през други бягаха,
Тогас се гора зарадва...

Добър защитник е бил, наистина, Индже-войвода за измъчения български народ, но към края на своя живот; за жалост, той много се изменил — станал ортак с кърджалиите, със същите ония кърджали, както по-сетне ще видим, които разорили цветущи български градове и села и разплакали дете в майка.

Има една много хубава народна песен, в която се говори, как Индже-войвода най-подир е бил убит. И от кого мислите? От някой по-голям ли от него юнак? Съвсем не! От едно мъничко, като вас дете — овчарче, което заради голямото му геройство, самия Индже-войвода преди да издъхне, възнаградил със шепя желтици, като му казал: „Браво, младо юначе! И аз много майки разплаках, ала и ти разплака моята“.

Освен споменатите хайдути имало още много други, като хайдут Велко, а в ново време — Панайот Хитов, Филип Тотю, Хаджи Димитр и Стефан Караджа, за които ще учим по нататък, а идущия път ще видим *къде и как са живели българските хайдути*.

Къде и как живели българските хайдути.

Напускали хайдутите бащината си мила стряха, майка, братец и сестрица, приятели и роднини, нарамвали „джлга пушка бойлия“, и остра сабя змеица, чифте пищове на пояс и поемали гората. Кои били причините, които карали тях добри и отлични българи да напускат мирния живот в село и станат другари с дивите зверове? В песента на Богев „Чавдар войвода“ ние видяхме, кое нещо накарало малкия Чавдар да зареже всичко — майка и наука и да прегърне хайдушкия живот. Но не са били само тях причините, които

карали бжлгарина да смени ралото с пушката бойлия и остена — с остра сабя френгия и от покорна *рая* да стане бунтовник. Непоносимото турско робство и турските неправди — ето кои били главните причини, които карали някои юначни бжлгари да заменят селската колиба с дебелите сенки и студената и бистра водица на хайдушкия балкан. Имало хора — както видяхте — които били готови безропотно да изпжлняват и най-малките прищевки на господаря — турчин, но имало пжк и такива, които не могли да тжрпят турските зулми и неправди. Как може така — казвали тези непокорни глави — как така, ние да работим и пак да сме гладни, боси, голи, а турците да лежат и да разполагат с такива големи богатства и да живеят толкова охолно? Имало случай — а такива случаи били неща обикновени — когато някой бжлгарин с цели години работи като ратай или аргатин при някой големец-турчин и като речал да поиска пари, получавал сопи.

Ето една народна песен „*Страшил-войвода*“, в която се говори за едно малко момче Димчо, аргатин при Плевенския кадия (сждия), дето

Седел е Димчо, служил е
Тжжмо до девет години.
Димчо си хака поиска,
А Кадия му думаше:
„Кой те е, Димчо, поучил
От мене пари да искаш?“

Нийде не видено,
Кадии пари да плащат.

На Димча „жално дожаляло“, но нямало, какво да се прави, и той още много години би стоял аргатин при Плевенския кадия, ако не си спомнеше за своя вуйчо *Страшил войвода*. И наистина, скоро

Стана Димчо отиде
На Троянската планина
И високо се провикна:
„Вуйчо ле, вуйчо Страшиле,
Страшиле, страшна войводо!
Де ми си, вуйчо да дойдеш,
Ядове да ти разкажа!“

Страшил дочува своето „дете сестрино и праща дружина верна—сговорна“ бжрже да наиде мал Димчо, която го намира и го завежда при Страшила. Сжс сжлзи на очи Димчо разправя:

Вуйчо ле, вуйчо Страшиле,
Дойдох да ти се оплача:
Девет години слугувах
На Плевенския кадия,
Девет ми пари не даде*.

Димчс, заедно сжс целата дружина, начело сжс Страшил-войвода, отива в Плевен при кадията и го обират. Взели са:

С оки желти жълтици,
Сжс шиник кара грошове“.

„Вземете, вземете!“ вика Страшил войвода, защото

Тия са пари кървави —
От вдовици са вземени.
От сиромаси са грабени.

От тоя ден и „малжк Димчо“ става хайдутин. Така са станали и много други хайдутини, така стават и днеска в Македония македонците хайдутини.

Хайдутите са живели по планините. Стара планина, Средна гора, Странджа-баир, Ирин-Пирин, Родопите, Шар и Рила — криели в пазвите си тези горски юнаци. Небето и звездите служили за тяхна покривка, твърдата земя — за постелка, а камъка — за възглавие.

Вятър, буря, дъжд — нищо не плашело хайдутината и не го отчайвало. Той знаел, че след лошото време иде хубаво, когато хайдушкия живот е само песни и веселия.

Действително, не всеки е можел да бжде хайдутин, защото идзали времена, кога те всеки час, всека минута хайдутината трябвало да бжде на шрек, ако не искал да бжде изненадан от някоя турска потеря; да се озжрта като заек, но в замена на това пжк, при ржководството на опитен и юначен войвода, хайдушкия живот бил чудно хубав — славен. Далеч от градски и селски шум, разположил си се като някой цар сжс своята верна дружина в някоя гиздава горска полянка, потжнала в цвета, оградена с чудна зеленина и скрита под високите буки, през които крадешком проникват слжнчевите лжчи, дето безспирно се носи песента на славея и тая на бжбривото поточе, да виждаш и чуваш най-хубавото на природата — не прави ли всичко това хайдутината сжщински цар и не там ли той може да се почувствува напжлно щастлив, свободен, горд? Вжздух чист, балкански вжздух, пропит с мириза на горските цветя. Вода чиста, кристална студена, пенлива . . . балканска вода, която ободрява и сжживява. А храна? — Печени Гйоргийовски агнета на шиш, чисто по хайдушки, след което сладка почивка под дебелата сянка на некой вековен джб. Е, кой ще каже след това, че хайдушкия живот не бил весел, привлекател и мил?

Най-весел бил хайдушкия живот, разбира се, лете, кога то прохладната зелена гора запявала своята стара хайдушка песен. Но доде ли есента, окапят ли листата, захрупти ли шумата под „крака хайдушки“, млжкнат ли сладкопойните птички, тогава дружината се сжбира за последен пжт, разцелуват се всички, взимат сбогом от задрямалия балкан и всеки, кой кжде види. Кжде ли са прекарвали хайдутите лютата зима? Имали ли са те от по-рано приготвени скривалища. Пак бедния народ бжлгарски, пак той ще се погрижи да приготви за борците топли места, за да могат те спокойно и незабелязано от

турци и чорбаджии да прекарат зимата. И наистина, след раздялата си, хайдутите скривали пушките и по един — по двама живеели тайно в къщите на свои приятели, наречени *ятаци*.

На Гйоргийовден, с пукване на пролетта, дружината на ново се събирала на „хайдушкото сбирание“ и започвала своята работа. Каква е била тя?

Ж. Аусбург.

Как се рисуват движения¹⁾.

Живот. Децата обичат живота, обичат всичко живо; обичат да се движат и да гледат изобразени движения. Ако в картинките, които показваме на децата, няма действия, движение, те ще им се сторят досадни, макар и да сж художествено изработени. Движението е израз на живот. Животът се проявява в движение. Един от първите стремежи на рисувача е да разбере движението, да го фиксира верно с линии и така да изрази мисъл, чувство, живот. От трите елемента — форма, боя и движение — децата най-много обичат последния. За тях формата има малко значение; тя ги интересува толкова, доколкото е необходима, но движението всякога е интересно за тях, защото то изразява живот.

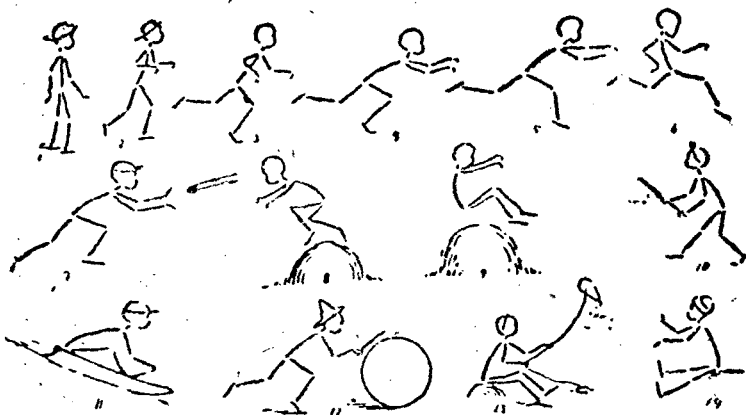


Рис. 1.

Фигури в движения. Нарисуваните от мене фигурки са много упростени по форма. Всички подробности, без които може

1) Из книгата: Ж. Аусбург. Практическо ръководство по рисуване. С 218 рисунки. Превели Антон Борлаков и Г. Михайлов. Издава книжарницата на К. Евстатиев, Варна. Цена 10 лв. Стр. 156.

