

№ 10 от 1924 г.

# ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

## СЪДЪРЖАНИЕ:

### I. Отъ теорията за практиката.

1. Д-ръ А. Буткевичъ — Нови пѣтица във възпитанието.
2. Ант. Борлаковъ — Далтонски планъ.
3. Николай Тодоровъ — Роднознание и география.
4. Хр. Спасовски — Преходъ отъ нагледното къмъ абстрактното смѣтане.
5. Ив. Георгиевъ — За интерпункционнитѣ упражнения.
6. Ст. Кьосевъ — Училищни задания.

### II. Изъ практиката за практиката.

1. Йорданъ Савовъ — Напразната тревога на една учителка.
2. Николай Тодоровъ — И пишеть...
3. Ангелъ Друмевъ — Зимни пѣсни съ игри и мимика:
  - а) Щурець, музика Ал. Кръстевъ
  - б) Снѣженъ човѣкъ, муз. Ал. Кръстевъ
  - в) Надъ люлиата, муз. Ив. Христовъ.
  - г) Зименъ маршь, муз. Ал. Кръстевъ.
4. Мария Ппаниска — Изработки отъ лѣко.

### III. Рецензии и отзиви.

1. Детски свѣтъ. Месечно иллюстрирано списание за деца. Разглежда Ант. Борлаковъ.
2. Ръководство по рисуванке за основни учители, любители и деца. Съставилъ А. Спасовъ Разглежда Хр. Петевъ.
3. „Сѣлбицата“ или новъ методъ за преподаване на пѣние. — Отъ Бор. Тричковъ. Разглежда Хр. Спасовски.
4. Македонска библиотека. — Отъ Георги Трайчевъ. Разглежда Хр. Спасовски.

### IV. Poleмики.

1. Ант. Борлаковъ — За учителскитѣ конференции. (Отворено писмо до г. Д. Негенцовъ, председател на Б. Уч. Съюзъ).
2. Ант. Борлаковъ — Етиката на единъ учебникарь.

### V. Изъ училището и живота.

### VI. Книгописъ.

### VII. Вести отъ редакцията.

Р 746 305  
Продължава се подписката за записване абонати

на  
**„ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“**

Година четвърта — 1924.

„Педагогическа практика“ дава статии върху приложбата на новитѣ педагогически искания въ първоначалното училище и прогимназията; поднася отборъ материали, съ които може да се улесни и подобри обучението; разглежда всички по-значителни реформени опити изъ училищната практика у насъ и въ чужбина, както и всички по-важни обществено-педагогически въпроси и проблеми, които духътъ и нуждитѣ на новото време слагатъ за разглеждане и разрешение днесъ.

Списание то има следнитѣ отдѣли:

1. Отъ теорията за практиката, 2. Изъ практиката за практиката, 3. Изложби, курсове и конференции, 4. Рецензии и отзиви, 5. Полемики, 6. Изъ училището и живота, 7. Свободна трибуна, 8. Книгописъ.

Излиза всѣки месецъ, освенъ презъ м. м. юлий и августъ, въ обемъ по 2—3 печатни коли (10 книги годишно).

Абонаментътъ за България е 60 лв., а за странство — 80 лева предплатени. Абонирането става чрезъ настоятели, книжари или направо въ редакцията. На настоятелитѣ се прави 20% отстъпъ.

Настоятелъ може да бжде всѣки учителъ и книжаръ, който запише най-малко 5 абоната. За по-малко отъ 5 абонамента не се прави отстъпъ. Всички поръчки се предплащатъ.

Пари могатъ да се изпращатъ съ пощенски записъ, съ банковъ чекъ или препоръчено писмо. Когато се изпращатъ суми, трѣбва да се съобщава, за коя годишнина на списанието се изпращатъ, за кои абонати и каква сума е удържана за отстъпка отъ събранитѣ абонаменти. Ако сумитѣ сж изпратени съ пощенски записи, трѣбва да се посочватъ № № и датитѣ на последнитѣ, както и телеграфопощенскитѣ станции, отдѣто сж издадени.

Адреситѣ на абонатитѣ трѣбва да се пишатъ чисто и четливо.

За абонатитѣ, които живятъ въ селата, трѣбва непременно да се посочва и околията, а за абонатитѣ отъ голѣмитѣ градове — улицата и №.

Всичко, що се отнася до списанието — писма, пари и ржкописи — се изпраща на адресъ: Антонъ Борлаковъ, ул. Кр. Мирски, № 14 — Варна.

Списание то е одобрено за училищнитѣ библиотеки отъ Министерството на Народното Просвѣщение съ окръжно № 9925 11 априль 1921 год.

„Педагогическа Практика“ отъ изтеклитѣ три години се отстъпва по следнитѣ цени:

1. Година I (1921 г.) — пълна . . . . . 25 лв.
2. Година II (1922 г.) — пълна . . . . . 25 лв.
3. Година III (1923 г.) — непълна (безъ кн. 4) . . . . . 40 лв.

Пълнитѣ течения отъ год. III сж изчерпани.

# ПЕДАГОГИЧЕСКА 591/55 ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

Д-ръ А. Буткевичъ.

## Нови пѣтища въвъ възпитанието.

Училището трѣбва да подготвя за живота — ето едно отъ основнитѣ, стари като свѣта, положения на педагогическата мъдростъ. „Не разсѣждавай, а се учи; като се изучишъ, ще разсѣждавашъ!“ „Когато свършишъ училището, тогава можешъ да се занимавашъ съ обществени въпроси, но докато си въ него, ти трѣбва да се учишъ!“ — ето повикътъ, що нашата младежъ слуша отъ старцитѣ, когато тя се опитва да се отзове съ думи или дѣла на живота, който кипи около нея.

Животътъ е смѣна на явления, на разнообразни впечатления и действия, а смъртта е еднообразие и покой. Що за училище е това, що готви за живота? Това сж правилата за задължителното поведение, това сж занятията по разписание, това е еднообразното катадневно ходене въ класъ и приготвление на уроци, това сж все едни и сѣщи чинове и черни дъски, все едни и сѣщи мумии, вмѣсто живи същества, — съ една речъ, това е изпразнуването на детската душа отъ всичко живо, що има въ нея, и напълването ѝ съ всичко мъртво, съ всичко далечно и чуждо на живота, при най-зорка охрана да не проникне въ тоя тъменъ килеръ лжчъ свѣтлина изъ вѣчновѣлнуващия се животъ . . .

На младежитѣ, когато свършатъ курса на такова училище и имъ издадатъ свидетелство „за зрѣлостъ“, обикновено казватъ: „вървете и живеете“, т. е. мислете и вършете това, що до сега бѣше забранено и престѣпно за васъ! Трѣбва ли да се чудимъ, че свидетелството „за зрѣлостъ“, получено при такива условия, по-скоро удостовѣрява, че неговиятъ притежателъ е негоденъ за живота, отколкото че той е подготвенъ за него? Единствената практическа работа, която обществото смѣта, че може да се повѣри на такъвъ „зрѣлъ“ младежъ, е преподаването, т. е. предаването на други на ония мъртви знания, съ които е натѣпканъ самъ той и които иматъ на пазаря само такава цена, каквато могатъ да имъ придаватъ изкуственитѣ изисквания на правителството или най-много свързанитѣ съсь свидетелствоти права за получаване висше образование. Но и последното, макаръ и системата на

университетското преподаване да се отличава външно отъ оная на гимназиалното, дава сжщитѣ резултати, защото принципитѣ на обучението и тукъ и тамъ сж сжщи.

Най-хубавитѣ години отъ живота си, третината или четвъртината отъ цѣлото си сжществувание, човѣкъ дава съ мжка и досада за така наречената подготовка за живота, вмѣсто, да живѣе и да се наслаждава отъ живота. И ако следъ тоя дълъгъ срокъ той не се озовава предъ лицето на живота въ безпомощното положение на новороденъ младенецъ, за това трѣбва да благодари не на училищното, а на извънучилищното си развитие, т. е. на живота. Умътъ, чувствата и волята на човѣка се развиватъ само съ упражнения въ живота, и ако душевниятъ му миръ се създава отъ впечатленията, добивани изъ околния свѣтъ, то, естествено, човѣкъ ще утолява духовната си жажда изъ естествения източникъ, като опознава свѣта въ неговата действителность, а не по бледитѣ и често невѣрни книжни изображения. Поради туй изкуственитѣ прегради между живота и училището трѣбва да бждатъ унищожени; трѣбва да изчезне дѣлението на човѣшкия животъ на неравноцени по съдържание периоди, отъ които последующитѣ, ката фараоновитѣ крави, поглъщатъ предходнитѣ, безъ да затлъстяватъ сами отъ това. Училището трѣбва да стане животъ, а животътъ-училище, постоянно училище. Единно училище-животъ съ всичката пълнота на сжществуванието и съ всичкитѣ радости на битието отъ люлката до гроба! . . .

\* \* \*

Днешната педагогика смѣта като най-съвремененъ учебенъ методъ концентрическия, при който на ученика се дава изведнажъ цѣлостна, завършена, отначало твърде обща представа за предмета, която отпосле се разширява и допълня. По сжщо такива концентрични кръгове трѣбва да се развива и душевното „азъ“ на човѣка, като мѣни, споредъ възрастта, само съдържанието си, т. е. като постоянно се разширява и вдълбочава, безъ да губи своята цѣлостъ и пълнота.

Когато психологията различава душевния животъ на човѣка на три елемента: умъ, чувства и воля, тя уговаря, че това дѣление е изкуствено, че то се прави само за удобство при изучаването на тая или оная страна на душевния животъ; въ дѣйствителность, обаче, всѣка проява на душевния животъ съдържа въ по-голѣма или по-малка степенъ и тритѣ посочени елемента.

Нашето училище не си поставя за задача да развива цѣлостно, хармонично човѣшката личность. То се стреми само да дава образование, да съобщава знания, да развива ума; то пренебрегва чувството и волята на ученика. Но анатомията на живото човѣшко „азъ“, отлъчването изъ общата свързка на единъ елементъ отъ душевната дейность и отхвърлянето на останалитѣ не само страшно тормози умствената работа, но само пречи да се възприематъ и усвояватъ съобщаванитѣ знания, но и оплъчва противъ училището и неговитѣ дейци пренебрегнатитѣ страни отъ

душевния животъ на ученицитѣ — тѣхното чувство и воля. Усвояването на преподавания материалъ изисква внимание; последното е висшъ душевенъ актъ, който предполага способностъ и възможностъ да се сравнява и подбира, да се признава и оценява важността и стойността на съобщаванитѣ знания — съ една речъ, актъ, въ който участвува и чувството и волята. Но ученикътъ е лишенъ отъ правото да оценява и подбира: той е длъженъ да усвои урока, макаръ и несъзнателно, механически. Надъ волята се извършва насилие, което намира своя външенъ изразъ въ училищната дисциплина — насилие, което извиква у ученицитѣ чувство на омраза къмъ насилника и насочва тѣхната воля къмъ борба съ него.

Ние имаме предъ видъ тукъ не само преподаването на оня съвсемъ непотрѣбенъ учебенъ материалъ, който съ голѣми усилия се усвоява и следъ туй твърде леко и бързо отлетява отъ паметъта. Да вземемъ, наприм., такъвъ живъ и безспорно полезенъ предметъ, какъвто е естествознанието. Ето преподавателятъ по зоология говори за насѣкомитѣ, които пренасятъ вреда въ земеделското стопанство. Насѣкомитѣ, тѣхниятъ начинъ на животъ, тѣхната вреда — всичко това съ нищо не е свързано съ съ жизненитѣ интереси на ученика, не засѣга живо неговото същество, неговитѣ чувства и воля, и поради туй не влиза въ тѣсна органическа връзка съ неговитѣ аперципиращи представи и мисли. Съобщенитѣ знания се възприематъ повърхностно, като инородно, чуждо тѣло, и при най-малкъ опитъ да се вгълпятъ насила тѣ предизвикватъ стремежъ, насоченъ да се изхвърли това инородно тѣло обратно навънъ също така, както живата тъканъ изхвърля попадналото въ нея вредно вещество. Създава се отвръщение къмъ предмета, враждебно чувство къмъ преподавателя.

Да промѣнимъ картината. Въмѣсто обикновеното училище, да вземемъ училището-животъ, за което споменахме. Предъ насъ нѣма задушненъ класъ, нѣма редове сиви фигурки, които съ досада слушатъ отвлѣчени описания и същевременно мислятъ за ония свои важни, мили и интересни нѣща, съ които живѣятъ вънъ отъ стенитъ на това умразно училище. Предъ насъ е природата, група деца — работници, които задружно и съ горещо увлѣчение уреждатъ зеленчукова градина. Въ творческия трудъ волята работи настойчиво, наблюдателността се напръга до най-висока степенъ, въпроситѣ, какъ по-добре да се направи това или онова, намиратъ своя отговоръ въ знанието, чувството се удовлетворява въ успѣха на работата, въ наслаждението отъ плодотъ на собственитѣ рѣше, въ радоститѣ отъ съвмѣстната другарска работа. Въ зеленчуковата градина нападатъ врагове: листни въшки, попови прасета, червей. . . . Дори и да нѣма при нашитѣ малки градинари ржководителъ, тѣ ще преровятъ своитѣ книжки, внимателно ще изучатъ по описания и собствени наблюдения нравитѣ и привычнитѣ на своитѣ врагове, за да могатъ да се борятъ съ тѣхъ. . . . Знанията, които децата ще придобиятъ

въ такава училище-животъ, неизгладимо ще се врежатъ въ тѣхната душа и ще станатъ здрава основа за понататъшния хармониченъ развой на ума, чувствата и волята.

Какъ трѣбва, прочее, да бжде организирано училището-животъ, за да осжществи колкото е възможно по съвършено тая своя висока мисия?

\* \* \*

Отъ момента, въ който детето се появява на свѣта, външниятъ свѣтъ започва чрезъ сетивнитѣ органи да отпечатва своитѣ образи въ детския мозъкъ. Усѣщанията, получавани чрезъ кой да е сетивенъ органъ, се допълнятъ и провѣряватъ отъ другисѣтива, създаватъ се представи, заражда се съзнанието. Като се съпоставятъ представитѣ, като се отхвърля случайното и се обобщава сжщественото въ тѣхъ, образуватъ се понятия. Въ пространствения хаосъ, въ свѣтовното разнообразие се внася система, редъ. Въ сжщото време умътъ схваща правилността въ смѣната на явленията, долавя причинната връзка между тѣхъ и си създава представа за свѣтовнитѣ закони. За месеци и години детето въ своя вжтрешенъ и външенъ опитъ извършава работа, която човѣчеството въ своето историческо развитие е извършило за стотици и хиляди години.

Колкото и да се облекчава тая работа отъ наследственото приспособление на нервната система къмъ нея, тя е толкова, сложна и грамадна, че младежъта не може скоро и успѣшно да я изпълни безъ странична помощъ, безъ помощта на възпитателитѣ и учителитѣ. Да помогне на детето да схване ясно и разбрано думитѣ на онзи езикъ, на който му говорятъ природата и живота, да му помогне да разложи тия думи на тѣхнитѣ най-прости елементи, за да може, следъ като усвои азбуката, а после и речъта, да въплощава въ тая речъ свои образи, да изразява съ този езикъ свои идеи и да излитва отъ това висша радостъ — ето задачата на възпитанието.