да се мине, са изпуснати; оставено е само най-същественото, което по възможност се старах да предам с една линия. Разликата в пропорцията на възрастния и детето се придава, като се измени големината на главата: колкото е по-голяма главата по отношение на тялото, толкова по-малко е детето, което рисуваме (вж. рис. 3, фиг. 20—23).

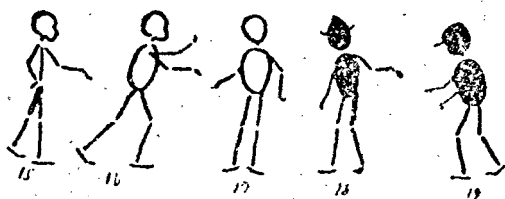


Рис. 2

Посока на линиите. Най-важното в една линия е направлението ѝ. Последното е много по-важно от начина, по който е прокарана линията. Правилната посока на линиите, заедно с правилната пропорция, предава движение, т. е. живот, и следователно, изразява мисълта и чувството на рисувача.



Рис. 3.

Ход на уроците. Водете обучението по следния ред:

1. подражателно рисуване,
2. рисуване от памет и по фантазия,
3. рисуване от натура и по непосредствени наблюдения.

Деца трябва да усвоят добре, „как“ се рисуват движения, за да могат отпосле да постигнат добри резултати. Деца с ясн своя ум и наблюдение едва ли могат да разрешат въпроса, „как“ трябва да се рисуват движенията. Най-бавното движение слиска малкия среднеспособен рисуващ. Поради това по-добре е отначало да създадем у децата чрез подражателното рисуване навик да рисуват движения, после вече ще рисуват от памет и по фантазия и най-после — от натура, като проверяват и усилват своето знание и сръчност чрез непосредствени наблюдения над живота.

Подражателното рисуване, приложено тук, дава прекрасни резултати. Трябва да се използва по следния начин:

Нарисувайте на таблата на височина, додето може да стига ученишката ръка, ред фигурки в движения, например, фиг. 1—14 (Рис. 1), и накарайте учениците последователно да ги копират, за да разберат, „как“ се рисуват движения.

Друг похват. Налепете хектографирани копия от вашата рисунка на картончета с размери $16/24$ с. м. и ги раздайте на

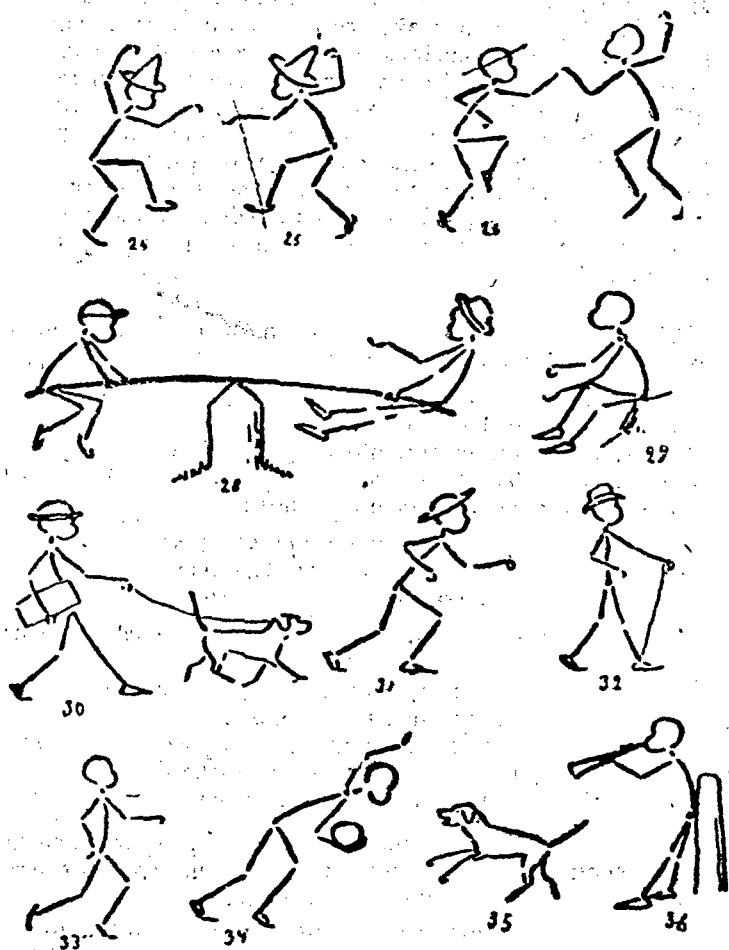


Рис. 4.

учениците с поръка да копират рисунките ви. Такива картончета с разнородни и систематически избрани движения можете да пригответе в твърде голямо количество. Подобно копиране е сгодна и занимателна класна работа, която дава пре-

красни резултати. Децата изучават елементарното рисуване тжй, както изучават в класа стихотворенията науст.

Рисуване от памет и по фантазия. Когато учениците научат да рисуват няколко движения по гореказаните начини, трябва да използваме придобития навик, като ги накараме да илюстрират някакъв текст от рода на ония, които посочих по-рано. Например, възползувайте се от играта на топ, добре позната на децата, и ги накарайте да нарисуват фигурки, които играят на топ. Нарисувайте на черната джска разни моменти от играта: деца подхвърлят топ, ловят го, блжскат го ъ земята, бягат след него, и нека вашите ученици да нарисуват всички тия движения. Полезно е да разгледате заедно с учениците всички рисунки, да посочите, къде движението е изобразено правилно, къде не е и защо. Още по-добре е, ако ученика направи сам под ръководството на учителя такъв разбор на рисунките.

Нарисувайте на таблата стжлб и поржчайте на учениците да го нарисуват и прибавят до него:

- човек, който стои до стжлба;
- човек, който седи на стжлба;
- човек, изправен зад стжлба;
- човек, който блжска стжлба;
- човек, който се катери по стжлба;
- човек, приклеknал зад стжлба;
- човек, който стои до стжлба;
- човек, който прескача стжлба.

Следните движения също тжй могат да се рисуват от памет:

- Момче прескача плет.
- Момче пуска хвжрчило.
- Момче тжркаля обржч.
- Момче се люлее на люлка
- Момчета играят на кончета.

Не забравяйте да използвате темите, които дава всяко годишно време: рисувайте хвжрчило, обржч, игра на свинчета, топ, шейна, бой със снежни валки и др.

Ако някаква случка раздвижи умовете на вашите ученици, използвайте я за педагогически цели.

Непосредствени наблюдения. Накарайте учениците да нарисуват известно определено движение: как човек ходи, бяга или скача. Обяснете им, че за да нарисуват такива движения, трябва да ги наблюдават в живота и да запомнят, какво положение при всяко от тях заемат ръцете, краката и тупа на човека. Нека един ученик да походи или подскача пред целия

клас; така всички ще могат да наблюдават и веднага да използват в своята работа направените наблюдения, т. е. да се опитат, колкото може по-живо да нарисуват даденото движение.

Накарайте един ученик да се качи на ковчег или стол и да скочи от там, и нека другите ученици да се помжчат, колкото могат по-вярно да нарисуват туй движение. Това може да се повтори няколко пъти.

Покачете един ученик на учителската катедра и го накарайте да хвърля топ или смачкана хартия към стената. Нека учениците нарисуват това движение.

Накарайте един ученик да се качи на санджче и да „позира“, т. е. да заеме поза, която изобразява някакво познато на децата движение, напр. като че ли лови топка, и нека децата го нарисуват. Може да се рисува:

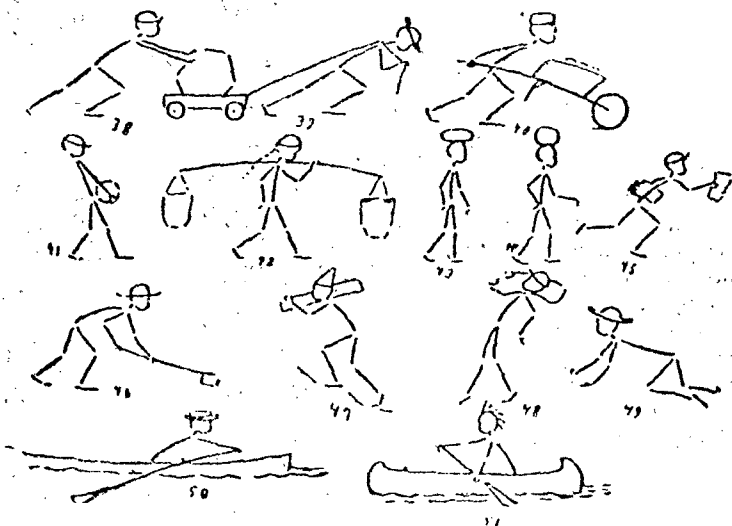


Рис. 5.

момче, което премества стол;
момче, което обтяга връв;
момче клекнало и т. н.

При всички тези упражнения учителя трябва да рисува заедно с учениците, за да им разясни, *как* трябва да рисуват, да им посочи пътя. Учениците не трябва никак да копират вашата рисунка, макар и да стои за нагледност на таблата.

При всичко, че учениците рисуват едновременно едно и също нещо, но те могат да се приучат да работят напълно самостоятелно и независимо; затова учителя трябва любезно, но неотстъпчиво да порицава рисунките, които са копирани от неговата.

Нека децата да се надяват на себе си, да вярват повече на своите представи за нещата, отколкото на чуждите. Всички могат да вземат една и съща задача, да я решат с еднакви похвати, да се придържат ъ еднакви основни положения, но все пак всеки трябва да извърши това свободно и независимо и да вложи нещо свое.

Задачи за рисуване на движения. Децата могат да рисуват само ония движения, които действително са виждали в живота. Аз изброявам ред жестове и пози, добре познати на децата; учениците могат да ги рисуват, след като се справят с първите упражнения, след като разберат, *как* трябва да се рисуват движения:

ходене,
бягане,
скачане,
танцуване,
пжлзене,
игра на кончета,
яздѐне пржчка,
вжртѐне пумпал,
тжркаляне
возѐне колца,
копан,
сжбирание сѐно на купа,
преобржщане сѐно,
косидба,
возѐне талижка,
возѐне шейна,
свирѐне на пияно,
биѐне барабан,
свирѐне с тржба,
скачане през вржв,
повдигане нещѐ от земята,
сеитба,
плевѐне,
поливане,
люленѐ на люлка,
яздѐне кон,
плаване,
пжрзаянѐ,
ходѐне на ржце,
игра с камжчки,
тжркалянѐ обржч,
яздѐне велосипѐд,
обржганѐ вржв,
пусканѐ хвжрчило,
носѐнѐ вжрзѐпчѐ,
ходѐнѐ с кокили,

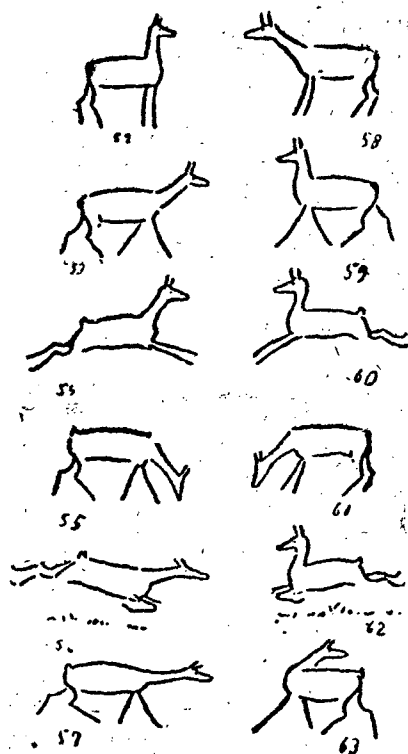


Рис. 6.

качване по стжлба,
носѐнѐ кофа,
носѐнѐ кошница,
носѐнѐ джрво,
продаване вѐстници,
носѐнѐ кош,
паданѐ.

Движения на животни. Движенията на животните твърде много си приличат и по законите на механиката и по външните промени в положението на тялото. Напр., конят, сжрната, кучето, плжха, котката в общи чжрти бягат еднкво; резликата е само в подробностите и общите отличителни черти на всяко животно.

Вижте фигура 76—83 (рис. 8): краката на всички животни, нарисувани, когато бягат, имат еднакво положение. Из-

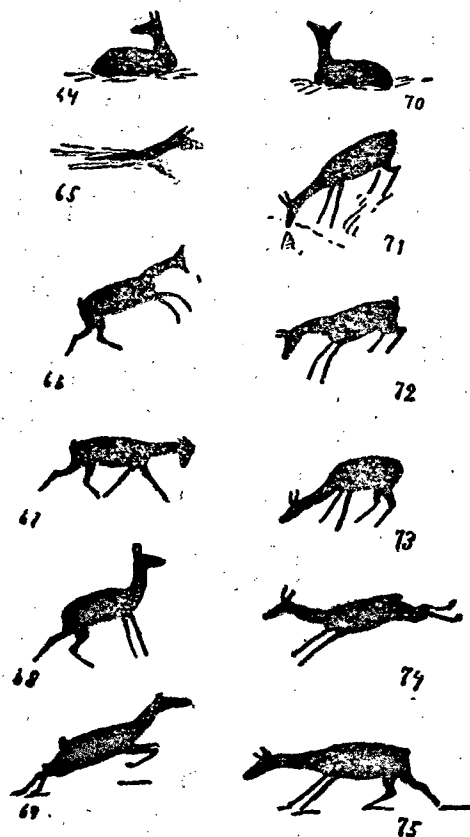


Рис. 7.

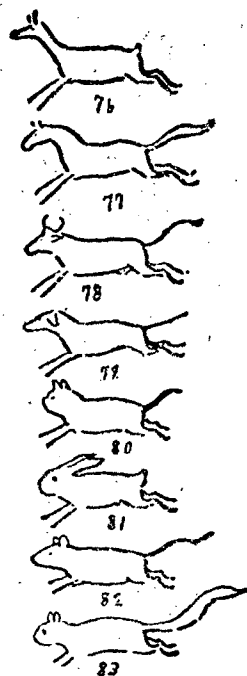


Рис. 8.

учим ли движението на едно животно, лесно можем да изучим движението на другите.

Отначало можем да рисуваме, кое да е животно, но аз предпочитам сжрната, понеже контурите на трупа, шията и главата ѝ са твърде прости, а плжж краката ѝ са дълги и тънки.

Когато рисуваме движение на животните, си служим със същите похвати, с каквито си служехме, когато рисувахме човешките движения:

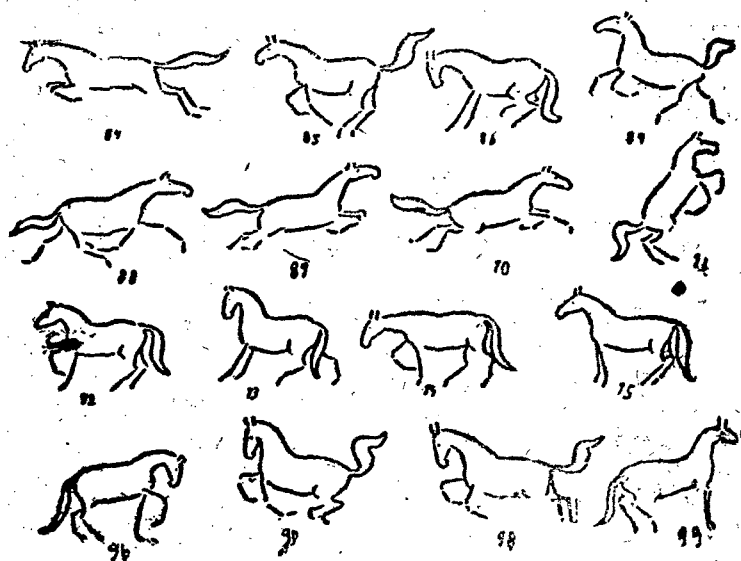


Рис. 9.

първо — подражателно рисуване,
второ — рисуване от памет и по фантазия,

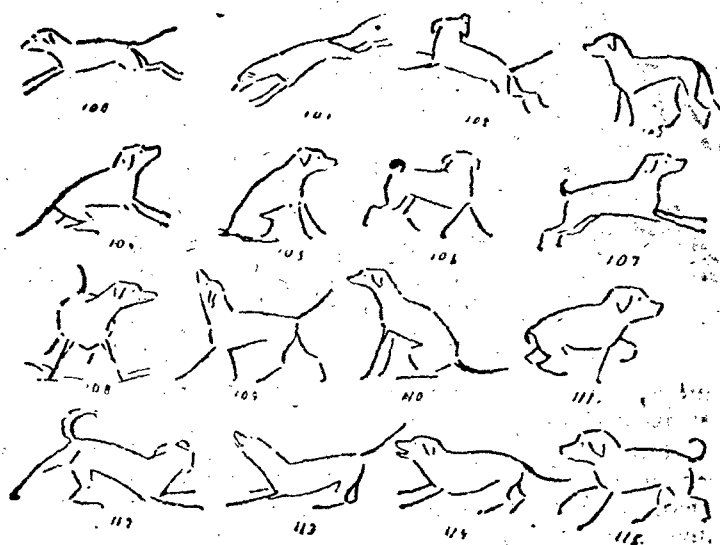


Рис. 10.

трето — рисуване от натура и по непосредствени наблюдения.

1. Например, нека децата, като подражават, да рисуват сжрна (рис. 6, фиг. 52 и 53) дотогава, докато научат да рисуват движението с известна точност.