Но, като изпълнява тая своя роль, възпитателътъ трѣбва да помни две заповѣди. Първо: да ограничава своята помощъ въ предѣлитѣ на необходимото, да не постѣга на самостоятелна работа на ученика. Детето, за да се научи да ходи, трѣбва да се подпира на околнитѣ предмети, но то никога не ще се научи да ходи, ако го подкрѣпяме постоянно и го пренасяме отъ мѣсто на мѣсто. Задачата на възпитателя е да изучи индивидуалнитѣ влѣчения и способности на детето и да го постави, безъ да забележи и усѣти то, въ условия, благоприятни за творческото развитие на тия влѣчения и способности. Второ: да не разкъсва на части целостното сжщество на човѣка, да не откъсва една страна на душевния животъ отъ връзката ѣ съ другитѣ.

Познанието трѣбва да се прилага така, че ученикътъ да изпитва наслаждение, творческа радостъ.

\* \* \*

Животът въ природата и живота въ обществото — ето двата кръга явления, които младият умъ трѣбва да изучи! Който има сжщински хлѣбъ, не се храни съ хлѣбъ отъ желждъ или лобода; който живѣе срѣдъ природата, не се затваря въ кабинетъ, за да я изучава по книга. Никакво подробно описание, никакви художествени картини не могатъ да замѣстятъ непосредствено наблюдение на живота въ природата; никоя книга не може да предаде единството на тоя животъ — оная връзка, що сжществува между почвата, климата, растителния и животинския свѣтъ въвъ всѣка мѣстность. Изучаването на природата вънъ отъ самата природа, изучаването на природния животъ зиме, когато цѣлиятъ животъ е замрѣлъ, е сжщинска безсмислица. И екскурзитѣ или, по-право, веселитѣ разходки средъ природата, съ които нѣкои учебни заведения се опитватъ да смекчатъ досадата при изучаването на природата вънъ отъ самата природа, не помагатъ. . . . При такива разходки не се изучава природата, а се играе на учение. Само чрезъ творчество средъ природата могатъ да се добиятъ сериозни познания за последната.

Споредъ насъ, тая задача може да бжде разрешена най-сполучливо, като се уредятъ лѣтни детски колонии, въ които децата трѣбва да обзавеждатъ цѣлото домакинство подъ ржководството на опитни ржководители. Въ домакинството трѣбва да се правятъ всевъзможни опити, трѣбва да се прилагатъ разни усъвършенствувания така, че децата всѣкога да чувствуватъ съ цѣлото си сжщество силата и красотата на научното творчество въ работилницата на природата.

Два важни принципа трѣбва да легнатъ въ основата на живота въ колонията. Първо, колонията не трѣбва да се затваря въ своя тѣсенъ интименъ кръгъ. Желателно е между колониститѣ и околното население да се създаде най-тѣсно общение: опитнитѣ поля, лекциитѣ, екскурзитѣ трѣбва да бждатъ достъпни за всички, които се интересуватъ отъ тѣхъ. Желателно е, колонията да бжде нѣщо като кулгуренъ центъръ за цѣлата околность. Да взиматъ отвънъ и да даватъ въ замѣна всичко, що могатъ да дадатъ — това трѣбва да стане правило за колониститѣ. Второ, желателно е, колонията да работи нѣколко години наредъ на едно и сжщо мѣсто, защото само при това условие ще могатъ да се получатъ осезателни резултати, които ще дадатъ вдѣхновение за нова борба и нови побѣди.

Познанията за хората и природата въ родното мѣсто могатъ и трѣбва, разбира се, да се допълнятъ съ познанията за други хора, за природата на други мѣстности, защото нищо друго не буди мисълта така, както я буди промѣната на впечатленията, както я будятъ контраститѣ и тѣхнитѣ сравнения.

Ако е твърде естествено, пролѣтътъ и лѣтото да се посвѣтятъ на зоологията, боганиката, минералогията, то сжщо така е твърде естествено есенътъ и зимата да се отредятъ за занятията по физика, химия, математика, логика и философия. Научниятъ

анализъ трѣбва да върви рѣка за рѣка съсъ синтезата. Грамадниятъ запасъ отъ несвързани впечатления, факти, наблюдения трѣбва да бѣде добре асимилиранъ и усвоенъ, като се обедини, класифицира и синтезира. Презъ зимата по тоя начинъ отъ една страна ще се попълнятъ изъ книгитѣ празнинитѣ въ знанията, придобити презъ лѣтото, и отъ друга — ще се подредятъ, освѣтлятъ и формиратъ въ опредѣленъ свѣтогледъ придобититѣ представи и понятия. Презъ сѣщото време могатъ да се изучаватъ занаяти, езици, литература, изкуства.

\* \* \*

Ние преминаваме отъ възпитанието на ума къмъ възпитанието на чувствата, но, повтаряме, между едното и другото нѣма и не трѣбва да има рѣзки граници, защото възпитанието е всестраненъ и цѣлостенъ процесъ. Отъ висшитѣ чувства, които възпитанието трѣбва да развие, на първо мѣсто трѣбва да бѣде поставено чувството на симпатия, на солидарностъ, на любовъ. Известно е, че въ семейството това чувство обикновено се проявява въ несвършенна форма: въвв форма на пристрастие, на изключителна привързаностъ, която често има антисоциаленъ характеръ. Училището на истинската общественостъ поради туй трѣбва да бѣде младежко сдружение, основано върху началата на равенството и справедливостта. Освенъ групировкитѣ по семейни връзки и научни занятия, могатъ да се създадатъ и други групировки: по съседство, по общи наклонности и стремежи — групировки, каквито сж създадени въ Англия, страната на детскитѣ дружества, клубове и съюзи. Правилата на общежитията или на дейността въ такива организации се опредѣлятъ, разбира се, по свободно съглашение на участницитѣ въ тѣхъ. Човѣкъ още презъ детството си трѣбва да привикне да се подчинява на закони, които самъ е установилъ и сжщевременно да намира нравствено удовлетворение, като ограничава доброволно своя произволъ и своитѣ капризи, въ името на общественото благо. Потрѣбно ли е да се казва, че младежкото дружество трѣбва да изключва всѣко обособление на половитѣ — този източникъ за извратяване на чувствата и за бѣдещи семейни раздори. Очевидно е сжщо, че предъ прага на тая клетка на новото общество трѣбва да паднатъ всички ония съсловни, класови, национални и религиозни дѣления, които създаватъ зависти и вражди въ стария свѣтъ. Тамъ не трѣбва да има нито елини, нито юдеи, нито богати, нито бедни, нито господари, нито слуги. . . .

Но отъ тѣзи идеалистични построения не следва, че младежкото общество трѣбва да бѣде Аркадия, че трѣбва да живѣе въ щастливо непознаване на свѣтовното зло. Не! Именно борбата съ това зло трѣбва да стане една отъ главнитѣ съединителни брънки на младежкия съюзъ. И една отъ най-достъпнитѣ форми на тая борба може да бѣде просвѣтната дейностъ. Човѣкъ има две велики, радостни мисии: да се научи самъ и да научи другитѣ. Като учимъ други, ние се учимъ сами — това е стара истина, но,



очевидно, лошо усвоена и поради туй малко прилагана въ живота. Въ новото училище би могло да се възложи на по-възрастнитѣ ученици да обучаватъ по-младитѣ си другари подъ надзора на педагози. Да предавашъ съ успѣхъ знания другиму можешъ само тогава, когато тѣ сж напълно ясни за самия тебе. Знанията, предназначени само за оня, който ги получава, често, благодарение на умствена леностъ и небрежностъ, се схващатъ повърхностно и бѣгло; знанията, предназначени за предаване другиму, се възприематъ съ напрегнато внимание. По-нататкъ, при подготовката на урока тѣ трѣбва да бждатъ грижливо обмислени, систематизирани и уяснени до най-малки подробности. Да! Като учимъ другитѣ, ние се учимъ сами. И нѣщо повече: въ общението на хората е тѣхната сила и щастие. . . .

Защо е мисълта, кога съ никого не се сподѣля, душата, кога къмъ друга душа не се стреми? Но мисълта се предава, става достъпна на чуждата душа само, когато е умѣло, сполучливо изразена. Точността, простотата, яснотата и силата на речта сж резултатъ повече на упражнения, отколкото на природна дарба. И най-добрата школа за изкуството да се въплотяватъ идентѣ въ думи — изкуство, върху което се гради влиянието на личността върху околната срѣда — е да се привикне младежъта да предава своитѣ знания на други. Въ процеса на предаването мисълта се затвърдява, говорната дарба се развива. Вънъ отъ това, се постигатъ и други резултати. . . .

Обучението е тѣсно взаимодействие между учителъ и ученици. За да бжде успѣшно последното, учителътъ трѣбва да разбере психиката на ученика, трѣбва да се пренесе въ неговия душевенъ миръ. Колко велики учени сж лоши преподаватели само за туй, че, като излагатъ своята наука, не разбиратъ или забравятъ трудноститѣ, които слушателитѣ срещатъ при възприемането ѝ! . . . Младежътъ, които самъ наскоро е преодолѣлъ тия трудности, ще бжде много по-добъръ преподавателъ за своитѣ по-млади другари, много по-достъпенъ за тѣхното разбиране, отколкото мнозина дипломирани педагози.

Младежката просвѣтителна дейностъ може да бжде твърде широка. Освенъ въ прѣкното обучение на ония, които жадуватъ за знания, младежъта може да участвува и при съставянето на народни библиотеки, на училищни хербарии, на сбирки отъ картини, на учебни помагала и др.

Цѣлата тая просвѣтителна дейностъ, проникната отъ единия до другия край отъ алтруистични преживѣвания, представлява грамадна нравствено-възпитателна ценностъ. Който я извършва, преживява душевнитѣ наслади, радоститѣ отъ познанието и развитието два пжти: единъ пжтъ за себе си и другъ пжтъ за ония, съ които предстои да се сподѣлятъ тѣ. Постоянната жива обмѣна на мисли съ околната среда, духовнитѣ връзки съ народа, съ родната страна, ще създадатъ обществени дейци, за които общественото благо хармонично ще се слива съ тѣхното лично благо.

\* \* \*

Ако отъ методитѣ за възпитанието на ума и чувствата преминенъ къмъ методитѣ за развитието на волята, ние за лишень пѣтъ по най-нагледенъ начинъ ще се убедимъ въвъ вѣрността на нашитѣ основни положения за единството на душевния животъ и за нуждата отъ съответно единство въ развитието на различнитѣ страни на душата — единство, което се постига само чрезъ училището-животъ. Областта на волята е областъ на действията, на творчеството. Струва ни се, че и дума не може да става за действия безъ участието на разума и чувствата. Обаче моралиститѣ-индивидуалисти и до сега още се стремятъ да опразнятъ волевия актъ отъ неговото вжртенно съдържание, като провъзгласяватъ идеята за чистия дългъ и като проповѣдватъ, че личността трѣбва да се усвършенствува само чрезъ себе си. Въ аскетизма волята достига до болезнено раздвоение: мистичната идея за отвлѣчения висшъ дългъ встъпва въ борба съ безсъзнателния миръ, съ волята въ нейнитѣ лисши прояви — съ влѣченията и инстинктитѣ. Ние имаме тукъ въ най-добрия случай своеобразна и безплодна душевна гимнастика, а въ най-лошия — духовна смъртъ съ логическо отрицание на живота изобщо. Училищната хигиена, безъ да отрича укрепителното действие на физическата гимнастика върху мишцитѣ, признава като по-полезни за организма не автоматическитѣ, а цѣлесъобразнитѣ движения, и предпочита предъ гимнастика игритѣ и физическия трудъ.

Душевната гимнастика, при която човѣкъ се отчуждава отъ живота, и се вдълбочава въ себе си съ цѣлъ да живѣе по предварително съставена програма за грѣхове и добродетели, създава ограничени, коравосърдечни, нетърпимо егоистични, а често дори и притворни и лицимѣрни личности.

Стремежътъ къмъ самоусвършенствуване, къмъ самовъзвеличаване е законенъ мотивъ на волевата дейность. Въпросъ може да става само за пѣтищата къмъ целта. „Който отъ васъ иска да бжде пръвъ, трѣбва да бжде слуга на всички“, казалъ Христосъ на ученицитѣ си, когато спорили за първенство. Всѣки опитъ за издигане, безъ да се служи на хората, като се забравятъ тѣ, като се презиратъ тѣхнитѣ скърби и нужди, е опитъ за издигане върху трупове; защото всички духовни и материални богатства на свѣта сж купени съ цѣната на общи жертви и сж достояние на цѣлото човѣчество, и който не зиди тукъ, той руши, и който не събира, той разпилява. Индивидъ, откъснатъ отъ обществото, подобно на вейка, откършена отъ лоза, не дава плодъ и изсъхва.

Нашето официално училище, като обезличава и принизява ученика, се стреми да възпита отъ него робъ. Прогресивнитѣ педагогически течения пѣкъ провъзгласяватъ детето за „центъръ“ на новата възпитателна система. Ако сподѣляме стария възгледъ, че училището трѣбва да подготвя за живота, можемъ да признаемъ, че детето е центъръ на училището. Но ако ние слеемъ въ едно училището и живота, детето не може и не трѣбва да бжде цен-

търъ на училището-животъ. Достатъчно е детето да долови, че то е центъръ въ живота на близкитѣ си, за да стане жертва на това идолопоклонство.

Отъ младъ другаръ и приятель на своитѣ родители и учители, които заедно съ него вървятъ къмъ една обща целъ — къмъ служене на Истината, Любовта и Красотата, то би се превърнало въ деспотъ, изискващъ всеобщо подчинение на своитѣ прищѣвки. Новото училище би протегнало ръка на старото въвъ фабрикацията на роби.

Не! Новото училище-животъ съсь своитѣ грижи за детето не бива да създава нито капризни идоли, нито повѣхнали топлички растения, които загиватъ отъ първия мразъ. То не трѣбва да се превръща въ топло, удобно гнѣзденце, въ което пилцитѣ стоятъ само съ отворена уста, за да имъ пускатъ въ нея храна. Периодътъ на грижитѣ, необходими за отглеждането на детето, и на неволния детски паразитизъмъ трѣбва да бжде съкратенъ до минимумъ. На детето трѣбва да се предостави колкото е възможно по-рано свобода и самостоятелностъ, за да си урежда самъ живота. А това лесно може да се постигне, защото за всѣка почти възраст може да се намѣри интересна производителна работа.