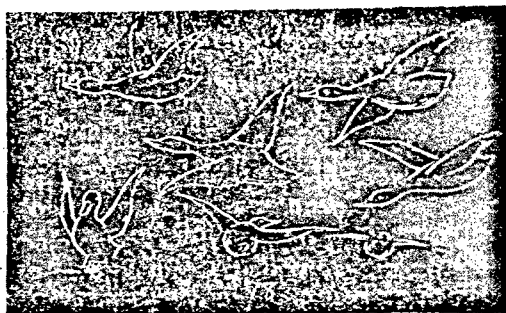
2. Използвайте изучените движения, за да илюстрирате известен текст. Нарисувайте на черната джска плет; нека уче-



Рис. 11.

ниците нарисуват сжщо, такжв плет и кжм това да прибавят сжрна, която скача през плета, която лежи до него вдясно, вляво, отпред и т. н.

По сжщия начин може да се изучат движенията на птиците. Рис. 11 (фиг. 116) изобразява главните положения на птиците, когато хвжркат.



КУРСОВЕ и КОНФЕРЕНЦИИ

Педагогическа конференция в гр. Провадия.

По инициативата на окол. учителско дружество от 27 ноември до 2 декември т. г. се състоя в гр. Провадия шест дневна педагогическа конференция за учителите и учителките от Провадийска околия. Конференцията през всичкото време има 11 полудневни заседания и се посещаваше редовно от 250 учители и учителки. Реферираха следните лица:

1) *г. Б. Сакжзов*, у-л от търговското училище в гр. Варна, вжрху проникването на европеизма в ориента и вжрху идеализма и реализма в литературата. В пжрвия си реферат той изтжкна как от начало източната култура е заливала с влиянието си западните страни и как в последствие става обратното: заливане на Ориента с културата и цивилизацията на Запад; всичко това се е движило от интересите на големите европейски джржави и нации. Днес ще оцелее не оная нация, която вжрви с тая или оная групировка, но която бжде заварена сжс силно развита демокрация, култура и производство. Вжв втория си реферат направи хубаво изложение вжрху реализма и идеализма в европейската и нашата литература, като по-обстойно се спря вжрху Байрона, Шели, Ботев и П. Славейков.

2) *г. П. Попов*, у-л. по ржчна работа в Провадийската релалка, обстойно и научно доказа образоз. ценности на моделирането, като посочи и средствата за постигането на тия ценности.

3) *г-ца О. Н. Мечничкова*, сестра на извесния професор—бактериолог Мечничков, 20-год. ржководителка на детско училище в Одеса, с висше педагогическо образование, специализирала се по уреждане на детски училища в Петроград и Париж направи на руски език едно много хубаво изложение за детските училища, уредени по методите на Фрейбела и г-жа Монтеокри. Тя демонстрираше реферата си с една доста голяма и разнообразна изложба на предмети, изработени от деца от 3—12 г. вжзраст, които тя ржководи в своето детско училище в гр. Варна. Реферата направи отлично впечатление и хвжрли светлина вжрху най-непознатият учеб. предмет за нашето учителство.

4) *г. Ант. Борлаков*, училищен инспектор вжв Варна, в две заседания говори вжрху сжвременните реформени стремежи в методиката на обучението по смятане в пжрвоначалното училище.

Той изложи всички нови течения в тая област, разгледа обстойно теоретическите им предпоставки и с многобройни примери посочи, кои от новите методични искания могат да бждат приложени в нашата училищна практика. Особено обстойно се спре вжрху реформите, които трябва да се прокарат в обучението по смятане вжв II отделение. Реферата бе изслушан с голям интерес.

5) *г. Н. Киселов*, училищен инспектор в Провадия говори, вжрху прилагането на новата училищна програма в пжрвоначалното училище. Като изтжкна дефектите в прилагането на тая програма, духа на която остава чужд на повече от учителите, той изложи главните дидактически принципи, които трябва да осветяват пжтищата на учителската практика и даде редица хубави методични упжтвания за прилагането на програмата.

6) *г. Д. Негенцов*, председател на Б. У. Сжюз, сжс спокойна, но силно аргументирана за неутралното професионално движение, изложи целите и задачите на неутралното синдикално движение изобщо и частно на Б. У. С., като посочи и средствата за постигането им.

Освен тия реферати през останалите 3 заседания учителите имаха практически занятия по моделиране под ржководството на П. Попов.

К. Н. С.

== РЕЦЕНЗИИ ==

В. А. Манов. Методика на обучението в първоначалните училища. *„Първо издание. Цена 50 лева. Издава „Хемус“ А. Д. за книгопечатане и издателство — София, 1922 г.*

I.

Всеки учител, като непосредствен работник в учебното дело, е чувствувал трудностите в работата си от липсата на едно ръководство по методика, в което да намерят израз и достъп съвременните схващания за обучението по всеки учебен предмет. Това е особено верно за ония учители, които искат да нагодят своята дейност по новите тежнения, лозунги и реформенни стремежи. Пржснати в села и колиби, притиснати от различието на отделните школи, от които всяка една се препоржчва за единствено верна, те попадат в недоумение. Въпросите — на къде и как да се води обучението — измжчват постоянно отдадения на работата си учител.

Да задоволи тая потребност г-н Манов поднася на учителството своя труд — *„Методика на обучението в първоначалните училища.“* В това ръководство той е дал много ценни указания по всеки учебен предмет, които достатъчно ще ориентират учителя в неговата ежедневна работа. Новите стремежи, новите методически течения са намерили широко място в тая книга. Най-ценното в нея е това, че всичко е разгледано вжв връзка с организацията на нашето бжлгарско школо — с оглед даже и на новата програма. Друго сжществено в книгата на г-н Манов е това, дето е положил труд да посочи за всеки учебен предмет сжответната литература у нас. Всеки учител, който пожелае да разшири повече своите знания и заработи вжрху методиката на някой учебен предмет, може да си послужи с библиографичния преглед на сжчиненията и методическите статии, посочени в методиката.

Достойнствата на разглежданата книга не се изчерпват само вжв вещото разглеждане въпросите по методиката на отделните предмети: такива има и в пробните уроци, поместени в нея. Последните не са стжкмени по клишета и теркове, както се правеше в другите ръководства по методики; пробните уроци са плод на свободно учителово творчество, осветено от теоритичните мисли в ръководството. От тях учителя няма да дойде до стереотипното, а ще разбере, че при

всяка стъпка, при всеки момент на обучението, той трябва да се замислюва, да се задълбочава все повече и повече, за да изгради практиката си върху здрави научни основи.

Поради всичко това методиката на г-н Манов заслужава да бъде настолна книга на учителя — редовен и волнонаемен. Тя не трябва да липсва от никоя училищна библиотека.

Хр. Петев.

Методика на предметното обучение от Д. Гржичаров, „Педагогическа библиотека“, кн. 35, год. VII.

Не са малко методиците, които застъпват гледището, че *предметното учение* трябва да заема централно място в обучението на първоначалното училище, за да подготви духа на учениците към опознаване на материята по природознание, физика, история, родинознание и др. Поради това и целта, която му се поставя, е твърде широка: да сприятели децата с природата, да развае тяхното любопитство, да събуди интереса им и подхрани в тях идеалите към възвишеното. Областта, из която предметното учение черпи материал, на първо място е близката околност, кръга на домашното, като се почне с животните и растенията и се включи разглеждането на някои предмети от художествен произход. От това се вижда, че ролята на предметното учение е много важна и че най-близката задача, която му се поставя е: да обработи суровата маса на представи, които децата имат за нещата и явленията, като ги освежат, попълнят и коригират в училището.

Новата програма прецени достатъчно тая цел и донесе много промени и реформи в тоя стрък на обучението, а именно: тя го постави като самостоятелен предмет; базира го на наблюдения, добивани от екскурзии из близката околност; свързва материала с народните приказки, легенди и гатанки; постави го във връзка с рисуването и моделирането, а най-главно, — даде широка свобода на учителя да черпи материал и изработва учебен план с оглед на местните условия.

Предметното учение по тоя начин заема видно място в училищната програма и предостави на учителя възможността, правилно да схваща неговата цел и разумно да подбира подходящ материал за първата и втората учебни години.

За успешното водене на това обучение до сега у нас се написаха ред статии и се отпечатаха ръководства. Всяко от тях се силеше да улесни задачата на учителя. С оглед на това същщо съображение и г. Д. Гржичаров е наипсал „Методика на предметното учение“. В нея той е вложил доста труд и усилие, за да даде нещо цялостно и обосновано. Разделил я на два дяла: практичен и теоретичен. В първият излага основните принципи, на които трябва да се базира това учение, а именно: същност и задача на пр. учение, учеб. материал, предметното учение и другите учеб. предмети, пр. учение и

учил. екскурзии, метода на пр. учение, историческо развитие на въпроса за пр. учение. В практическия дял за първо отделение е поместил: запознаване децата през първите три дни с учил. действителност, къща (нашето семейство), есен (в гора-та), есенни радости (сливобер), отлитане на птиците, приготвяне за зимата, домашни животни, зима и зимни радости, празници и обичаи, пролет иде, лято, да бъдем чисти; за второ отделение: жилище на човека и дом. добитък, полски есени работи, родно небе, есени радости, годишните времена, културно исторически материал и др.