\* \* \*

Волята се развива не съ изкуствени, а съ естествени упражнения, т. е. въ самиятъ животъ, поради туй задачата на волевото възпитание е въ целитѣ, които трѣбва да се поставятъ и въ борбата, която трѣбва да се води, за да се осъществятъ тѣ. За да се развие оная енергия и решителностъ въ действията, оная настойчивостъ въ преследването на целитѣ, която ние наричаме „силна воля“, трѣбва да има опредѣлени психологически условия. Преди всичко, целитѣ трѣбва да бждатъ сериозни, възвишени, достойни за човѣка: дребнавостта въ стремежитѣ поражда душевна дребнавостъ. После, целитѣ трѣбва да бждатъ така ценни и интересни, че да завладѣватъ цѣлото същество на човѣка и да го увличатъ. Само цѣлостния душевенъ процесъ, въ който напълно участвуватъ и ума и чувството, може да даде достатъчно напрежение на волята. Необходимо е, най-после, целитѣ да бждатъ по силитѣ на ученицитѣ; необходимо е, да съотвѣствуватъ на умението на ученицитѣ да се справятъ самостоятелно съ условията и обстоятелствата на борбата, да предвиждатъ всички нейни случайности и да подбиратъ средствата споредъ целитѣ. Спазването на тѣзи условия осигурява успѣха, а той, отъ една страна, създава самоувървеностъ, и отъ друга — навики, които превръщатъ второстепенитѣ волеви акове въ автоматически и съ това облекчаватъ работата на висшитѣ центрове. Навицитѣ отъ своя страна пъкъ служатъ като залогъ за нови и нови успѣхи.

Голѣма и отговорна е тукъ ролята на възпитателя. Отъ една страна, както вече казахме, той не бива да излиза вънъ отъ ролята си на помощникъ, за да не задуши съ авторитета и внушенията си самодейността; отъ друга — той не трѣбва да слага върху слаби плещи непосилни бремена, защото иначе ще сло-

ми младитѣ сили и ще ги обезсърчи. Физиологията на слуха ни казва, че звукътъ при известенъ брой и размѣръ на въздушнитѣ вълни е приятенъ, при другъ брой и размѣръ тѣ се превръщатъ въ шумъ и бучене, а при известна сила вълнението на въздуха може дори да разруши слуховия органъ и да причини глухота. Сжщото става и въ душевния животъ. Онова състояние на неустойчиво равновѣсие, въ което се намира човѣкъ по отношение на околната срѣда и което стимулира прогреса, при твърде резки и бурни вълнения може да разруши живота и да умъртви организма. Човѣкъ приспособява срѣдата къмъ себе си, но въ сжщото време е принуденъ да се приспособява и къмъ нея. Колкото е възможно по-разумно, т. е. колкото е възможно по-малко да се приспособява, за да може по-сполучливо и по-енергично да приспособява, — ето изкуството, на което възпитанието трѣбва да научи човѣка.

Понеже изгубватъ своитѣ деца въ борбитѣ на живота, родителитѣ мислятъ, че могатъ да ги спасятъ, като ги изолиратъ отъ него и отъ неговитѣ проклети въпроси, но отъ живота на никжде не може да се иде, и когато дойде деня на изпитанието, човѣкъ изкупува недостатъчния си житейски опитъ съ цената на тежки жертви или съ нравствена гибелъ. Да даде тоя опитъ, да създаде издържливостъ, да закали духа на младежта — ето задачата на училището-животъ. А за това е необходимо, нашата младежъ да излѣзе отъ клеткитѣ, въ които живѣе, и да се изкачи по ония високи и дебели стени, които хората сж издигнали между себе си, за да не могатъ воплитѣ и страданията на онеправданиитѣ да смушаватъ спокойствието на сититѣ и доволнитѣ. Нека оставимъ младежта да хвърли погледъ въвъ всички тъмни кѣтчети на живота отъ върховетѣ до самото му дѣно и да вмѣкне прѣститѣ въ неговитѣ язви. Непосредственото съприкосновение съ мжкитѣ на живота ще създаде здраво, живо чувство на състрадание и твърда решителностъ да се работи за тѣхното смекчение, а не мекушава чувствителностъ, каквато се насажда чрезъ сантиметалната нравоучителна литература.

И тѣй, училището-животъ е свободенъ, другарски съюзъ на младежта съ родителитѣ и педагозитѣ — съюзъ, който внимателно и предпазливо, безъ да изнасилва младитѣ души, проправя свой пжтъ въ живота, като работи за неговото усвършенствование, а, заедно съ това, и за своето самоусвършенствование.

Подкрѣпiani отъ възрастнитѣ, нека младитѣ плувци, като развиватъ постепенно своитѣ сили, да плаватъ все по-далечъ и по-далечъ въ бурното море. . . .

Буритѣ сж полезни за младата душа :

Въ тѣхъ душата зрѣе и крепне. . . .

Но сжщиятъ поетъ въ своята изповѣдь казва :

Кжситѣ бури ни укрѣпаватъ,

Но дългитѣ навѣки вселяватъ

Въ душата привычки на страхотна тишина. . . .

Както струната се кжса, когато силно и грубо се обтѣга,

така и човѣкъ, който не знае да плава, се осакатява и гине, когато се хвърли във водовъртежа на живота. Но никакви „дълги“ бури не сж страшни за опитния плувецъ, които е преминавалъ отъ бури къмъ бури, отъ кжси бури, които укрѣпаватъ, къмъ дълги бури, които изморяватъ. За да станешъ плувецъ, трѣбва да плавашъ. . . . Нека нашата младежъ насочи своитѣ ладни срещу вълнитѣ на живота, покрай подводнитѣ насипи и скали, подъ ржководството на опитни кормичии. Нека плава, а не да се готви за плаване въ плесенясалото блато на днешното училище. . . . И нека родителитѣ и възпитателитѣ употребятъ всички усилия да станатъ достойни и сръчни кормичии!

Ант. Борлаковъ.

## Далтонски планъ.

Единъ новъ проектъ за реформиране на днешната учебно-възпитателна система, извѣстенъ подъ името Далтонски планъ, привлича днесъ вниманието и интереса на цѣлия педагогически свѣтъ въ чужбина. Родината на тоя проектъ е Северна-Америка, страната на непрестанитѣ педагогически опити и реформи. Нареченъ е „Далтонски“ по името на гр. Далтонъ (въ щата Масачузетъ), дете за пръвъ пжтъ презъ 1920 г. е билъ изпитанъ на практика въ едно отъ тамошнитѣ основни училища. Резултатитѣ отъ тоя пръвъ опитъ надминали и най-оптимистичнитѣ очаквания: тѣ му спечелили въ кжсо време завидно име срѣдъ учителството и му отворили вратитѣ на американското училище. Благодарение на здравитѣ педагогически идеи, легнали въ основитѣ му, и на блѣскавитѣ успехи, постигнати чрезъ него, Далтонскиятъ планъ, макаръ и създаданъ едва преди нѣколко години, се прилага вече въ много американски и английски основни и срѣдни училища. Подъ негово влияние, несъмнено, всички досегашни учебно-възпитателни методи ще претърпятъ коренна преработка.

Интересенъ е произходътъ на Далтонския планъ. Той не е дѣна кабинетни теоретични построения, на педагогически блѣнове и утопии, а плодъ на непосредствената училищна практика и на живата творческа мисълъ на една скромна и до скоро съвсемъ неизвестна американска основна учителка — мисъ Helen Parkhurst. Презъ 1904 г. мисъ Parkhurst учителствувала въ едно селско училище, въ което трѣбвало сама да обучава 8 слѣти отдѣлення съ 40 ученика. Учебнитѣ методи, научени въ педагогическото училище, се указали при тѣзи условия съвсемъ негодни и неприложими, и младата учителка скоро се отказала отъ тѣхъ. Нуждата я заставила да нареди училищната си работа така, че, когато работи презъ единъ учебенъ часъ съ едно отдѣление, останалитѣ седемъ сами да се учатъ. На последнитѣ тя предварително посочвала новитѣ уроци, които ще разработва, източникитѣ, отдѣто могатъ да се черпятъ материали за тѣхъ. начинитѣ, по които могатъ да бждатъ използувани тѣ, и следъ туй оставяла ученицитѣ сами да работятъ надъ разрѣшението на поставенитѣ учебни задачи. Въ края на часа или въ най-близъ

китъ учебни часове тя провѣрявала резултатитѣ отъ самостоятелната работа на децата, допълвала и разяснявала придобититѣ знания и помагала на слабитѣ ученици да ги разбератъ и усвоятъ. При това тя констатираше единъ интересенъ фактъ: ученицитѣ сами я отрупвали съ купъ интересни въпроси, извикани отъ самостоятелната имъ работа и отъ затрудненията, срещнати при нея; сами искали да имъ посочва и дава детски книги, отдѣто би могли да попълнятъ знанията си. Ролитѣ се размѣнили. Въмѣсто учителката да пита ученицитѣ и тѣ да отговарятъ, както се практикува въ днешното училище, тѣ питали и тя отговаряла. Водено така, обучението ставало леко и увлѣкателно и създавало траенъ интересъ у децата къмъ въпроситѣ, които се разглеждали. Учителката се освободила отъ дотогавашната си ролъ на „преподавателка“ и „обучителка“ и станала само помощница и съвѣтница. Ученицитѣ постепенно привикнали да се уповаватъ на собственитѣ си сили и трудъ и по-рѣдко да диятъ нейната помощ. Резултатитѣ, постигнати при тоя начинъ на работа, били несравнено много по-добри, отколкото ония, постигнати чрезъ общоприетитѣ до тогава методи за обучение.

Тия резултати внушаватъ на мисль Parkhurst идеята да приложи сѣщия начинъ за работа и въ училището съ раздѣлни отдѣления. Насърчена отъ своитѣ началници, тя, следъ дълги опити и проучвания, допълня и усъвършенстваува своего изобретение, изработва подробенъ планъ за приложбата му и презъ 1920 г. го прилага съ голѣмъ усѣхъ въ горния курсъ на едно основно училище въ гр. Далтонъ.

Далтонскиятъ планъ въ днешния си видъ не е дидактически методъ: той е нова система за обучение и възпитание, която нѣма почти нищо общо съ досегашната учебно-възпитателна система. Изграденъ върху принципитѣ на трудовото или, по право, на дѣловото възпитание, той отхвърля традиционното класно преподаване и го замѣстя съсь свободното самообучение на ученицитѣ подъ ръководството на учителя. Ученицитѣ придобиватъ необходимитѣ знания, сръчности и навики чрезъ самостоятна работа. Тѣ сѣ длъжни да работятъ въ училището презъ опредѣлено време, но сѣ напълно свободни да разирѣдѣлятъ и използватъ това време така, както имъ е по-удобно. Въ училищата, гдето се прилага напълно Далтонскиятъ планъ, нѣма „седмични разирѣдѣления на учебнитѣ часове“, нѣма опредѣлени часове за всѣки учебенъ предметъ. Презъ едно и сѣщо време ученицитѣ отъ единъ и сѣщи класъ могатъ да се занимаватъ съ различна работа: едни могатъ да изучаватъ естествена история, други — география, трети — история, четвърти — физика, пети — аритметика или геометрия и т. н. Въ началото на всѣки месецъ на ученицитѣ се дава точна и подробна програма за работата, която трѣбва да извършатъ презъ месеца. Тая програма се нарича „месеченъ договоръ за работа“. За всѣки учебенъ предметъ се изработва отдѣленъ „договоръ“ отъ сѣотвѣтния учителъ. „Договоритѣ“ за всички учебни предмети се преглеждатъ и съгласуватъ отъ класния учителски съвѣтъ, а следъ това се разглеждатъ и обсъждатъ и отъ ученицитѣ въ класъ.

Във всеки „договоръ за работа“ се посочва:

1) каква е стойността и значението на работата, която се предлага,

2) какъ може да бѣде извършена,

3) какви упражнения трѣбва да я предхождатъ и съпровождатъ: карти, рисунки, преводи, четива, задачи и т. н.

4) какви писмени работи трѣбва да се извършатъ и до кои дати,

5) кои уроци трѣбва да се научатъ на устъ,

6) на кои дати учителятъ по дадения предметъ ще даде разяснение върху текущата работа и ще направи прегледъ върху извършеното,

7) отъ кои съчинения може да се ползува ученикътъ въ своитѣ самостоятелни занятия,

8) какъ може да разпредѣли времето и работата си, за да може да я привърши въ опредѣления срокъ<sup>1)</sup>.

„Месечнитѣ договори за работа“ задължаватъ ученика да извърши посоченитѣ въ тѣхъ работи най-късно до края на месеца, но тѣ не му натрапватъ реда, по който трѣбва да ги върши. Всѣки ученикъ е свободенъ да разпредѣли, започне и извърши своята работа, както му е по-удобно. Той може да изучи учебния материалъ по единъ или другъ предметъ и по-рано отъ опредѣления срокъ, но непременно трѣбва да привърши работата си по всички учебни предмети, преди да започне работата си за следния месецъ.

Училището е раздѣлено на „лаборатории“: по една за всѣки учебенъ предметъ. Всѣка лаборатория е снабдена съ потребнитѣ помагала и книги и е поставена подъ надзора на единъ учителъ — специалистъ. Презъ времето, опредѣлено за работа, ученицитѣ отъ единъ и сѣщъ класъ се раздѣлятъ на групи и влизатъ въ ония лаборатории, въ които желаятъ да работятъ: един, напр., въ лабораторията по естествознание, други — въ лабораторията по география, трети — въ оная по история и т. н. Въ лабораторията всѣки ученикъ работи самъ или задружно съ други ученици подъ ръководството на учителя — специалистъ.

Отъ ученицитѣ се изисква да отбелзватъ извършената работа въ специални разграфени тетрадки. Всѣки класъ има по една такава тетрадка въвъ всички лаборатории. Въ нея сѣ начертани толкова графи, колкото работни дни има презъ месеца, и сѣ вписани именета на всички ученици отъ класа. Ученицитѣ сами отбелзватъ въ сѣотвѣтнитѣ графи срещу имената си, кога каква работа сѣ извършили въ лабораторията. По тия бележки учителитѣ следятъ, какво е работилъ всѣки ученикъ въ отдѣлнитѣ лаборатории и колко е напредналъ въ работата си.

Въвъ отъ това, всѣки ученикъ има и своя „тетрадка за контролъ“. Страницитѣ ѝ сѣ раздѣлени на толкова графи, колкото учебни предмета се изучаватъ. Въ нея ученикътъ отбелзва работата си въ различнитѣ лаборатории, благодарение на туй той може въвъ всѣки моментъ да си дава ясенъ отчетъ, какво е изпълнитъ и какъ.

1) L' école et la vie. № 5. 1922. Paris. Le Dalton plan. p. 56 — 57.

во му остава да изпълни още отъ „месечния договоръ за работа“.

Сведенията, вписани въ тетрадитъ на отдѣлнитъ лаборатории, се събиратъ въ края на всѣка седмица въ една обща класна тетрадка. По нея класниятъ наставникъ контролира както общата работа на класа, тъй и работата на всѣки отдѣленъ ученикъ въвъ всички лаборатории. Забележи ли, че нѣкой ученикъ се е отклонилъ отъ задълженията си, той го повиква и го съветва, ултвта и насърдчава да продължи работата си.

Вънъ отъ тоя постояненъ многостраненъ контролъ, съществува и другъ: стойността на знанията, които ученицитъ добиватъ чрезъ самостоятелна работа, се провѣрва чрезъ изпити въ края на всѣки месецъ и въ края на учебната година. Тѣзи изпити, обаче, съществено се различаватъ отъ изпититъ въ нашитъ училища. Тѣ иматъ за задача не да установятъ, колко знания ученикътъ е запаметилъ и наизустилъ, а да покажатъ, доколко той умѣе да ги прилага свободно и да се ползува отъ тѣхъ. Поради туй изпититъ се произвеждатъ въ лабораториитъ; тамъ всѣки ученикъ трѣбва да разреши чрезъ напълно самостоятелна работа по нѣколко практически задачи изъ различнитъ области на знанието.

Всички, които сж имали възможность да надникнатъ въ училищата, дето се прилага Далтонскиятъ планъ, единодушно твърдятъ, ча тамъ се постигатъ удивителни резултати. Ученицитъ работятъ съ интересъ и увлѣчение. Знанията, които добиватъ чрезъ самостоятеленъ трудъ, сж много по-пълни, по-ясни и по-трайни отъ ония, които се добиватъ наготово или почти наготово въ обикновеното училище.

Самостоятелната работа привиква къмъ редъ, търпение и настойчивость; тя дисциплинира вниманието, изостря наблюдателността, развива мисълта и окриля въображението. Всѣки ученикъ, като преследва много дни наредъ задачитъ, посочени въ месечния договоръ за работа, като обмисля, издирва и прилага средствата, чрезъ които може да ги разреши, неусетно упражнява и калява волята си. Другарската взаимопомощъ, нужна при разрешаването на много отъ поставенитъ задачи, създава социални чувства и навици къмъ взаимни услуги. Съ една речъ, системата на мисъ Parkhurst е отлично средство не само за интелектуалното, но и за волевото и емоционалното възпитание на младежта. Тя следва по стѣпкитъ на живота, подражава методитъ, по които той учи и малки и голѣми, затуй въ училищата, дето се прилага тя, винаги кипи животъ.

Не е безинтересно да се чуятъ и мненията на учителитъ и ученицитъ, които работятъ въ тѣзи училища. Отъ една анкета, направена между учителитъ въ едно такова училище, извличаме следнитъ отзиви за резултатитъ, постигнати чрезъ Далтонския планъ:

„Външнага дисциплина вече не съществува“.

„Ученицитъ работятъ съ интересъ, защото иматъ една опредѣлена целъ и защото могатъ да работятъ, когато и както искатъ“.

„Учителтъ е само помощникъ и съветникъ на ученицитъ. Като имъ помага и ги съветва, той вижда, какъ всѣки день се увеличаватъ симпатиитъ имъ къмъ него, и същевременно лесно открива недостатъцитъ имъ“.



„Сътрудничеството между ученицитѣ ползува всички“.

Поканени да кажатъ свободно мнението си за системата на мисъ Parkhurst, ученицитѣ отъ същото училище почти единодушно казватъ :

„Ние обичаме сега повече книгитѣ, защото се научихме да си служимъ съ тѣхъ и разбрахме, за какво могатъ да служатъ тѣ“.

„Когато ни питатъ сега, ние отговаряме по-смѣло, защото не се боимъ, че ще останемъ назадъ отъ другаритѣ си“.

„Сега и силнитѣ и слабитѣ ученици напредватъ, защото учителтъ не ги насилва да вървятъ заедно, а ги оставя да вървятъ споредъ своитѣ сили“.

„Нашата работа ни научи да разбираме, що значи думата „довѣрие“.<sup>2)</sup>

Такива сж, споредъ учителитѣ и ученицитѣ, най-близкитѣ резултати, постигнати чрезъ Далтонския планъ. Мисъ Parkhurst вижда и други по-далечени и по-ценни резултати. Тя върва, че чрезъ нейната система за обучение и възпитание ще могатъ да се създадатъ силни, съзнателни и дейни личности — творци на нови духовни и материални блага въ живота.

\* \* \*

Пълната приложба на Далтонския планъ изисква много материални средства. Преди всичко, потребни сж голѣми училищни сгради съ много учебни стаи за лаборатории. За една прогимназия съ три класа, напр., сж нужни най-малко 8—10 лабораторни стаи — толкова, колкото учебни предмета се изучаватъ въ прогимназията. Освенъ това, всѣка лаборатория трѣбва да бжде снабдена съ специални приспособления за единична и колективна работа, съ много учебни помагала и съ богата библиотека по предмета, за който е опредѣлена лабораторията. Изисква се, най-после, и многоброенъ учителски персоналъ отъ специалисти съ солидна научна и педагогическа подготовка. При такива условия пълната приложба на Далтонския планъ е сжщински разкошъ, какъвто могатъ да си позволяятъ само разполагащитѣ съ граматни материални средства училищни общини въ богата Англия и Америка. За малка и бедна България, пъкъ и за много по-богати и по-напреднали страни отъ нея, той е недостъпна мечта. Това не ще рече, обаче, че идеитѣ, легнали въ основата на Далтонския планъ, трѣбва да бждатъ отхвърлени и пренебрегнати. Въ нѣкои американски и английски училища сж направени опити да се подобри сегашната класна система съ елементи и средства, заети отъ системата на мисъ Parkhurst. Установенитѣ учебни методи сж корегирани; традиционнитѣ форми, пащица и средства на класното обучение сж промѣнени; въ обучението е дадено по-широки мѣсто на самостояния трудъ и на личната инициатива на ученицитѣ; намѣсата и активното участие въ него на учителя сж ограничени до възможния минимумъ, — съ една речъ, направено е всичко, за да се реализира, доколкото е възможно, и въ

2). Тамъ, р. 57.

класната система за обучение основното начало на Далтонския планъ : ученикът да работи и да се учи самъ — учителът да наблюдава, да напътва и да помага само, когато стане нужда. Тия опити сж дали до сега много по-задоволителни резултати, отколкото се е очаквало. Тѣ ни показватъ, че и при по-ограничени средства могатъ да се прокарать въ днешното училищно обучение реформи, които ще повдигнатъ образователната му стойностъ. Въ духа и подъ свѣтлината на идеята, които ни дава системата на мисъ Parkhurst, биха могли и въ нашето училищно обучение да се внесатъ полезни нововъведения, да се отстранятъ много негови грѣшки и недостатѣци, дължими на стари дидактически предраслѣдци и заблуждения, останали отъ времето на хербартиянския интелектуализъмъ въ педагогиката. Какво може и трѣбва да се направи въ това отношение, ще се помъча да посоча въ друга статия.

Николай Тодоровъ — Сливень.

## Родинознание и география.\*)

За задачитѣ на родинознанието като учебенъ предметъ въ първоначално училище има оформени нѣколко схващания, ала никое отъ тѣхъ не иде да отърази зависимостта на географското обучение отъ резултатитѣ, които дава обучението по родинознание. Така или иначе, това последното открива оная азбука, съ помощта на която ученикътъ ще може да разчете смислено географията като наука.

Дълго време, докато географската наука нѣмаше други задачи освенъ да опише обекта на своето разглеждане, т. е. да констатира и събере въ едно неговитѣ външни признаци, нейната азбука не се нуждаеше отъ други знаци, отъ други психически материали, освенъ отъ общитѣ географски понятия за планина, планинска верига, било, връхъ, поли, седловина хълмъ, могила, рѣка, езеро, море и т. н. И обучението по родинознание трѣбваше да даде тия общи понятия, като, заедно съ това, въведе ученицитѣ въ карточъртанието и карточетенето.

Все по това време и естественоисторичното изучаване не отиваше по-далеч отъ външното описание на природнитѣ твари и обучението по тая наука, за да разгледа едно растение, напримеръ, чувствуваше методична нужда отъ общитѣ понятия за корень (вретенообразенъ, брадатъ и пр.), стъбло, листа (сърдцевидни, копиевидни, яйчевидни и пр.), цвѣтъ и пр.

Прочее, бѣше време, когато ръстътъ на самата наука даваше погрѣшни направления на методичитѣ и съ това трѣбва да се обясни, защо подирнитѣ се опитваха дори да теоритизиратъ една комична практика, по традицията на която и днесъ нѣкои сж наклонни да вървятъ презъ общитѣ понятия за конкретнитѣ обекти и факти!

Предъ грамаднитѣ успѣхи, които науката записа презъ изтеклото столѣтие, обаче, и методиката биде заставена да промѣни своитѣ нѣкогашни позиции.

\*) Скица отъ рефератъ, четенъ въ педагогическата конференция на учителитѣ отъ Сливенска околия.

Знаемъ, какво стана съ методиката на естествознанието, откакъ естественицитъ уцелиха своето внимание къмъ пуждата да се издирятъ взаимоотношенията между отдѣлнитъ природни твари и да се констатира законосъобразността, която владѣе надъ външнитъ тѣхни форми и прояви. Отъ описателно (морфологично) естествознанието стана обяснително (биологично), а заедно съ това и преподаването му премѣсти центъра на тежестъта си отъ описанието въ обяснението на видимото. Днесъ никой не изучава природнитъ обекти, изолирани отъ естествената имъ среда, която ги ражда и кърми, нито пъкъ се задоволява да опише само външнитъ имъ форми, безъ да се потруди да ги обясни отъ гледна точка на една строга законосъобразностъ.

И географията като наука измѣсти твърде напредъ своитъ позиции. И тя, досущъ както естествознанието, си сложи за задача не само да описва, но главно да обяснява географскитъ обекти, като издиря каузалната връзка между елементитъ, които ги съставляватъ. Сушата, водата, въздуха, флората и фауната на дадена страна географията днесъ разглежда въ тѣхнитъ взаимоотношения и търси каузалната имъ връзка. Нѣщо повече, което е и най-главното за нея — всичко това тя поставя въ отношение къмъ човѣка въ неговия трудовъ и общественъ животъ.

Съ новата постановка на географията като наука се наложи една преоценка на методиката ѝ като учебенъ предметъ. Ясно е до прозрачностъ, че последията ще трѣбва да се нагоди къмъ новитъ разбирания, като, по аналогия съ методиката на естествознанието, насочи усилията си въ обяснението на фактитъ, вмѣсто само въ тѣхното външно описание. Отдѣлното и изолирано разглеждане на географскитъ елементи, както отдѣлното и изолирано третиране на природнитъ обекти, става вече невъзможно съ огледъ къмъ целитъ, които си слага едно добре разбрано обучение по география или по естествознание.

Поставено подъ освѣтлението на това ново разбиране въ областъта на географската наука и географската методика, родинознанието като учебенъ предметъ, който, както се изнесе вече, трѣбва да въведе ученицитъ въ географията, има да промѣни каренно своитъ позиции.

Обектътъ на родинознанието е родината. Отъ гледището на съвременната географска наука родината, т. е. онова кѣтче земя, върху което протича живота на детето и неговитъ близки, с малко отражение на цѣлата земя (Хумболдтъ) и въ географско отношение тя се подчинява на общитъ географически закони, които управляватъ живота на цѣлото земно кълбо, схванато като обща родина на цѣлото човѣчество. Тя е едно закръглено географско общество (блатото на Юнге), чинто отдѣлни части сѫ въ постоянно и закономѣрно взаимодействие. Сушата съ нейния геологически и морфологически строежъ, текущитъ и застояли води, въздухътъ и въздушнитъ течения, валежитъ и температурнитъ промѣни, животнитъ и растенията, които я обитаватъ, както и човѣкътъ съсъ своята култура, — всичко това трѣбва да се доведе до единство и да се схване като цѣло.

Отъ гледището на едно такова схващане за обекта на родинознанието, последното става една необходима предпоставка за географското обучение, което може да намъри мѣсто за своитѣ корени само въ него. Трѣбва веднага следъ това, обаче, да се добави, че азбучниятъ материалъ, който обучението по родинознание има да даде на ученицитѣ въ пѣтя на една правилна подготовка за разчитане на географията, ще носи единъ вече по-другъ характеръ отъ она, която имаше досега. Въмѣсто да посочи и опредѣли, що е могила, планина, бърдо, склонъ, върхъ, планинска верига, море, пристанище, заливъ и пр. и пр. и подъ формата на общи понятия да даде пѣлата географическа номенклатура като географска азбука и съ това да смѣта целта си за постигната, едно модерно обучение по родинознание ще спре вниманието на ученика върху отношенията и взаимнодействията между отдѣлнитѣ географски елементи, съставляващи неговата собствена родина, която трѣбва да се схване като едно закръжено географско цѣло, като отдѣленъ географски индивидъ, който дава общия фонъ на културата човѣшка така, както се е оформила върху него.

И така, родинознанието, като се освежи чрезъ живитѣ и непосредствено дадени предъ очитѣ на децата географски обекти, ще си постави за задача не само да ги опише, но и да ги схване въ тѣхната каузална връзка. Въ процеситѣ на едно такова обучение, изградено върху почвата на обективно даденото, съзнанието на децата ще си засвои всички ония психични цезности, съ които ще смогне да се доближи и до отдалеченото по пространство географско градиво.

Нека следъ тия общи съждения за предмета и задачата на родинознанието хвърлимъ единъ общъ погледъ върху нашата днескашна училищна дѣйствителностъ.

За да я охарактеризираме, ние ще си послужимъ съ нѣколко снимки, направени отъ нату̀ра.

1. Низка, разкривена копторка, доскорощна селска бозаджийничка. На довчерашното огнище, вмѣсто бозаджийския казанъ, подъ свѣтлината на широкия коминъ стои дрипаво царзулаиче и, привело рошава главица върху дребно книжле, едва разчита тъмни слова: „Зданието, въ което се намира нашата училищна стая, се нарича училищно здание. Освеиъ нашата училищна стая, въ него има и други стаи — за ученицитѣ отъ другитѣ отдѣлення, една за учителитѣ и пр. Между стаитѣ има коридоръ, а отпреде — изходъ. Всичкитѣ стаи иматъ врата и прозорци.“\*)

2. Селцето е разположено по ребрата на едно разклонение отъ дивната наша Стара-планина. Отъ прозорцитѣ на училищната стая се отсичатъ, като въ рамки, гиздавитѣ пейзажи, що дава тука широкораздиплената и разкъдрена планина. Подъ вида на тия хубави гледки миловиднo планинче, изправено до черната дѣска, опѣва отъ стѣсниение своитѣ потурки, оправя червеното си поясче и . . . започва: „Планина . . . азъ ще разправа за планина . . . планина . . . Тя планината е заловена като верига, затуй ѝ казваме . . . планинска

\*) Цитуваме изъ въведения въ това училище одобренъ учебникъ, издание отъ 1922 г.

верига . . . Първата ѝ част е гола — затуй ний ѝ казваме връхъ. Втора ѝ част ѝ казваме . . . ѝ казваме . . . ребра. По ребрата растатъ дървета. Тя . . . третият ѝ част наричаме поли . . . По политѣ ние правимъ села. Въ планината живѣятъ диви вълци, мечки и крави. Тий си правятъ пещери да зимуватъ. Въ планинитѣ живѣятъ хайдуги. Тий вадятъ отъ планинитѣ кюмюръ. . . отъ планинитѣ има изворчета. Тий изворчета като срещнатъ нѣщо по пжтя си, отиватъ да текатъ отъ другата страна на планината. . .

— Много хубаво, седни си! проговаря учителката и извиква другъ ученикъ.\*)

3. Ние сме тѣй близко до Камчиата, че отъ училищния прозорець можемъ да се любуваме на всичкитѣ ѝ прелести и щѣхъ да се замечтая въ тѣхъ, ако учителятъ не бѣше ме заинтересувалъ още въ самото начало на урока си по роднознание.