От това изложение се вижда, че туй ръководство ще бъде полезен съветник за прекия училищен работник, давайки му обилен теоретичен и подробен практически материал. То трябва да се прочете и проучи добре от учителя, ако не иска да остане назад от времето и пряката си ежедневна задача.

За учителя е невъзможна ползовита и успешна работа без постоянно усилие, усъвършенствуване и следене на новото в училищните въпроси. Само така може да се издигне до оная желана височина, дето той се явява майстор, художник в своята работа; само така той ще допринесе нещо за напредъка на учебното дело, влагайки максимум от импулс и осмисляне в своето творческо дело.

Йордан Савов.

Учебници по естествознание за първоначалните училища.

При прегледа на тазигодишното учебници по естествознание, изпратени в основните ни училище „за преглед“, аз си направих някои бележки, които смятам, че не ще бъдат безинтересни за читателите на „Педаг. Практика“. Те не представляват системна критика, но все могат да послужат, за да се видят добрите и лоши страни на някои от учебниците.

С тия ми бележки не ще се повлияе на учителите да въведат тоя или она учебник в училищата, тъй като учебниците са вече избрани и въведени. Желанието ми е, да обхвана вниманието на неопитните учители да се отнасят повече критически към учебниците, с които си служат при обучението. Макар че са одобрени от Министерството, много от тях са препълнени с методически и фактически грешки.

1. Петър Петров и Ефтим. Велинов Естествознание за III отделение.

„Ряпата се познава по големите ѝ подземни гулии, които силно налютват“ (стр. 5).

Ряпата натрупва запасни храни не в гулии, а в корени.

„Лука, чесанът и праса са образували голями сочни луковици, а зелето и алабаша — едрите зелки и моравите гулии“ (стр. 6).

Праза не образува истински луковици, нито пжк алабаша — гулии.

„Лука завржзва семе още пжрвата година“ (стр. 7).

И малките деца знаят, че лука цжвти през втората година. Той е двугодишно растение.

„Заедно с това изваждаме долния пласт на почвата отгоре, да се оплодороди от слжнцето. А горния пласт с остатжците от посевите — стжрнище, царевични стжбла и др. — обржщаме отдолу, за да изгнийат и станат *вкусна храна* на новите растения“ (стр. 16 и 17).

Разбират ли авторите сами, що значи да се оплодороди почвата от слжнцето? Коя храна е вкусна за растенията и коя не е вкусна?

„Вжздухжт е най-потребната храна за човека, животните и растенията“ (стр. 24).

Вжздуха не е храна!

„Човек е намерил коня в обширните пасбища на топлите страни“ (стр. 20).

Коня произлиза от степите на средна Азия (умер. пояс).

„И сега се срещат диви кози по високите и непристжпни планини“ (стр. 29).

Домашната коза не е произлязла от дивата коза, която се срещи по Рила и Родопите.

„Зимата започва от 23 декемврий и трае до 22 март“ (стр. 36).

Зимата почва от 21 декемврий и трае до 21 март.

„Листата на крушата са гладки и сжрцевидни“ (стр. 41).

От приложената фигура в учебника се види, че листата на крушата не са сжрцевидни.

„Като напжлни (пчелата) коремчето си сжс сладжк сок Освен това от коремчето си отделя като пот дребни восжчни люспици, които пчелата изсмуква и преработва на восжк,“ (стр. 42).

Пчелата не пжлни коремчето си с нектар, а гушата си.

Восжчните люспици не се изсмукват, защото не са течности.

„Освен това, тя снася и други по-едри яйца, от които се излюпват няколко мжжки пчели — *тжртеи* (стр. 42).

Това не е верно.

„Като се излюпат много пчели, в кошера им става тясно. Тогава част от пчелите се присжединяват кжм най-силната от младите царици и напуцат кошера.“ (Стр. 42).

И това не е верно. При роенето излиза старата царица.

„Овощната пеперуда е малка сжс сиво-кафяви предни крила, а задните червеникаво-кафяви, поради което (Стр. 43).

Така е, когато човек не познава предмета. Приложената фигурка е действително на балата овощна пеперуда, а описанието е за яблчната пеперуда.

„Майския бржмбар е покрит с рогова обвивка.“ (Стр. 46).

Покривката не е рогова.

„На следната пролет — през май какавитите (на майския бржмбар) се развиват вече в бржмбари. . .“ (Стр. 47).

Какавидите се развиват в бржмбари още през есента, а не през май.

„Паяджината си построява (отнася се за кржстоносеца) на затулено място, за да не се забелязва. . .“ (Стр. 48).

Паяджината на кржсоносеца сжвсем не е скрита и е много голяма.

„Джждовния червей излиза на земята само след джжд и вжв влажно време“. (Стр. 49).

Джждовния червей излиза навжн почти всяка нощ, а само дене излиза в тжмни облачни дни.

2. П. Петров и Ефт. Велинов. Естествознание за IV отдел.

На стр. 4—6 авторите, като разглеждат джба, леската, габжра и клена през есента, описват и цветовете им. Това те са направили от неразбиране духа на програмата. Трябва да се изучава в природата това, което може да се наблюдава от учениците през даден сезон. С цветовете на джба учениците трябва да се запознаят в гората през пролетта, а не в класната стая през есента. В програмата през пролетта е поставен вжгрос: цветове на горските джрвета, но авторите пак не се сещат. Ако автора на един учебник не разбира духа на програмата, какво да кажем за неопитния учител, който ще се ржководи по неговия учебник.

Авторите забравят, че пишат учебник за пжрвоначално училище и почват да описват промените, които стават на земната кора тжй, както се е писало преди 80 години:

„Земната кора по-рано не е била такава, каквато я виждаме сега. Много неща вжрху нея се променят. Тия промени вжрши *природата*. Като казваме природа, ще разбираме всички неща, които виждаме около си: животни, растения, реки, джждове, ветрове, слжнце и пр.“ (Стр. 19).

За промените на земната кора не може така да се пише в един учебник за IV отделение. Такжв материал, както е изложен в учебника, не може да се учи: той може само да се зубри по поржка на учителя-догматик.

„В земята се намират разни тжврди части, които се наричат *минерали* или *руди*“. (Стр. 19).

Всички тжврди части в земята не са минерали.

Всички минерали не са руди.

„Хляба трябва да е от чисто пшенично брашно и добре изпечен. Плоднвете и зеленчуците трябва да се ядат узрели, пресни и варени.“ (Стр. 36).

А що трябва да каже учителя на ученици, които ядат ржжен хляб?

Според авторите ние трябва да ядем жълти варени крас-
тавици, зрели бами, зрели сини патлажани и пр.

Ето как авторите почват описанието на нервната система:

„Нерви“

„Добре е устроено човешкото тяло. Всеки орган изпъл-
нява службата си и така крепне и се развива тялото. Човека
има главен и гръбначен мозък“. (Стр. 40).

На това народа казва: „ни в клин, ни в ржав.“

„Има други (нерви), на които службата е да движат раз-
лични мускули от тялото ни.“ (Стр. 40).

Нервите не движат мускулите.

Авторите, без да са писали за умствен труд, пишат за
умствена умора.

Общото впечатление от учебниците на П. Петров и Ефт.
Велинов е, че тия господа не владеят материала. Те са поот-
крадени от тук — от там по нещо, но като не са могли да
асимилират материала, написали са учебници сухи, безсистемни
и пълни с грешки.

3. Д-р П. Цонев. Природознание на биологични основи за IV отделение.

„В земята ние намираме разни твърди части, които се
наричат *минерали* или *руди*.“ (Стр. 16).

Бих попитал г. Д-р Цонев да ли варовика, янтжра и кре-
мъка са руди?

„Костите са сжединени помежду си чрез стави. Краищата
на костите, които образуват стави, са гладки и са покрити с
хрущал и ципица. Те изпускат лигаво вещество за намазване
ставите. Едни стави улесняват движението на костите, други
са полуподвижни или неподвижни и служат като пружини
между костите.“ (Стр. 28).

Господин Ц., види се, е забравил, че само подвижното
сжединяване на костите образува стави. Не е ясно, как едно не-
подвижно сжединение на костите (напр. костите на черепа)
може да служи „като пружина.“

Най-лошо е изложена нервната система. Г. Цонев забра-
вя, че пише учебник за деца. Написаното е резюме за въз-
растни хора, които са учили анатомия на човека:

„В черепа се намира запазен *главния мозък*, а в гръб-
начния канал — гръбначния мозък. Главния мозък е обвит с
дебела яка кожа, която заедно с черепа го пази от повре-
да. Главния мозък е орган на *разумът* и *волевите движения*.
Той е продължение на гръбначния мозък, който е средище
на неволните движения (рефлексите).“

„От основата на главния мозък излизат 12 чифта нерви:
за очите, ушите, езика, носа, лицето и др. Те приемат и пре-
дават най-главните усещания и заповеди и управляват тялото.“
(Стр. 38).

Сигурен съм, че не само учениците не ще разберат това описание, но че то е тъмно и за мнозина учители Г. Цонев никъде не споменава, що е нервен ток, нито обяснява, как става това предаване и приемане на усещанията.

Ухото е описано неясно:

„То се състои главно от външно, хрущално ухо със слухова тръба, една ципа, наречена *тжпанче*, *ушни костици* и *ушна вадица*.“ (Стр. 40).

Г. Ц. забравя, че водичката е течна тяло и сама, ако не е поставена в празнина (вътрешното ухо), ще се разлее и не може да бъде част от ухото.

„Заразителните болести се предават чрез зараза. Това са много малки животинки, които живеят в кръвта, храчките...“ (Стр. 43).

Причините на повечето заразителни болести са бактериите, които не са животни, а растения.

Като се описва едрата шарка, трябваше да се спомене, че най-добрия лях против нея е предварителната ваксинация.

Много животни (шаран, щука, рак, жаба) са описани повърхностно, като не са избягнати и грешки. Така, за водната зелена жаба се казва: „Кожата ѝ е гола и изпуска люта мирзлива лига, която я пази от неприятели.“ (Стр. 50).

„Лута мирзлива лига“ отделя кожата на краставата жаба, но не и на водната зелена жаба.

Изощо, изложеното в целия учебник е сухо и недостъпно за детското разбиране. Автора не се е погрижил да се изтъкнат биологичните особености на животните и растенията.

4. А. Димитров и Хр. Филипов. Естествознание за III отдел.

„Зайците лесно се опитомяват. Питомните зайци живеят под закрилата на човека и бързо се множат.“ (Стр. 16.)

Питомните зайци (кролици) не са произлезли от обикновения заяк.

А. Димитров и Хр. Филипов правят същата грешка за овощната пеперуда, която правят П. Петров и Ефт. Велинов. И те описват ябълчната пеперуда, макар че заглавието и фигурата са за овощната пеперуда:

„Тя е дребничка с два чифта криле. Предните са сивосинкави, а задните — червено-синкави.“ (Стр. 53).

Никъде авторите са искали да изложат по-точно, по-научно материята и изпадат в груби грешки. Напр., вместо да кажат за кръстоносеца, че има 4 чифта крака, те написали: „Освен челюстни пипалца, има още 6 чифта органи, от които четирите задни чифта са краката, а предния чифт му служи вместо челюсти.“ (Стр. 58).

Бих искал да зная, какви са тия челюстни пипалца, вън от шестте чифта органи? Самия начин на изложението е тъмен. Когато една материя е непозната на оня, който пише, винаги имаме неясно, тъмно излагане.

5. А. Димитров и Хр. Филипов. Естествознание за четвърто отделение.

Авторите не могат да се избавят от стария навик: да се описва всичко. Те не искат да знаят за духа на новата програма. За тях е важно в учебника им да има всички заглавия, които има и в програмата. Те описват цветовете и разглеждат опрашването на джба, леската, габжра и клена (стр. 5—8), когато разглеждат гората през есента. Но, за да не нарушат програмата, и през пролетта поставят заглавие: „цветове на горските дървета.“

„От голяма височина сокола забелязва със силните си очи плякката, свива криле, много бърже се спуска до земята или дървото, грабва с крака плякката и бързо отлетява.“ (Стр. 24).

Това не е верно. Сокола хваща лова си само във въздуха.

„Сбитите черни вжглища се наричат кокс. (Стр. 28).

Авторите трябваше да знаят поне тези елементарни неща. Кокс не се копае от земята. Той се получава от черните каменни вжглища, когато се загреват в отсъствието на въздуха.

За костната система почти нищо не е казано в учебника. Споменават се неща, които са известни и на децата от първо отделение. Авторите забравят, че общите фрази не дават знания.

„След пречистване кръвта се връща обратно в сърцето по *белодробната вена* и се влива в лявото горно отделение....“ (Стр. 47).

Напраздно авторите са подчертали „*белодробната вена*.“ Необяснимо е, как хора, които са се решили да пишат учебници — да дават знания и на ученици и на учители — не знаят, че кръвта от белия дроб се връща в лявото ухо не през една, а по 4 белодробни вени.

„Заразителните болести се причиняват от невидими с просто око болестни животинки, наречени микроби. . . .“ (Стр. 53).

Споменахме и по-рано, че бактериите са растения.

„Рака се вжди в малките речички и потоци с тихо течение и обикновено с тинясти брегове.“ (Стр. 63).

В Изт. България почти всички раци, които се ядат, са от Гебедженското езеро. В балканските реки, които текат между скалисти брегове, се ловят най-вкусните раци.

„Кукувицата е една от първите прелетни птици.“ (Стр. 79).

Точно наопаки. Кукувицата почва да кукува, когато по-ближи Георгиевден. Това знаят всички деца.

Най-големия недостатък на учебниците на А. Димитров и Хр. Филипов е, че те още не разбират биологичното гледище. У тях, дето това гледище е застъпено малко по-добре, явно личи, че това е случайно. Ползували се от по-добро ръководство. Учебникът е препълнен с чисто морфологични опи-

сания. За пример ще цитирам част от описанието на *шарана*. (Стр. 61).

„Тялото на шарана е продълговато, от страни сплескано, а от двата края заострено. Покрит е с корави кржгли и лигави люспи. От към гърба люспите са тъмно-зелени, а на корема — жълтеникави. Главата е със заострено рило и малки уста . . .“

В един модерен учебник трябва формата на тялото да се обясни в зависимост от начина на живота. Шарана живее във водата; плава, следователно, неговото тяло трябва да е продълговато, отпред заострено, да пори водата. Боята му е същия в зависимост от средата, в която живее. Заровен в тинята, той мъчно се познава; нещо повече: речните и блатните шарани нямат еднаква боя. Дунавските шарани са много по-светли от блатните. Последните са дори черни. Шарана има много неприятели, които го изстребват още от яйца; но женския шаран снася извънредно много яйца и затова шараните пак са много. Това е един важен биологически принцип; но, както се каза, за авторите тия въпроси не са уяснени. Тяхната работа е случайна, без план. Материал са вземали безразборно от разни източници. За мене е необяснимо, как може да се описва риба и да се не говори за перките, за плаването. Перките са един много важен и съществен белег у рибите. Чифтните перки съответствуват на нашите ръце и крака. С тях те пазят равновесие (мъртвите риби лежат на една страна) и бавно плуват, а с голямата нечифтна перка — опашката — плуват бърже. В повечето селища децата могат да хванат жива риба (макар и мрянка), да я поставят в някой съд с вода и да я наблюдават. Авторите на учебника са сезадоволрили да напишат само: „движи се във водата с помощта на перките.“ Това е равносилно да се не каже нищо.

6. Д. Чолаков. Естествознание за четвърто отделение.

„Наслаганият от водата пясък често се е заравял с пръст и е оставал дълго време под земята. С течение на векове жърната му са се слепили и се образувал нов камък, наречен „пясчаник“. (Стр. 21–22).

Пясчаниците са се образували главно в морското дъно, дето отделните жърна са се циментирали с варовито или кремъчно вещество.

„Преди хиляди години по земята са расли огромни и много други едри растения. Те образували тъмни и мрачни гори. През това време ставали силни вихрушки, които изпожъртали и събаряли горските дървета; натрупвали са се безбройно множество стебла и клони едно върху друго, та се образували цели пластове. Като оставали под земята, дърветата не могли да изгният, защото там е нямало въздух, а *тлели* бавно и са станали на въглища.“ (Стр. 23).

Не вярвам, че и г. Чолаков вярва в това, що е написал. Как ще се обясни образуване на пластове вжглища един над други (басейн). Защо да лжжем децата, че някога имало силни вихрушки, които изпокжртвали и сжбаряли горските джрвета, а после ги затрупвала и пржст. Вжглищата са се образували главно там, дето са расли джрвесата—в блатисти местности. Ако това не може да се обясни на децата, няма защо да ги лжжем, а наедно с това да заблуждаваме и неопитните учители.

„Желязото много рядко се намира самородно. В голямо количество го намираме сжединено с други минерали.“ Знае ли г. Ч., що е минерал? Нима най-важните железни руди (магнетит и хематит) са сжединение на желязото с други минерали?

Неверно е изложено и получаването на желязото от жлезните руди.

Г. Чолаков не разглежда атмосферното налягане, а доказва, че вжздуха, когато се наляга, „наистина се свива, но и сам наляга от своя страна, за да се освободи от налягането.“ По тази причина у него действието на сифона и помпата остава необяснено.

„Вятжржт е вжздух, който тече, който духа“. (Стр. 30). Това странно определение на вятжра не се нуждае от коментарии.

„Светлината убива множество дребни, невидими, но много опасни за човека животинки, наречени *микроби*, които причиняват разни болести“. (Стр. 32). И г. Чол. не знае, че не всички микроби са животинки.