— Дайте ми едно отечество, — поръча той и следъ като прегледа нѣщо въ учебничето, запита :

— Какъ се казва началото на рѣката?

— Началото на рѣката, началото на рѣката . . . се казва . . . се казва . . . уст . . .

— Мълчи! Че ти кога си научила урокъ! Другъ да каже!

— Глава.

— Ами края ѝ? — Устие.

— Какъ се казва, като потече малко рѣката? — Едва следъ нѣколко допълнителни въпроси ученицитѣ, лѣкъ и азъ заедно съ тѣхъ, се досетихме, че учителятъ пита за „горно течение“.

— Какво прави рѣката, като срѣщне единъ камѣкъ? И тоя въпросъ се сложи предъ децата и предъ мене като една гатанка, чѣто разрешаване дойде следъ голѣми усилия. Ставало дума за „завой“.

— Какво ще стане, ако рѣката дойде до една котловина? — Ще я напълни и ще се получи езеро, извика учителятъ, следъ като се убѣди, че ученицитѣ нѣма да му дадатъ тѣрсениятъ отговоръ.

— Ами ако единиятъ ѝ край е низѣкъ?

Когато разбрахъ, че съ тоя въпросъ учителятъ питалъ за „благо“, азъ напуснахъ отдѣлението водъ едно твърде тежко чувство за нашето родно школо.

4. — На кое казваме могила? пита учителятъ въ друго трето отдѣление и започва урокъ по роднознание.

— Могила казваме на „баиръ“, който „мяза“ на „куна“.

— Тѣй, ами на кое казваме хълмъ?

— Хълмъ казваме на „баиръ“, който не „мяза“ куня.

— Хубаво! Днесъ ще научимъ, какъ се чъртаатъ могили и хълмове на карта.

\*) Разказътъ на ученика привеждаме дословно така, както е стенографиранъ.

И презъ всичкото време на урока учителятъ обясняваше, какъ се чъртаятъ могили и хълмове съ щрихи и хоризонтали!

5. Ето и точенъ преписъ отъ единъ дневникъ за записване преподадения материалъ:

- „Окт. 5. Родно мѣсто.  
 „ 7. Хоризонтъ.  
 „ 18. Карта на родните мѣсто.  
 „ 20. Облаци и дъждъ.  
 „ 25. Околия.  
 „ 27. Окржгъ.  
 Ноем. 1. Извори, порой.  
 „ 3. Води и рѣки.  
 „ 7. По рѣката: корито, бродъ, брѣгове и пр.  
 „ 10. Изпитвахъ.  
 „ 13. Море.  
 „ 16. Край морето.  
 „ 21. Изпитвахъ.  
 „ 22. Планина“.

Безъ да отричаме факта, че има учители, които влагать и разбиране и желание да подобрять обучението по родинознание, все пакъ длъжни сме да отбележимъ, че общото наше впечатление отъ преподаването на тоя предметъ си остава същото онова, което чететьтъ ще получи отъ снимките, що му дадохме. А тия снимки рисувать една печална действителность.

Въ едно таково обучение по родинознание, въ което системата е замѣнена съсь слѣпий случай, смисълъта — съ празния брѣтвежъ, а съдържанието — съ кухата географска номенклатура и то предъ и въсредъ географскитѣ обекти, които оставя невидени и необяснени, — не могатъ да намерять животь коренитѣ на географското обучение, защото съ мъртвитѣ „общи панятия“, които едно таково обучение дава, не може да се градять живитѣ образи на далечни географски ландшафти. Съ тѣхъ въ най-добрия случай можете да изградите ония книжни петна, които дава картата, безъ да можете да дешефрирате действителното имъ съдържание, което носять катъ символи. Съ една такова географска азбука вашитѣ ученици ще приличать на люди, които познаватъ само мъртвата азбука на нѣкой чуждъ езикъ, който четатъ, безъ да разбиратъ.

Значението на словата и тѣхната логическа и граматическа връзка — ето кое дава знание за езика.

Конкретното съдържание на роднитѣ географски обекти, схванати отъ съзнание като причинно географско единство и изградени въсредъ процеситѣ на едно дѣйно, а не отвлѣчено и окнижено обучение по родинознание, имаще за обектъ действителната, а не въображаема нѣкой родина — ето кое може да даде ключа за знания географски.

Какъ да се насочимъ въ този желанъ пѣтъ?

Като си задаваме тоя въпросъ, ние живо си представяме една практика, намѣрила изразъ и приложба преди . . . повече отъ вѣкъ.

„Първитѣ начала по география ни бѣха преподадени върху самата земя. Заведоха ни на разходка въ единъ тѣсенъ долъ въ околността на Ивердонъ — тамъ, дето тече р. Бюронъ. Накараха ни да го разгледаме целъ и на части дотогава, докогато получихме една върна и пълна интуиция. Тогава ни накараха да съберемъ глина (к. н.) по склоноветѣ на дола и напълнихме съ нея голѣмитѣ кошове, които бѣхме донесли за тая цѣль. Следъ като се завърнахме въ замъка, наредиха ни предъ дълги маси и ни накараха да възпроизведемъ въ релефъ — всѣки на масата, която му се падна — дола, който токущо изучихме. (к. н.). Следующитѣ дни — нови разходки, нови изследвания, направени отъ по-високи точки и всѣки пжтъ ново разширение на нашата работа. Ние продължавахме така, докато изучихме хубаво Ивердонския басейнъ, докато отъ височината Монтелъ, която доминира, ние не обхванахме всичкитѣ му части и така не свършихме нашия релефъ. Тогава и тогава ние преминахме на географската карта.“

Тѣй предава споменитѣ си историкътъ Vulliamin, който ималъ щастието да бжде ученикъ на великия учителъ Песталоци.

Читесо, вникни! И замисли се върху всѣка дума! Не сочи ли ни се тжкмо пжтя, що търсимъ? И не е ли време, следъ като ни е билъ указанъ преди вѣкъ, да го последваме днесъ при тѣй обилната свѣтлина на науката, потулена и скрита за татка Песталоци!

Прочее, нека часъ по-скоро навлѣземъ въ пжтя за Ивердонъ! Съгласни сме нали?

Тогава:

1. Да си дадемъ дума, че за напредъ ще изучаваме непосредствено онова кжтче земя, дето сме се родили и дето сж протекли нашитѣ весели детски години, сиречь нашето селце или градъ съ неговата близка и по-далечна околностъ, както и съседнитѣ ни селища съ особеноститѣ на тѣхнитѣ мѣстоположения, схванати бездруго като части на онова географско цѣло, което прихлюпва нашето родно небе. Ето ние си представяме въ тоя моментъ съвсемъ ясно, какъ вие, следъ като сте наблюдавали предварително отъ добре избранъ пунктъ общия видъ на вашия роденъ хоризонтъ по изображение на нашия великъ учителъ, сте насочили грижитѣ на вашитѣ третици да се опитатъ да изобразятъ съ пѣськъ, глина или пластелинъ релефа на тоя хоризонтъ въ новитѣ най-общи и груби очертания. Ние виждаме засмѣнитѣ лица на децата, и вашитѣ кротки и пропити съ вътрешно задоволство обръщения — сигурнитѣ белези на едно обучение, което има основитѣ си върху добре разбранитѣ и преценени детски интереси и наклонения.

Намъ се иска да ви проследимъ мислено и въ понататъшната ви работа, уцелена да задълбочи погледа на ученицитѣ въ подробноститѣ на тѣхния роденъ кжтъ, обхванатъ до сега само въ неговитѣ груби очертания. Ето вие отново сте вънъ отъ учебната стая и, отъ сгоденъ пунктъ, хвърляте погледъ сега вече на по-ограниченъ обектъ, какъвто е самото мѣстоположението на вашето селище, което

обхващате съ повечко подробности, съ които допълваме вашия първоначаленъ грубъ релефъ, който ви е станалъ привиченъ. Върху този релефъ вече се проявяватъ естественитъ очертания на отдѣлнитъ части на селището, рѣката, която го пои, гората, която го прохладжа, хълмътъ, който го краси, пѣтищата, които се насочватъ навънъ, за да го свържатъ съ близкитъ и далечни землища, които даватъ неговия поминъкъ. Ала и това не ви задоволява. Вие се детайлирате още повече и се спирате съ още по-голямъ подробности върху терена на училищния дворъ и разположението на вашето училищно здание, което и слагате вече върху вашия релефъ, който започва да се очертáva въ още по-голямъ подробности, вече по единъ обратенъ пѣтъ. Тоя пѣтъ следъ дворището на училището ще детайлира махалата, дето то се намира, после една по една и останалитъ части на родното селище. Така вие получавате разработенъ въ една пълнота, която позволяватъ силитъ и интереситъ на децата, релефа на селището, следъ което преминавате къмъ по-подробното обхващане на мѣстноститъ; които го обграждатъ и всрѣдъ които то нагажда своя животъ. Тия мѣстности, като закръглени географски индивиди, вие намирате подѣлени отъ самитъ жители, които ги използватъ за своитъ нужди и по единъ вътрешенъ усетъ опредѣлятъ въ самостоятелни обществения. „Селището“ съ хълмоветъ, които го ограждатъ; съ рѣката, която го оглашава съсъ шума си; съ воденицитъ, които е създала тая рѣка; съ пѣтя, който е намѣрилъ мѣстото си по течението на сѣщата; съсъ скалитъ, които го разнообразятъ, и горската растителность, която го украшава; съ лозята и градинитъ, които трудолюбивиятъ човѣкъ е посадилъ; съсъ слънцето, което го грѣе, и вѣтърътъ, който го прохладжа лѣте, а зиме го прави недостъпно, —[ви дава едно географско цѣло, което ще разкрие предъ вашитъ ученици много отъ своя единенъ животъ. А такъвъ единенъ животъ вие намирате и въ „Ясж-теле“, „Айвалж-дере“, „Хисарлъка“, „Гюргюнлука“, „Атаната“, „Романуша“, „Камена“, „Гюнюза“, „Хамамъ-баиръ“, „Бармука“, „Урумъ-тарла“, „Абланово“, „Рѣчица“ и пр. и пр. Съ последовното изучаване на тия географски обществения, вие виждате, какъ вашиятъ релефъ се разработва постепенно, докато се покрие съ нужднитъ подробности за родното землище. То се знае, че, споредъ особеноститъ на вашето родно кѣтче, вие ще обедините въ едно по-голямъ цѣло отдѣлнитъ географски обществения и ще го сханите въ неговото единство преди да премините къмъ детайлирането на близоседнитъ географски индивиди, срѣдъ които се е развилъ живота на близкитъ ви селища. Последнитъ вие изучавате вече съ по-малко подробности, като внимавате да засегнете бездруго ония отъ тѣхъ, които ще ви разкриятъ някои географски особености, чужди за вашето родно кѣтче. Бѣла съсъ своето планинско мѣстоположение, дало своя характеренъ белегъ на населението, което го обитава; Есирлии съсъ своето блато; Чаирлии съ р. Тунджа и др. такива вие посещавате, за да имате между другото и на що да съпоставите особеноститъ на вашето родно село, които тъкмо чрезъ това ще освѣтлите още повече. Ако живѣете на село, да посетите града е една непреодолима нужда за васъ, толкова повече, че ние си дадохме дума да изучимъ нашата действителностъ.



телна родина, като въ центъра на това изучаване сложимъ човѣка. А връзката между селото и града трѣбва да се напипа и здраво да се хване отъ нашитѣ питомци.

2. Да си дадемъ дума сѣщо, че ще изгонимъ учебника. Вие виждате, че той е не само непотрѣбенъ, но и невъзможенъ. Неговото държане въ първоначалното училище като помагало за изучаване на родинта се дължи най-малко на едно недоразумѣние. Коя родина описва и обяснява той? Нѣкоя си, взема за примеръ, никжде нещастествующа и имаща притенции да прилича на всички. Ще се съгласите, че нѣкога историкътъ на нашето учебно дѣло само съ това нещастно учебниче ще може да охарактеризира окнижения видъ на обучението въ наше време.

Прочее, махнете го! Махнете този училищенъ архаизъмъ, който трови и преспива желанието у мнозина учители да бждатъ полезни на ученицитѣ си. Дори за нѣкогашнитѣ ограничени задачи на географското обучение азбучния материалъ, що може да даде въ форма на сухи дефиниции, не е годенъ за нищо и само парализира духа на детето и го прави негоденъ за интензивна психична дейность.

Вмѣсто него, ако е потрѣбно да се даде на ученика прочитна книжка, която да допълва и освежава познанията му за собствената му родина, нека се предложи малко сборниче отъ изискани по езикъ и художествена стойность разказчета и стихотворения, каквато е книжката „Нашата родина“, написана отъ нашия отличенъ географъ-методикъ, г. К. Рачевъ\*).

3. За да вървимъ, необезпокоявани отъ никого, по пътя, който си избрахме, налага ни се за всѣки случай да поискаме една корекция на учебния планъ, на учебната програма, която се още продължава да преписва стереотипно нѣкогашни „по рѣката“, „на планината“, „на полето“, „околия“, „окръгъ“ и т. н. и да изброява пълния списъкъ на общитѣ ония географски понятия, които учебникаритѣ се заематъ да ни дефиниратъ. Ако и по родинознание програмата направи онова, което дава за рисуването, напримѣръ, — си речъ да каже ясно и недвусмислено, че третацитъ трѣбва да се опознаятъ съ собствената си родина, такава каквато си е, съ всичкитѣ ѝ орографски, хидрографски, атмосферни, биосферни и пр. особености и то безъ друго съ огледъ къмъ живота на хората, които я обитаватъ и които той, третакътъ, среща ежедневно по пътя си, — тогава ще се избѣгнатъ недуразуменията и ще се разчисти нашиятъ пътъ. Ако подробноститѣ, които тъй охотно предлага програмписецътъ, сж дадени съ цель да се внесе повече освѣтление, тогава тия освѣтления се налагатъ да разкриятъ съдържанието на понятието родина и да опредѣлятъ неговия обемъ. Въ никой случай, обаче, не бива да се дава мѣсто на нѣща, които могатъ да внесатъ конфузия въ разбирането на програмата, недостатъкъ, който не е могла да избегне днескашната ѝ редакция. За примѣръ нека приведемъ обстоятелството, че въ духа на програмния текстъ по родинознание гражданската община, околията и окръга едва ли не се свъщатъ като закръглени географски ландшафти! А това не може да бжде! Не сж правилни и насокитѣ, които програмата дава съ

\*) „Нашата родина“, книгоиздателство Сава Тодоровъ, София, цена 8 лв.

текста си по отношение изучаването на отдължителни географски обекти. Въ този си вид тя изхожда от някогашните схващания за задачите на географията като наука.