„Кожата (на човека) се сжстои от два слоя: вжншен и вжтрешен. Вжншния слой е направен от малки люспици.“ (Стр. 34).

От това се види, че хората според г. Ч., са люспести животни, но трябваше поне да се обясни, каква е направата на люспите им. Дали сме повече сродници с гущерите или с рибите.

„Ако се изрежат и махнат мускулите, ще се *провидят* кокалите. Те се казват *кости*.“ (Стр. 35).

Излишни са коментарии.

„Отделните кости са сжединени една с друга чрез стави.“ (Стр. 36).

Значи костите на главата са сжединени една с друга чрез стави.

„Стави се наричат краищата на отделните кости.“ (Стр. 36).

Според тая дефиниция, и края на орачната кост, която дели носа (в долния му край) на две части, е став.

„Когато падне човек или се удари силно, често става изместване на костите при ставите. Тогава казваме, че е станало *навахнуване*.“ (Стр. 36).

Питаме г. Ч.: ако изместването на костите се нарича *навахнуване*, кое ще наричаме изкжлчване?

„Напуканите цинкови и железни сждове и некалайдисаните добре медни са вредни, защото госбата става отровна.“ (Стр. 37).

Интересно е да се знае, защо в ненапуканите цинкови сждове госбата не ще е отровна, когато всички цинкови сжединения са отровни.

„Като се сджвче храната, езикът я тика в хранопровода.“ (Стр. 38).

Ако г. Ч. знаеше, как става поглъщането, не щеше да пише, че езика тика храната в хранопровода.

„Сждовете, които разнасят кръвта от сърцето към белия дроб и отгук по разните части на тялото, се казват *артерии*. А сждовете, които донасят в сърцето новообразуваната кръв и кръвта, която се връща от тялото, се казват вени.“ (Стр. 40).

В тоя цитат има няколко грешки, които произлизат от това, че материята не е добре позната на автора и че той не излага ясно мислите си. Липсват най-важните условия за добър стил — ясност и точност. От цитата се разбира, че от белия дроб кръвта отива направо по тялото. Бих искал също да зная де се образува кръв.

„Човек не може без храна. От храната се получава кръв. Тя пък, преди да послужи за храна на тялото, трябва да се пречисти.“ (Стр. 40).

Тия обяснения вжвеждат и ученици и учители в заблуждение. В червата повечето от всмуканите храни влизат в кръвта, но те не са нова кръв и не е нужно тя храни да се пречистват. Значението на дишането е съвжршено друго, Хиляди пъти е по-добре да се каже, че тялото има нужда и от въздух, а не да се дават чудновати погрешни обяснения.

„Диафрагмата и ребрата помагат на дишането, като натискат белия дроб.“ (Стр. 42).

Това не е верно: нито при вдишането, нито при издишането белия дроб се натиска от диафрагмата и ребрата.

От посочените цитати става ясно, че г. Чол. сам не е достатъчно познавал и не може да се отнася критически към това, което пише. По всичко се види, че той е използвал твърде много разпространените у нас учебници по естествена история, но сам, като не владее материята, лесно изпада в груби грешки.

Ив. Василев.

Релеф на главните форми на земната повърхнина от Сава Попов, учител гр. Варна. Одобрен от Министерството на Народното Просвещение със заповед № 3479 от 25.VIII.1922 год., 60×40, см. Цена 550 лв., Издание на автора.

Релефа на г. Попов, работа първа по рода си у нас, е една сполучлива комбинация на най-главните физико-географски елементи, които най-често се срещат в родното място. Тук са изобразени следните географски елементи:

а) *По планината*: планини, предпланини, планинска верига, връх, склонове, било, поли на планината, котловина, седловина, проход през планината, заселище в планината, спасителен дом в прохода, извор в планината, висока поляна (плато), планински езера, пътека през планината;

в) *По реката*: извор, корито, брегове на реката, леви и десни притоци, течение на реката, завой, устие, водопад, брод, речни острови, езеро, река, която пълни езерото, река, която излиза от езерото;

с) *По полето*: равнина, могила, хълм;

д) *По морето*: море, нисък морски бряг, висок морски бряг, залив, пристанище, пристанищен град, кей, вълнолом, фар, остров, полуостров, крайбрежно блато, нос, проток;

е) *Пътница*: шосе, железен път, гара, тунел, между-селски път.

Работната площ е обогатена с ясно зелени тонове, гористите места — с тъмно зелени, а с кафяви и сиво-пепеляви — скалите и голите хълмове. На високите планински върхове е изобразен вечен сняг. Всички други обекти са обогатени със съответния им естествен цвят.

Върху една площ от 60×40 см. автора е нанесъл всички този материал при такава хубаво съчетание, че като се гледа релефа от горе, дава илюзия за гледан от птичи полет земен карт.

Релефа на г. Попова може да бъде използван като помагало при рекапитулацията на изучения въз основа на непосредствени наблюдения материал по роднознание в III отделение, както и при изучаването на общата физическа география в прогимназиите.

Поради умерената си цена той е достъпен за всяко училище.

п. п.

УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

Обучение без учебници. С окръжно № 30,548 от 27 октомври т. г. Министерството на Народното Просвещение задължава учителските съвети при педагогическите училища и учителските институти и инспекторските съвети при окръжните училищни инспекции в най-близките си заседания да се произнесат и вземат решения по следните въпроси:

1) в кои отделения и класове на основното училище и по кои предмети обучението може и трябва да се води без учебници;

2) какви са предимствата и недостатъците на обучението със и без учебници;

3. кое обучение е пригодно за нашите условия;

4. с какви помагала може да се замени обучението без ученици.

От мотивировката на окръжното се вижда, че по тия въпроси министерството, макар и да иска мнението на учителските колегии, е взело вече определено становище. С известни резерви, то се обявява против употребата на учебници в основните училища и препоръчва заместването им с *бележни и системни тетрадки*. Главните му мотиви са два: без учебници обучението ще се освободи от книжния вербализъм, а ученика — от излишни разходи.

Въпросите, повдигнати с цитираното окръжно, както и доводите, с които те се обосновават, не са нови: от Освобождението насам много пъти те са разглеждани и обсъждани у нас и в педагогическия печат, и в учителските съвети, и в педагогическите конференции, но и до сега не е намерено задоволително практическо разширение за тях. През последните 20 години, особено през годините преди войните, в не малко селски и градски училища се правиха опити да се заместят напълно или отчасти учебниците с бележни и системни тетрадки, ала те, въпреки очакванията, не дадоха насърчителни резултати. Тия опити показаха, че доводите, с които се защитава сега препоръчваната реформа, на практика се указват несъстоятелни. Установи се, че бележните и системните тетрадки, колкото и методично да се водят, при повечето учебни предмети не могат да заместят учебниците. Те спъват и затрудняват работата и на учителя, и на учениците, понеже за воденето им се пилее много труд, време и сили. В отделения и класове, дето са въведени такива тетрадки, значителна част от учебното време, предназначено за обучение, се прехосва за записване на плановете, скиците и бележките, написани от учителя на черната дъска или диктувани от него. По тоя начин часовете по много учебни предмети, като ония по естествознание, история, география, закон божий и др., неусетно се превръщат от часове за активно обучение в часове за досадно, механическо преписване. При туй повечето от учениците, особено ония от първоначалното училище, не могат до края на часа да запишат целия план на преподадения урок и всички бележки по него, поради това те или оставят работата си недовършена, или се принуждават да я продължат и през межоучастието, отредено за почивка и игра, а понякога дори и през следните часове. Слабите ученици и ония със средни способности, обикновено, преписват бележките и скиците с много грешки и празнини... Записани така, последните не помагат на ученика да си припомня и рекапитулира точно дори най-съществените части от урока; те не му пома-

гат сжщо, да ги възпроизвежда с нуждната логическа последователност и да ги излага в свързана, ясна и правилна книжовна реч. Изложението на учениците, които рекапитулират и разказват уроците си по системни и бележни тетрадки, се отличава с непоследователност, непълнота и неясност; особено в училища, дето местния диалект значително се отклонява от установения книжовен език. Прибави ли се към всичко това и обстоятелството, че много от учениците от първоначалното училище често отсъствуват и поради туй не могат да следят и записват редовно преподадените уроци, че само въз основа на бележките и скиците, записани от другарите им, те не могат да разберат и научат, какво е учено в тяхно отсъствие, — ще стане за всекиго ясно, че бележните и системни тетрадки са едно помагало с твърде съмнителна дидактическа стойност.

В реда на доводите, с които се защитава употребата на тия тетрадки, стои и довода, че за тях ученика щял да плаща много по-малко, отколкото плащал сега за учебници. Това твърдение почива на погрешни пресмятания. Днес една обикновена тетрадка с 8 листа струва 2 лв., с 24 листа — 5—6, с 50 листа — 16—20 лв. Ако се вземе пред вид, че за всеки учебен предмет в III и IV отд., без техническите, ще е необходима, за да се запишат всички скици на преподадените уроци и бележките към тях, по една бележна тетрадка най-малко от 50 листа и по една системна тетрадка от 16—25 листа, — ще се види, че при сегашните цени всеки ученик ще плаща с 50—60% повече, отколкото плаща за учебници.