4. Досуцъ ясно е отъ досега изнесеното, че намъ се слага по-велително задължението да изучимъ ние самитѣ родния кжтъ на нашитѣ ученици. Нито едно жгълче отъ тоя кжтъ не трѣбва да остане неспоходено и неразгледано отъ насъ, преди още да сме пристъпили къмъ обучение по родинознание. Последното безъ това е невъзможно. И не само това. Ние трѣбва да познаваме и всички особености географски на цѣлия ландшафтъ, частъ на който е детската родина. За да имаме на лице и това необходимо условие за едно правилно обучение на предмета, който ни занимава тука, нека се проникнемъ отъ значението на цѣлитѣ, които му слагаме, и дадемъ всички жертви, лични и колективни. Казваме и колективни, защото ще сж потребни грижитѣ и усилията на всички учители, ако искаме да се справяме по-леко и по-сигурно съ нуждата да се опознаемъ въ едно по-кжсо време и съ по-малкъ разходъ отъ лична енергия съ географията на родния ландшафтъ.

5. По тоя начинъ, нека се надѣваме, въвъ всѣка училищна библиотека ще се внесе по едно „Родинознание“, което ще разкрива географскитѣ особености на селото, дето е училището.

Колкото се отнася до учебничетата, предназначени за ученицитѣ, тѣхъ ще си съставятъ последнитѣ въ процеситѣ на самото обучение. Услужвайки на целитѣ на родинознанието и попадайки въ сжщото време въ пътя на задачитѣ, които си слага писането, ученицитѣ ще си напишатъ последовно цѣла една книжка за тѣхната родина. И тая книжка ще имъ е мила, като тѣхно дѣло, и ще имъ е полезна, като тѣхна потребба.

6. Ясно стана сжщо, че класната стая ще ни бжде съвсемъ неудобна за уроцитѣ по родинознание. Последнитѣ въ по-голѣмата си частъ ще се развиятъ въвъ срѣдъ географскитѣ особености на родината, която изучаваме. Това е ясно като бѣлъ день. Прочее, излетитѣ до предварително изучени отъ насъ пунктове или мѣстности ще сж нѣщо, безъ което не ще можемъ. За да не ни завари зимата непригответени или, по-право, незапасени съ достатъчно сурови материали, ние трѣбва да гледаме да изкористимъ всѣки по-хубавъ есененъ день. Изучимъ ли презъ това време селището и близкитѣ му околности, за прѣз лошитѣ дни ние ще имаме, какво да изучаваме — маса материали ще ни даде обществениятъ и стопански животъ на нашитѣ сѣселани, както и историята на училището, черквата, читалището, нашия домъ и родъ и пр. пр.

По-труденъ е въпросътъ съ екскурзитѣ, които ще има да направимъ да типични села, мѣстности и др., отстоящи на по-голѣми разстояния отъ насъ. Понеже отъ гледището на едно смислено и пълно обучение по родинознание тия екскурзии ще трѣбва да направимъ на всѣка цена, за да избистримвъ знанията на ученика за най-близката му родина, отъ една страна, и да подпълнимъ духовния му складъ съ нови такива, които ще му сж необходимими за изясняване географията на мѣстности, които не ще може непосредствено да види, отъ друга, — налага ни се да поискаме, да ни се гаранти-

ратъ всички средства, съ помощта на които ще се поставимъ въ условия да си ги направимъ. Материалнитъ средства за превозъ, храна и др. ще трѣбва да ни осигури училищниятъ бюджетъ. Останалитъ удобства ще трѣбва да ги създадемъ взаимно, като организираме усилията си и подготвимъ почва за едно възможно и желано гостуване.

7. Ние ще трѣбва да се простимъ и съ досегашнитъ нагледни помагала, съ които се мѣчимъ ужъ да изяснимъ учебното съдържание по родинознание. Прословутитъ ония типови картини, както и препоръчанитъ ни тази учебна година типови релефи за изясняване главнитъ форми на земната повърхнина, внасятъ дисонансъ въ разбиранята ни за едно модерно обучение. Тѣ не сж за насъ. Главнитъ тия форми ще изяснимъ върху релефа, който ще изобразява нашата собствена родина. А съ паритъ, които можемъ да отдѣлимъ за нуждитъ на обучението по родинознание, ние ще си доставимъ рулетка, съ която ще измѣрваме разстояниято; бинокълъ, който ще ни затрѣбва често при излетитъ и екскурзитъ; стереоскопи и картини за тѣхъ, за да съпоставяме нашето на чуждото, отдалечено отъ насъ по време и пространство. Азъ бихъ пожелалъ дори да имаме подъ рѣка и единъ малкъ фотографски апаратъ, за да си занасяме въ училището и всички ония мѣста, на хубостта или особеността на които сме се удивлявали.

8. Ние ще си уредимъ и нѣщо като мънника метеорологическа станцияка въ нашето училище. Върху предварително приготвени таблички дежурниятъ ученикъ ще отбѣлзва температурата, облачността, валежитъ, вѣтроветъ. Това ще бѣде въ малкъ мащабъ и безъ особени подробности, които биха могли да затруднятъ ученицитъ. Ала то нѣма да остане безъ следи за цѣлитъ, които сме си поставили.

9. Ами карточѣртанието и карточетеното, ще запитае вие, озадачени отъ обстоятелството, че за тѣхъ не е ставало още дума.

Картата е била и ще си остане като една необходимостъ на географското обучение. Щомъ е тъй, чрезъ обучението по родинознание ние трѣбва да въведемъ ученика и въ нейното четене и разбиране.

До нея, обаче, ние ще дойдемъ чрезъ релефа.

Като първо изобразително средство на родината ние ще сложимъ релфа, който ученицитъ сами ще приготвяватъ. Презъ този етапъ бездруго трѣбва да се мине, ако искаме да се доловятъ картографскитъ знаци съсъ значението, които имъ се дава и което носятъ. И за това не ще ни трѣбватъ специални средства и подготовка. Малко добре пресѣта и замѣсена глина, ако не можемъ да имаме пластелинъ или, въ краенъ случай, малко пѣськъ — ето ви всичко. Желание да се работи у ученицитъ ще имате, колкото щѣте. Ние посочихме, макаръ и въ бѣгли шрихи, какъ първоначалниятъ грубъ релефъ на родния хоризонтъ ще се разработва въ своитъ подробности, докато се получи единъ релефъ съ всички ония очертания, които можете да дадете на деца отъ едно трето отдѣление. Тоя релефъ при добра воля можете да си отлѣете съ гипсъ, да нашарите съ подходящи цѣтове и да поставите въ рамка за тържество на неговитъ творители.

Отъ релефа до картата има само една крачка. И вие ще я направите въ моментъ, когато нуждата ви я подсказже. Ще държите главно на това, щото картографскитѣ знаци да се сханатъ като символи, които трѣбва да се втѣлпяватъ. Доведете ли ученицитѣ си до една такава привычка, вие сте имъ дали здрава опора, да могатъ да използватъ картата при изучаването на географията. А тая опора е здрава, само защото сте я положили върху обективна дѣйствителностъ, която е дала реално съдържание на знацитѣ, съ които борави картографията.

Въ рамкитѣ, които ни даватъ страницитѣ на това списание, ние не можемъ да изчерпимъ въпроса, който ни занимава, въвв всичката му ширина и дълбина. За начинитѣ, по които върху почвата на родинознанието ще покълнатъ и се дефиниратъ като самостоятелни учебни предмети гражданското учение историята, както и за похватитѣ на едно географско обучение, тѣй подготвено съ обучението по родинознание, ще се повърнемъ други пътѣ.

Хр. Спасовски — София.

## Преходъ отъ нагледното къмъ абстрактното смѣтане.

Всѣки учителъ е констатиралъ при обучението по смѣтане, че децата леко и безпогрѣшно могатъ да пресмѣтнатъ, колко сж, напр., 2 молива и 3 молива, 2 орѣха и 3 орѣха, 2 топки и 3 топки и т. н., но същевременно всѣки се е убедилъ, че, когато на първацитѣ се възложи да направятъ смѣтницата  $2+3$ , тѣ работятъ не тѣй самоувѣрено и безпогрѣшно. И това е напълно обяснимо. Обозначаването и извършването на действията съ цифри е една отвлѣчена и непонятна за начинающитѣ ученици работа. И учителъ, който, следъ като е запозналъ децата съ числата до 10, съ тѣхнитѣ картинки и цифри, преминава направо къмъ събиране, като пресмѣта направо съ цифри, изпада въ грѣшка, която внася голѣма забърканостъ и несигурностъ въ работата му. Но въ едно отъ ръководствата по смѣтане у насъ, което е станало настолна книга на мнозина учители, и съ което близо две десетолетия се дава тонъ на обучението по смѣтане, не само че не се долава слабата страна въ подобна работа, но тя се сочи като образцова. Въ това ръководство отъ г-нъ Д. Цонковъ четемъ: „При събиране и изваждане числата ще представляваме не съ топки, а съ цифри. . . . Смѣталото отклонява вниманието отъ главната целъ. . . . То ограбва златното време на учителя. Последниятъ е принуденъ да си играе цѣлъ часъ съ топкитѣ, за да извади възъ основа на нагледността нѣколко операции, когато иначе би обработило не само тѣхъ, но и много други. . . . Смѣталото съдѣйствува за даване повърхностни знания. Детето гледа представнитѣ топки и не си дава трудъ да разсѣди, защо тѣ сж станали толкова, а не повече. . . . Въмѣсто да си играе учителя цѣлъ часъ съ смѣталото, за да представи съ топки операциитѣ отъ прибавяне на числото 2 при числата

1 до 8, вмѣсто да застава детето да изучава механически всѣка една отъ тѣхъ, като го кара да мисли винаги топкитѣ въ оня порядѣкъ, при който се даватъ операциитѣ, което е съвсѣмъ невъзможно, нека си стори трудъ съ нѣколко само кратки думи да ги доведе до общото правило, че когато искаме да прибавимъ 2, ние първо прибавяме едно и после още 1" (стр. 51, 52 и 53).

Отхвърляйки смѣталото, г. Цонковъ отхвърля и всѣкакви други нагледни помагала, отхвърля изцѣло и числовитѣ картини при запознаване на децата съ събиране и изваждане въ кръга на първата десетица.

"Числовитѣ операции не могатъ да се изучаватъ въз основа на числовитѣ образи, т. е. съ числови образи, не трѣбва да се оперира. . . . Самата аритметическа операция, била тя отъ събиране изваждане или нѣкое друго действие, е продуктъ на вътрешни разсѣждения, на вътрешни спойвания отдѣлни величини, а не на външни впечатления, на възприятия чрезъ окоето. Тия последнитѣ подпомагатъ само за провѣряване заключенията на разума, но не и за фундаментиране на тия сжщитѣ. . . . Аритметическитѣ операции, следователно, ще изваждаме чрезъ разсѣждения въз основа на добититѣ понятия за числата". (Стр. 60 и 61).

Накратко казано, г. Цонковъ счита, че като се добиятъ еднажъ по нагледенъ начинъ вѣрни понятия за числата, при самитѣ действия ще сж излишни всѣкакви нагледни средства, защото самата цифра, самия белегъ на числото е свързано съ едно реално съдържание. При наличността на това, излишно е да се прибѣгва къмъ каквато и да е нагледност, когато се извършватъ действията. Нагледнитѣ средства могатъ да се използватъ само като провѣрочни средства за извършенитѣ чрезъ разсѣждения числови операции. Вѣренъ на тия си разбирания, г. Цонковъ веднага следъ откриването на цифритѣ поднася лекции за прибавяне къмъ числата отъ 1 до 9 по 1, 2, 3 и пр. по единъ отвѣченъ начинъ, който е усвоенъ и се практикува отъ мнозина учители.

На пръвъ погледъ въ заетото отъ г. Цонковъ становище по тоя въпросъ се долавя известна логичност. Достатъчно е, обаче, само малко по голѣмо вдълбочаване и замисляне, за да се схване неговата грѣшка. При твърденето си, че аритметическитѣ операции сж резултатъ не на външния възприятия и впечатления, а на вътрешни разсѣждения, той като че изхожда отъ опита не на деца, а на възрастни. Само последнитѣ могатъ да извършватъ правилно известни аритметически операции, като се наслаятъ изключително на своитѣ разсѣдѣчни способности. За децата това не е така. Сжщността на действието събиране, изваждане, умножение и дѣлене тѣ могатъ да схвататъ, не чрезъ разсѣждения, а чрезъ наблюдението при извършването на тия действия съ помощта на нагледни средства, по нагледенъ начинъ.

Цифритѣ сж отвѣчени белези, до които човѣчеството е дошло следъ течение на вѣкове. А ние знаемъ, че детето преминава приблизително сжщитѣ стадии на развитие, които човѣчеството е прекарало въ продължение на столетия, само за единъ кратѣкъ пе-

риодъ време. Ние знаемъ сжщо, че училището и учителътъ съдействуватъ да се съкрати тоя периодъ отъ време за формиране на човѣка въ детето. Но това съдействие и подпомагане става въ рамкитѣ на възможното, защото на известна възраст съответствува известенъ опитъ, на който могатъ да се насланятъ известни знания. И както първобитнитѣ хора сж правили отначало смѣтки, като сж си служили съ съ самитѣ предмети, както по-после тѣ сж почнали да отбелжаватъ тия предмети съ рѣзки или съ други белези, които сж събирали или изваждали, сжщия пжтъ ще следва и детето. И то ще извършва отначало всички операции по единъ нагледенъ начинъ чрезъ самитѣ предмети, после ще почне да замѣня сбора отъ предметитѣ съ числови образи, докато най-после дойде и му станитѣ напълно понятни абстрактнитѣ аритметически операции само съ най-отвлѣченитѣ белези на числата — съ цифритѣ. Да се почнатъ тия операции направо съ цифри, както препорѣчва г. Цонковъ, то значи да се игнорира детското развитие, да се игнориратъ истинни очевидни и отдавна известни.

Всѣка числова операция трѣбва да бжде резултатъ отъ нагледно пресмѣтане съ предмети. Отъ пресмѣтане съ предмети преминаваме къмъ пресмѣтане съ белези и то предпочитателно съ числовитѣ образи — съ картинкитѣ на числата. При използването на тѣхъ децата ще се запознаятъ по единъ нагледенъ начинъ и съ знаковетѣ за събиране, изваждане и равенство. Ако обозначимъ една числова операция направо съ цифри ( $3 + 2 =$ ), тя не ще е тѣй понятна за децата, както, ако я представимъ предварително съ картин-

китѣ на числата  $\boxed{\cdot\cdot} + \boxed{\cdot} = \boxed{\cdot\cdot\cdot}$ . Всѣки, който е пробвалъ това на практика, се е убедилъ, че тоя ходъ на работа е по-понятенъ за децата и ги улеснява да преминатъ бързо къмъ извършването на операциитѣ съ цифри. Нѣкои искатъ картинното представяне на действителното събиране, напимѣръ, да продължава редица часове и чакъ тогава да се премине къмъ отбелѣзване и извършване на аритметическитѣ операции съ цифри. Практиката подсказва, че е предпочитателно пресмѣтането съ предмети, числови образи и цифри да се редува. Ще имаме да прибавяме, напимѣръ, къмъ числата отъ 1 до 8 по 2. Решавайки изходната задача, децата ще трѣбза да извършатъ всѣка операцийка по троенъ начинъ: съ предмети, съ числови образи и най-после съ цифри.