Въпроса има и друга много важна страна, която не бива да се забравя: могат ли младите неопитни учители без специална педагогическа подготовка сами, без помоща на учебника, да разчленяват методично учебното градиво, да определят размера на всяка методическа единица, да изработват планове и скиците на всеки урок и да ръководят вписването им в системните и бележните тетрадки? — Всеки, който познава отблизу нашето училище, може да отговори само отрицателно.

При днешните наши училищни условия, при сегашната учебно-възпитателна система и при сегашния ни учителски персонал учебниците, каквито и доводи да се привеждат против тях, ще си останат необходимо помагало и за учителя, и за учениците. Ако при тях, благодарение на лошото им използване, в обучението на много училища днес царят книжните знания, без учебници в него ще царят празнословието, безпътността и хаоса. Учебниците не са криви, че с тях се злоупотребява, както и ножа не е виновен, че с него се вършат убийства. Причините за книжния вербализъм и за зубрачеството, които характеризират обучението в много училища — от първоначалните до средните включително — не се крият в

обстоятелството, че има учебници, а във факта, че има учители, които, поради своята неопитност, се оставят да бъдат измествани и замествани от учебниците. Разрешението, следователно, на въпроса за пжтица, по които може да се преобрази днешното книжно обучение в активно, творческо, не се заключава в това, да се премахнат или не учебниците, а в това да се намерят начини и средства, чрез които може да се подобрят и засилят педагогическата дееспособност на учителския персонал.

С това ние не искаме да кажем, че и при днешната наша училищна действителност не може и не трябва да се направи нещо, за да се ограничи и намали злоупотребата с учебниците. Не отричайки по принцип нуждата и ползата от добрият учебник, ние не отказваме, че има учебници и за първоначалното училище, и за прогимназията излишни, безполезни и в някои случаи дори вредни. Такива са, напр., всички *учебници по родинознание* за III отд., учебниците по закон божий за II отд., по формознание и геометрия за III и IV отд. и прогимназиалните класове, някои от учебниците по смятане за II, III и IV отд. и по аритметика за I, II и III кл. Съществуването на учебници по тия предмети показва, че нито ония, които са ги писали, нито ония, които са давали мнения да бъдат одобрявани, са разбирали духа на програмата и съвременните искания на методиката. За младия неопитният учител те са вредни; за възрастния учител те са безполезни.

Учебник по *родинознание*, написан в духа на програмата, няма и не може да има, защото родното място на учениците от всяко училище е нещо индивидуално, което, не се подава на обобщения и общи описания. Според програмата в III отделение трябва да се изучават не дефиниции на понятия из областта на общата физическата география, биографията и антропогеографията, не описанията на някакви въображаеми ландшафти, както е в сегашните учебници по родинознание, а физическата география, биогеографията и антропогеографията на селото или града и неговата близка околност, на общината, околията и окръга, в които живее ученика.

Учебниците по формознание и по практическа геометрия са един педагогически абсурд, защото геометрическите форми не могат да се изучават чрез описания и сухи дефиниции, а чрез наблюдение и работа — като се дирят и наблюдават върху предметите в близката училищна околност и като се възпроизвеждат чрез моделиране, изрязване и чертане. Учебника по практическа геометрия може прекрасно да бъде заместен с една тетрадка по рисуване, с пергелче, линейка, тригълници и молив и с един *сборник* от методично подбрани и наредени практически задачи и упражнения. Със методично наредени *задачници* трябва да бъдат заместени и прогимназиалните учебници по аритметика, както и някои учебници по смя-

тане за първоначалното училище, които се появиха напоследък. Учебниците по аритметика и смятане, в които се дават правила и дефиниции, са безполезни за основното училище, защото да знаеш да смяташ, не значи да знаеш определението на това или онова действие, или да речетираш правилата, по които се извършва то, а значи да умееш бързо, ловко, сигурно и безпогрешно да прилагаш аритметическите знания при разрешаването на практическите задачи, които живота всеки ден ни поднася с разнообразните си стопански и други отношения. Смятането се учи чрез упражнения, а не чрез наизустяване на теории, затова и помагалото, което ще допълня и подпомага работата на учителя при обучението, трябва да бъде не *учебник*, а методично нареден *задачник*. Със *сборници* от образцови литературни откъслечи, предназначени за правописни, стилни и граматични упражнения, трябва да бъдат заместени и всички досегашни учебници по граматика. Такива сборници съществуват във всички чужди учебнически литератури, особено в французката и английската. От тях се чувства отдавна нужда и в първоначалното училище и в прогимназията. Ако обучението по езика и специално онова по стил, правопис и граматика куца и дава съвсем незадоволителни резултати, причината за това на първо място трябва да се подири в лошия, несполучливия подбор на упражненията и в неметодичното им водене. В много наши училища, особено в селските със слети отделения, писмените упражнения се свеждат до безцелни, безсмислени и досадни преписвания и диктовки на четива от читанките и христоматиите.

По другите учебни предмети — история, география, естествознание и закон божий — естеството на учебното градиво налага употребата на учебника, като неизбежно помагало. При тия предмети ученика трябва не само да *разбере* и схване уроците, които се разработват в клас, но и да запомни фактите и изводите от тях и да се научи да ги излага с нуждната логическа последователност в ясна и правилна реч. Умело използваният учебник ще помага на ученика тук чрез самостоятелното прочит постепенно да овладява изкуството да излага в ясна, кратка и правилна форма точно знанията, придобити от обучението — ще му помага постепенно да придобива говорна и логическа сръчност и ловкост. Използуван тжй, учебника по тия предмети не може да стане причина и проводник за книжен вереализъм и зубричество. Вербализъм и зубричество има, когато на ученика се дават думи, преди да му се дадат представи; когато му се поднасят правила, дефиниции, разкази и описания, преди да е станало напълно ясно в съзнанието му тяхното съдържание.

КНИГОПИС.

(Книги и списания, получени в редакцията).

1. *Violino Primo и Николай Тодоров. Как да смятаме с първаците* (Ръководство за първоначални учители). Сливен. 1922 г. Цена 25 лв. Стр. 156.

2. *Д. Тенчев. Ръководство по предметно обучение*. С двадесет практически лекции за двете отделения. Стара-Загора. 1922 г. Цена 30 лв. Стр. 194.

3. *Д. Грънчаров. Гражданско възпитание*. Библиотека Гражданско възпитание. Год. I. Кн. I. 1922 год. Цена 7 лева. Стр. 80, малък формат.

4. *Учителска мисъл*. Месечно обществено-педагогическо списание. Год. IV, кн. 2, октомврий 1922 г. Издание на Б. У. Сжюз. София. Год. абонамент 50 лв.

5. *Свободно възпитание*, Орган за педагогическа култура. Редактор Д. Кацаров. Година I, кн. 2, октомврий 1922 г. Годишен абонамент 50 лв. Издава книгоиздателство „Възраждане“ — София.

6. *Здраве*. Год. VII, кн. X, ноемврий 1922. Редактор Д-р В. Ив. Ненов — София. Годишен абонамент 40 лв.

7. *Естествознание и география*. Год. VII, кн. 1 и 2, септемврий и октомврий, 1922 год. Редакционен комитет. Издателство „Ново-училище“ — София. Годишен абонамент 50 лв.

8. *Борба с алколизма*. Месечно илюстрирано списание. Редактори: Д-р Хар. Нейчев и Йос. Исаков. Година I, № 9 и 10, ноемврий и декември 1922 г. Годишен абонамент 30 лв. София.

9. *Картина Галерия за юноши*. Редактор Г. Палашев. Год. XIII, кн. 2., октомврий 1922 год. София. Годишен абонамент 80 лв.

10. *Pedagogické rozhledy*. Vydava dědictví Komenského v Praze. Rocnik XXXII, Sesit 7 и 8. V Praze. 1922 г.

11. *Scoala*. Organul asociatiei corpului didactic primar român din Bucovina. Cernauti, — № 19 и 20, 1922.

12. *Scoala Romana*. Organul al societății institutorilor și institutoarelor în România. Anul XVII, № № 12—13. București. 1922 г.

13. *Casopis ceskolovenské obce učitelské*. Rocnik III, Cislo 3, listopadu 1922 V Praze

14. *L'école et la vie*. Revue hebdomadaire d'éducation et d'enseignement. 6-e année, № 10, Novembre 1922. Paris.

15. *Детска почивка*. Редактор Г. Балтаджиев. Год. VII, кн. X, декемврий 1922. Пловдив.

16. *Детска работа*. Редактори Ран Босилек и Хр. Хаджиев. Год. VII, кн. X, декемврий 1922 г. София.