Естествено, първитѣ два начина постепенно съ напредването на децата ще се изоставятъ и ще се преминава изключително къмъ извършването на операциитѣ съ цифри. Тоя процесъ на преминаване отъ нагледното къмъ абстрактното смѣтане не ще трае еднакво за всички деца. За нѣкои много рано ще стане излишно пресмѣтането съ предмети и съ числови образи, а за други ще е необходимо да си служимъ съ него и по-късно, докато съзнателно, а не механически свикнатъ съ абстрактното смѣтане.

Накратко казано, при запознаване на децата съ първитѣ аритметически операции работата ще следва най-леко, приятно и резултатно, като се спази следния ходъ: 1) изхожда се отъ добре подобрена практическа задача; 2) пресмѣтанята въ нея се

извършват нагледно чрез предмети; 3) действието се обозначава и извършва и съ числови образи; 4) операцията се отбелезва и пресмътта и съ цифри. Това се спазва при всъква нова работа, докато повечето деца свикнатъ съ абстрактното смътане.

Следующия път ще продължа за неподходящитъ изходни задачи и шаблонната имъ разработка въ ръководството на г-нъ Цонковъ за I отдѣление.



Ив. Георгиевъ — с. Динили-ташь (Разградско).

## За интерпункционнитъ упражнения.

Като крайна целъ на езиковото обучение се сочи: да се доведе ученикътъ до онова положение, че да излага говорно и писмено, съ чувство и умение, собственитъ си мисли тѣй, че слушательтъ или четецьтъ, като съзерцава картинитъ, да може да преживѣе моментитъ и настроенията, които авторътъ е преживѣлъ и изпиталъ. Такова ясно и смислено излагане изисква, правилно да се свързватъ и съпоставятъ понятията, да се подреждатъ мислитъ въ логически строй, да се поставятъ въ зависимостъ — като въ кинематографа — съзерцаванитъ картини, а когато се напишатъ така очертанитъ и оформени мисли и картини, да се разграничатъ съ препинателни знаци.

Правилното разграничаване на писмено изложенитъ мисли се поставя въ зависимостъ отъ езиковия усетъ и основното познаване на синтаксиса. Езиковото чувство ще подскаже, какъ трѣбва да се съгласуватъ частитъ въ едно синтаксическо цѣло, колко такива могатъ да се свържатъ въ по-сложно цѣло и колко такива ще образуватъ едно логическо цѣло. Независимо отъ това, ученикътъ трѣбва да съзнае, трѣбва да почувствува всѣко цѣло, да съгледа и връзката между имъ, да усети и паузата между тѣхъ. Съзната или почувствувана, тая пауза ще улесни писането — не, ами четенето и схващането на отдѣленитъ съсъ знакъ положения. Освенъ това, ученикътъ трѣбва да схване, кое синтаксическо цѣло е ядката, около което ще се въртятъ, ще се лепятъ или нижатъ други второстепенни синтаксически цѣли, за да може, като ги почувствува, да се попита: дали тукъ, като ги пиша едно следъ друго, не трѣбва да се постави нѣкакъвъ знакъ и какъвъ именно, защото и като ги представямъ, и като ги изговарямъ, правя едно малко разграничаване, правя една пауза, която трѣбва да се означаи въ писмото.

Вѣрно е, че оформената мисль подсказва, какво при написването ѝ тукъ-тамъ трѣбва да се постави нѣкакъвъ знакъ, но какъвъ именно — ученикътъ не знае. Това незнание, което представлява една съществена спижка за писането, ще се преодолѣе, като се изработи съ общитъ усилия на ученицитъ отъ отдѣлението или класа едно изречение, което ще се напише, и подъ ръководството на учителя ще се пунктира.

При изучаването или разграничаването на синтаксическото цѣло

ученикътъ, ржководейки се по езиковия си усетъ, ще се учи и да го пунктира, като го пише.

Когато ще си формира изречението, ученикътъ, съзерцавайки картината, влага и свързва отдѣлнитѣ понятия въ едно сжждение, подрежда сжждение следъ сжждение, като спазва логическата връзка, усеща формата и границитѣ на всѣко едно изречение и при писането ще се опита да отдѣли, да разграничи на всѣко синтаксическо цѣло съсъ съответнитѣ знаци. Ако това разграничение не може да се извърши веднага, т. е. едновременно съ писането, то пунктирането ще се извърши поне при прегледа, който ще убеди четеца,<sup>1)</sup> че при прочита не се даватъ ония образи, които съзнанието е очертадо по-рано, и че нѣма сходство между усетеното сега и по-рано.

Вижда се, прочее, че пунктирането на изреченията е въ зависимостъ отъ езиковия усетъ.

Тоя усетъ може да се засили и поощри още повече, като се позводемъ не само на слуховитѣ възприятия, причинени отъ говора на другитѣ хора, но и когато се прави анализъ на четивата, каквито даватъ читанката и прочитнитѣ книги. Чрезъ този анализъ ученикътъ ще схване зрительно онова положение, което се дава въ четивото, което се очертава въ съзнанието учениково и до което се е добралъ посредствомъ слуха. Отъ четивата ученикътъ ще види, какъ се излагатъ другитѣ, какви знаци поставятъ тѣ и гдѣ именно ги слагатъ. Тоя анализъ ще заякни връзката между стръковетѣ на езиковото обучение: говоръ, четене и писане.

Когато човѣкъ говори и се самонаблюдава, той вижда, че импулситѣ на езикомоторнитѣ му органи следватъ вълнообразно, т. е. следъ първия импулсъ следва пауза, следъ нея идва новъ тласкъ, после пакъ пауза и т. н. Тия тласъци, раздвижващи езикомоторнитѣ органи, и паузитѣ се чувствуватъ отъ говорящето лице. И тѣ даватъ основания за пунктирането на изреченията.

Остава още едно средство за усилване на езиковия усетъ: да го присадимъ и чрезъ преписа.

Когато се даде преписъ, било съ цель да се поощри правописа, било стила, не трѣбва да се изпуска отъ очи случая да се не обърне учениковото внимание и върху знацитѣ, които изясняватъ синтаксическата мисль. Тия знаци, каза се вече, трѣбва да се изтъкнатъ и при четенето.

Тѣй че, за изучаването и усвояването на пунктоацията, ученикътъ ще се уповава не толкова на слухови, зрители и моторни представи, както що е при правописа, а на езиковия си усетъ.

Преписътъ ще спомогне да се усили езиковия усетъ и като се прави вдѣлбочаваще наблюдение, което ще спомогне да се обобщатъ единичнитѣ случаи, за да служи (обобщението) впоследствие, като ржководно начало на ученика при писането.

Какъ трѣбва да се прави вдѣлбочаващото наблюдение, ще конкретизираме съ единъ примѣръ. Нека допуснемъ че въ откъслека за преписъ срещаме следното синтаксическо цѣло:

Волътъ, конътъ, биволътъ, магарето, овцата и козата сж домашни животни.

1) При прегледа на работата си писецътъ се явява като четець.



Тукъ, въ това цѣло, погледътъ може да бѣде спрѣнъ на тия две страни: 1) да се изтъкне какъ се членува подлогътъ и 2) на запетайкитѣ между еднаквитѣ части (съществителнитѣ имена).

Ще разгледаме само втория случай, който е отъ интересъ за третирания тукъ въпросъ.

1. Когато, въ часа по естествознание, сме учили за вола, добрали сме се до понятията „волъ“ и „домшно животно“; свързали сме тия две понятия и сме ги съгласували въ сѣждението: „Волътъ е домашно животно“.

Пакъ въ часоветѣ по естествознание сме извадили сѣжденията: „Коньтъ е домашно животно“. „Биволътъ е домашно животно“ и т. н.

Тия сѣ основнитѣ сѣждения на представеното по-горе за преписъ общо сѣждение. Това положение трѣбва да се схане отъ ученицитѣ. Тѣ трѣбва да разбератъ, че тукъ има сливане на отдѣлни сѣждения или че това е слѣто изречение.

2. Въ горнето изречение имаме отдѣлни понятия: „волъ“, „конь“, „биволъ“ и т. н., които именуваме съ думитѣ: волътъ, коньтъ и пр., а тѣ сѣ еднакви части въ изречението — сѣ подлози, а по отношение частитѣ на речѣта сѣ съществителни имена — значи, пакъ еднакви части. Ако пропуснемъ едно отъ тѣхъ, изречението не губи смисълъта си.

3. Когато изговаряме това изречение, разбира се, безъ да го четемъ, ние се спираме за малко следъ всѣко съществително. Тази пауза при говора, на книга ще се отбележи съ знака запетайка.

4. Обобщаваме: това изречение има пѣколко еднакви части. Когато го пишемъ, еднаквитѣ части отдѣляме съ запетайка.

Това правило ще се потвърди и отъ случаитѣ, когато въ изречението има нѣколко глагола или нѣколко пояснения. Отпосле правилосътъ на такива изречения ще отица по аналогия.

Щомъ се дадатъ тия пояснения и се извади правилцето, остава само учителътъ да бѣде пастойчивъ и възискателенъ за приложбата му.

\* \* \*

Споредъ програмата за първоначалнитѣ училища, интерпункционнитѣ упражнения ще обематъ:

#### А. Знацитѣ въ проститѣ изречения:

1. Точка — поставя се въ края на всѣко повествователно изречение.

2. Запетая:

а) Тя отдѣля проститѣ синтаксични цѣли, съставляващи едно логическо цѣло<sup>1)</sup>. „Настане вечеръ, месецъ изгрѣе, гора зашуми, вѣтъръ повѣе“ (Хр. Ботевъ).

б) Тя отдѣля приложението (думата или израза, които поясняватъ подлога). Примѣри: „Баша му, докторъ, искалъ да го направи ученъ човѣкъ“ (Хр.) „Дохождаше още дѣдо Мина, стария даскалъ“ (Ив. Вазовъ).

в) Тя отдѣля вметнатитѣ думи. Примѣръ: „За съжаление, Отецъ Паисий не оставилъ описание на живота си“.

„По моѹму, тукъ не трѣбва никакво мислене“.

„И така, душата била спасена, а тѣлото убито“.

г) При обръщението. Примѣръ: „Не плачи, майко, не жали!“ — „Старче, дерзай“;

3. Въпросителна.

4. Удивителна.

5. Тире — за отдѣляне приложението. Примѣръ: „По драконовскитѣ закони за всички престѣпления било опредѣлено едно наказание — смъртъ“.

Тирето въ таква случаи замѣстя изпуснатитѣ, но подразбиращи се свързки: именно, че, т. е. и пр.

6. Двоеточие — кога се изброяват частитѣ, съставляващи цѣлото. Примѣръ:

„Посбили ми се, посбили,  
До три ми рѣки, три сестри:  
Арда и още Марица  
И Тунджа сестра най-малка“.

*Б. Знаци между синтаксически цѣли.*

1. Запетая:

а) Между изобразяващитѣ единѣ предметъ, картина и пр. части. Примѣръ: „Весель день, богато слънце, тихъ вѣтрець, въздухъ благоуханень“.

б) Между еднаквитѣ части въ сложно слѣдото изречение. Примѣръ: „И камакътъ, и кречеталката, и рѣката, сякашъ, заоплакваша съ гласъ стареца“. — „Марта е като дете: ту плаче, ту се смѣ“.

в) Между главногo и подчиненогo изречение въ сложно съставногo. Примѣръ: „Азъ живѣя въ една колиба, която се намира посредь широка степь“ (Келерменъ).

г) Отдѣля вметнатогo изречение. Примѣръ: „Свети Кирилъ, пише Черноризецъ Храбръ, изнамѣрилъ 38 букви“.

Нѣкой отдѣлягъ вметнатогo изречение съ тирета, а други — съсь скоби.

д) Между прѣката речъ и вметнатогo изречение. Примѣръ: „Когато умре богатъ“, казва хаджи Ахиль, „попѣтъ пѣе: а-а-а, а когато умре сиромашъ: — о-о-о“.

е) Когато следъ прѣката речъ следватъ думитѣ на разказвача. Примѣръ: „Азъ знамъ да пѣя“, рекло бабиногo момиченце.

ж) Отдѣля се междуиметнието, когагo е въ началогo или срѣдата на изречението. Примѣри: „Охъ, нѣма тя деца си да забрави“. — „Нашигъ надежди, уви, отлетѣха“.

2. Точка съсь запетая:

а) Между синтаксическитѣ цѣли, които рисувагъ частитѣ на единѣ предметъ, на картина и пр. Примѣръ: „Срещнитѣ хѣлмове се

1) Вѣско просто или сложно изречение се нарича синтаксическо цѣло, а свързанитѣ по мисль синтаксически цѣли образувагъ логическо цѣло (Д. Мишевъ).

покриха съсъ зелена тревица ; ручейтъ весело шуртятъ изъ долиникитѣ ; ваки агънца блѣятъ около майкитѣ си“.

### 3. Двоеточие:

а) Между две синтаксическитѣ цѣли, когато последното е въ зависимостъ отъ първото и причинния съюзъ е изпуснатъ. Примѣръ: „Войнитѣ съсипватъ държавитѣ и народитѣ : (понеже — е изпуснато) тѣ докарватъ злочестини, скърби, гладъ, болести и отчаяние“.

б) Предъ редъ синтаксически цѣли, които разкриватъ съдържанието на първото. Примѣръ: „Въшнитѣ качества на лъва отговарятъ на неговитѣ вътрешни: фигурата му е внушителна, погледътъ твърдъ, стѣпкитѣ горделиви, гласътъ страшенъ, снагата съразмѣрна“.

в) Когато въ сложно слѣтото изречение има мѣстоименията: всѣки, всички, никой и др., следъ които се изброяватъ еднакви части. Примѣръ: „Той прибиралъ всичко: червенъ восъкъ, кжече книга, перце“.

г) Когато прѣка речъ следва следъ думитѣ на разказвача. Примѣръ: „Отъ тоягата змията се обвила около шията на овчаря, засъскала и рекла: „Ти ме избави отъ огъня, но азъ ще те изямъ“.

### 4. Тире:

а) Ако въ сложно слѣтото изречение се изброяватъ нѣколко еднакви части и следъ тѣхъ следва мѣстоимение, което ги обема. Примѣръ: „Молби, плачъ, сълзи — нищо не помага“.

б) Когато се излага разговоръ.

Примѣръ: — Какво ти сторихъ?

— Пречишъ ми!

— Че какъ ти преча?

— Свѣтишъ.

### 5. Въпросителенъ знакъ.

Ако прѣката речъ е въпросително изречение и следъ нея следватъ думитѣ на разказвача, тя се отдѣля съ ?.

Примѣръ: „Мъжътъ ти дома ли е“? попита той.

### 6. Удивителенъ знакъ.

а) Ако прѣката речъ изразява чувства, заповѣдъ, поздравъ и т. н. и е предъ думитѣ на разказвача, се отдѣля съ !.

Примѣри: „Донеси вода“! крѣсна той.

„Добъръ вечеръ! прошушна Огняновъ.“

б) Междунметнето, когато е въ началото на изречението. Примѣръ: „Ахъ! помощъ иде ли“? — „Уви! той щастие не дири“.

### 7. Кавички.

Ст. Кьосевъ — Панагюрище.

## Училищни здания.

Въпросътъ за училищнитѣ здания презъ последния десетгодишенъ периодъ отъ тѣсно училищенъ и мѣстенъ за тоя или она градъ, това или она село или отдѣленъ кжтъ, стана общественъ въпросъ за цѣлата страна.

Със сега действующия законъ за Нар. Просвѣщение, чл. 66, необходимостта отъ училищнитѣ здания се подчерта и по законодателенъ редъ. Обществеността на тоя въпросъ намѣри своя изразъ и въ програмнитѣ положения на по-прогресивнитѣ политически организации и въ предизборнитѣ платформи, съ които общественитѣ группировки излизатъ предъ своитѣ избиратели, когато имъ искатъ довѣрието за градски, селско-общински и окръжни съветници и народни представители дори.

А еднажъ единъ въпросъ, една обществена нужда, издигнати до степенъ на въпросъ отъ широко обществено значение, — това значи да имаме вече първия законъ за неговото реализиране.

Тѣй и трѣбваше да бжде, защото училищнитѣ здания сж едни отъ първитѣ и най-важни предусловия за сигурното поставяне и правилно развитие на учебното дѣло, главно въ неговитѣ основи, каквито въ училищната ни организация сж първоначалнитѣ училища.

Всѣка година окр. училищни инспекции въ годишнитѣ си отчети рисуватъ съ все по-силни и черни краски положението на училищнитѣ здания и тѣхната недостатъчностъ да побератъ всички подлежащи на задължително учение деца.

Заговори и печатътъ, заговори се често и отъ трибуната на Народното Събрание и като резултатъ яви се първиятъ законъ за 4-милионния заемъ за училищни постройки въ 1904 г., увеличенъ следъ изчерпването му на 10 милиона, яви се и кооперативното застрояване, начало на което бѣ положено въ Софийския, Шуменския и Кюстендилски окръзи, и последниятъ 120 милионенъ заемъ, гласуванъ за построяване здания за първоначални училища и прогимназии. Паралелно съ тия грижи на държавата и окръжията, засявила се бѣ и инициативата въ самитѣ общини, и ние бѣхме свидѣтели на единъ широкъ подемъ, който обнадеждаше и чертаеше изгледи въ едно недалечно бждаще да видимъ страната покрита съ модерни училищни здания.

Съ настѣпването, обаче, на злополучнитѣ за страната ни 1912 — 1918 години всичко рухна. Погребана се и най-важното — вѣрата и надеждата да се излѣзе единъ близъкъ или далеченъ день изъ създаденото положение. Разорението, което войнитѣ донесоха, дълбоко се отрази и върху училищния животъ.

Шестгодишното напрегнато преживѣване на цѣлия народъ, което погълна всички морални и материални сили на страната, уби създаденото съ толкова усилия и жертви за учебното дѣло.

И днесъ имаме сжитѣ ония причини, които следъ освобождението ни дадоха своя отпечатъкъ на училищнитѣ помѣщения. Преживѣнитѣ събития въвъ връзка съ освобождението и последвалитѣ разорения не можеха да се не отразятъ решително и върху училищното дѣло. Започнатитѣ следъ това строежи ставаха набърже и импровизирано. Застроиха се здания за временно служене безъ ржководна техническа намѣса, а времената наложиха да си служимъ и днесъ съ тѣхъ, трайността на които не е била за повече отъ 20 — 25 години.

Затова днесъ гледаме, какъ старитѣ училищни постройки, пла-

тили вече своята дань, не могат да понисатъ никаква поддръжка и масово се рушатъ и падатъ всѣка година.

Паралелно съ това, нуждитъ на задължителното учение растатъ, събиратъ се все повече деца, наематъ се „временно“ частни здания и гледаме, какъ всѣка година положението все повече се влошава. Рѣдко сж вече села, въ които презъ последнитъ 10—15 години персональтъ да не се удвоилъ и винаги е прибѣгвано до „временно“ наемане на частни здания.

Законодателятъ е предвидѣлъ една малка гаранция съ чл. 63 отъ закона за Нар. Просвѣщение, който предписва едно предварително одобрение на наемнитъ помѣщения, но това въ нищо не измѣня положението, защото частнитъ здания, каквито и да бждатъ, като строени за други цели, не могат да иматъ удобствата и изискванията на едно училище, особено въ селата.

И наистина, тия здания биватъ или тѣсни и низки, съ недостатъчно или излишно освѣтление, безъ дворни мѣста, мѣчно провѣтрими и прислужвани.

А най-голъмото тѣхно неудобство сж низкитъ имъ тавани. Такива помѣщения, колкото широки и дълги да сж, оставатъ си крайно неудобни, понеже издишваниятъ въздухъ отъ децата бързо слиза въ областта надъ главитъ имъ, ученицитъ по необходимостъ почватъ да го дишатъ, скоро униватъ, изморяватъ се и не могат да следятъ съ издържанъ интересъ обучението презъ цѣлия часъ. Ако за строенето имаме днесъ ония условия, които нѣкога е нѣмало, а именно: подготвена техническа властъ, която да напѣтва и контролира постройкитъ, за да имъ се дадатъ всички удобства, каквито съвременната техника и възпитателната наука изискватъ, нѣмаме най-важното — средствата, и възможността за бързо застрояване намалява при голѣмата разнебитеностъ на общинитъ, лишени отъ приходи, а отрупани съ разходи, каквито до сега не бѣха познати и които новитъ условия наложиха.

Не може да се мине мълкомъ и да не се отбележи и закоравѣлия консерватизмъ на широкитъ маси, на който се дължи мѣчното усвояване идеята за масивни, хигиенни и обширни училищни помѣщения, снабдени съ всички съвременни изисквания, съ широки и оградени дворове, грижливо редени и обърнати въ истински паркове, удобни отходни мѣста, редовно и грижливо прислужвани и пр.

Това положение контролнитъ органи най-добре и силно изпитватъ въ усилията си да подготвятъ условия за строене.

Съ една нагла упоритостъ, на каквата е способенъ нашия селянинъ, много често се казва: „Нѣмаме пужда отъ голѣми и хубави училища. Нѣма да правимъ манастиръ, я! Нашитъ бащи сж се учили въ килии“.

И винаги ще се противопоставятъ, ако отъ тѣхъ напълно зависи, не толкова отъ страха, че новото здание би погълнало много средства, колкото отъ убѣдението, че не сж нуждни, безъ друго, такива здания. И това е лесно обяснимо, защото хората, които и днесъ още сж начело на маситъ въ селата и които влизатъ въ мѣстнитъ самоуправирелни тѣла, каквито сж общинскитъ съвети и училищнитъ настоятелства, или нищо по-хубаво не сж видѣли и запомнили,

или пъкъ знаятъ и пазятъ спомена за нѣкогашнитѣ килийни училища, които смирено се приютѣха край църквитѣ, строени винаги по-големии и внушителни, за да говорятъ по-силно на нѣкогашнитѣ иновѣрни съжителни, па и да се даде изразъ на съревнованието, на което нашето село не е чуждо.

Който познава планинскитѣ градове, паланки и села, които отъ отдавна сж били културни центрове, видѣлъ е, че тамъ, като изключение, сж се градили хубави и скжпи за времето училищни здания съ всички удобства и това се дължи главно на обстоятелството, че жителитѣ на тия заселища сж много скитали въ чужди страни, та сж имали възможностъ да видятъ нѣщо по-хубавко и да го пренесатъ въ роднитѣ си мѣста, понеже такивато сж били и по-будниятъ елементъ, и тѣ, обикновенно, сж бивали инициатори и изпълнители на общественни идеи и цели, каквато е била и идеята за строенето на училищата.

И днесъ сме свидѣтели, какъ благоустройството въ селата черпи своето начало не толкова отъ официалнитѣ грижи и законоположения, колкото отъ частнитѣ потиси.

Единъ ходилъ повечко, видѣлъ нѣщо по-хубавко и построява за лични удобства и вкусъ; по него подражава втори, трети и пр. Посетете градъ Панагюрище и първото нѣщо, което ще ви се хвърли въ очи отъ слабото му благоустройство, това сж еднотипнитѣ му постройки, начало на които се е турило, като изразъ на новото време, наскоро следъ освобождението. Най-обикновенниятъ планъ за жилища, които се считатъ и за модерни, сж постройки надъ цѣла изба, съ тѣсенъ салонъ и съ по две стаи отъ дветѣ страни. Сжщото нѣщо се наблюдава и въ селата. Строили сме и строимъ честично „крадено“ училища въ селища, където нѣма изгледъ да се строи по всички технически и законни изисквания и формалности. Ще дадемъ планъ и напѣтвания, какъ да се почне и работи, и когато се отиде да се прегледа или приема готовото вече здание, строено като „общинско“, за да се обяви за училищно, какво се намира — планътъ изцѣло измѣненъ! Влѣзешъ ли въ обяснения, защо така сж постъпили, ще последватъ наивни обяснения: „Селяни, па и майстори (обикновенно и тѣ изъ тѣхната срѣда), казаха да бждѣло като училището въ това или онова село или махала, да не сбъркаме нѣщо по плана“. И докато намѣсата на училищнитѣ и технически власти не стане пълна, макаръ по законъ и правилници да се предписва, но фактически не се спазва, и не се измѣнятъ възгледитѣ на маситѣ за „хубаво“ и „удобно“, нѣма да имаме желанитѣ училища. На това се дължи, дето днесъ на много мѣста ще се срещатъ хубави постройки, но много зле поддържани, оставени безъ покжщнина, безъ отходни мѣста, безъ дворове и огради, достъпни на проходящия добитѣкъ, който съ тѣрканията си мърси и руши зидоветѣ.

При днешнитѣ крайно повишени цѣни на строителнитѣ материали и високи надници, отъ една страна, и при разстроеното финансово положение на общинитѣ, отъ друга, да се мисли, че ще може лесно и бърже да се построятъ необходимитѣ училищни здания, съ готови средства, добивани отъ капитализирани фондове или

пъкъ чрезъ заеми, би значило да си правимъ празни илюзии. При днешнитѣ условия, сравнително, малко сж и отпуснатитѣ съ последния заемъ 120 милиона лева. Едничко средство, съ което би могло да се засили строееното на улицищата, това е бързото организиране и разумното общественно използване работнитѣ ржце на населението. Това за селата е много лесно, понеже всички сж хора на труда и за тѣхъ това не би било особена мъжа и тежестъ.

А организирани и използвани общественно работнитѣ сили въ селата, най-бърже ще ни дадатъ съ огледъ на мѣстнитѣ условия въвъ всѣко село най-потрѣбнитѣ материали, като камъни, тухли, керемиди, едрия дървенъ материалъ, варъта, кждѣто има варници, пѣськъ, изкопа и насипването, кждѣто това се налага, превоза, дори и градежа на основитѣ и стениитѣ.

По специална работа се явява столарската — направата на вратитѣ, прозорцитѣ, покжщнината и поставяне на подоветѣ и мазилката.

За тая специална работа остава да се наематъ платени подготвени хора, които при готовъ материалъ и извършена груба работа, ще привършатъ постройкитѣ лесно и бърже. Трудътъ на такива работници, каквито навсѣкжде не може да има, ще бжде заплащанъ съ готовитѣ парични средства, събрани въ фондове или постжпчили отъ облагане, или най-последе добити чрезъ заемъ. Тия разходи винаги ще бждатъ поносими за всѣка община, отколжото всичко да се даде на предприемачъ, и общината да изплаща всѣка вложена въ строежа вещь и всѣки употрѣбенъ трудъ.

По тоя пжтъ сж строени и до сега много училища, но, обикновено, съ много усилия, защото организирането на домакинската работа, посмане отъ общинитѣ задължението да набавятъ нѣкои материали, става трудно и не винаги напълно и навреме, а това довежда до рекламации отъ страна на предприемачитѣ и въ резултатъ общинитѣ сж се отрупвали съ нови и тежки разходи. А трудно е бивало, защото общинскитѣ съвети мъжко могатъ да се наложатъ съ властѣта, която иматъ. Но ако една по-горна властъ се яви въ съдействиеное на общинската и тя предписва по искане на съветитѣ общественното използване на работнитѣ сили, резултатитѣ ще бждатъ други. Тукъ въ съдействие на общинитѣ и училищнитѣ власти иде създадения законъ за трудовата повинностъ, който ще има да организира и използва общественно работнитѣ ржце въ страната въвъ всички отрасли на народното стопанство и благоустройство, като направа на пжтища, желѣзници, канали, водопроводи, баражи, постройки на здания и пр. (чл. 3 отъ закона за трудовата повинностъ). Тѣзи работи ще се извършватъ отъ надлежитѣ ведомства подъ тѣхно ржководство и отговорностъ (последния алинея отъ цитирания членъ).

Въ членъ 10, на сжщия законъ е казано, че въ случаи на стихийни повреди, нѣкое народно бедствие и неотложни нужни (к. н) (а неотложна нужна за едно село съ право е и направата на училището, кждето ще се просвѣщаватъ бждещитѣ граждани) всички български поданници отъ мъжки полъ отъ 20 до 50 години могатъ да бждатъ свикани по решение на министерския съветъ на задължителна общественна работа до 4 седмици.

Общинският учреждение, които има да извършват работи чрез задължителен обществен труд, отправят исканията си до респективното окръжно бюро за трудовата повинност за разглеждане от съвета (чл. 18). Във нашия случай, когато въ една община предстои да се прави училище, общинският съветъ съ огледъ на мѣстнитѣ условия ще опредѣли, какво могат да набавятъ и извършватъ тѣ сами чрезъ организирано общественно използване на населението, като раздѣли на категории жителитѣ споредъ подготовката имъ. Тѣй: на една група селяни ще възложи изваждането на нужното количество камъни, като подбере лица, които иматъ тая похватностъ, друга група обикновенни колари да ги пренесатъ и складиратъ на мѣстостроенето, трета група да изкопае и приготви калъ за направата на тухли и керемиди подъ ржководството на платени майстори, ако нѣма и такива въ селото, четвърта група за отсичане и приготвяне гредитѣ, пета — за изпичане варъ, ако въ землището има варовити камъни и пр.

Тѣй опредѣленитѣ категории трудоваци, одобрени отъ трудовитѣ учреждения, по заповѣдъ на последнитѣ ще пристѣпятъ къмъ изпълнение на възложениитѣ имъ работи.

Тукъ вече не можемъ да имаме неподчиненостъ, защото всичко ще става по силата на единъ законъ, наказателнитѣ строги постановления на който ще бждатъ всѣкому познати.

По тоя редъ би могло, кждето има нужда отъ училища, и има готови суми или пѣкъ биха могли да се получатъ чрезъ заемъ въ размѣръ, какъвто минимумъ налага постройката, като се смѣта, че ще се плаща само онова, което общината не може да набави въ натура, да се създадатъ условия за строене въ много села. За да може, обаче, тоя законъ да се използва и въ областта на просвѣтното дѣло, нужно е съ едно измѣнение въ състава на съвета по трудовата повинностъ, какъвто съветъ чл. 17 предвижда при всѣко окръжно бжро, да влѣзе и окр. учил. инспекторъ съ права да представя на изучване въпроситѣ за училищнитѣ постройки въ окръга. Въ такъвъ случай министерството всѣка година може да нарежда инспекторскитѣ съвети да опредѣлятъ, въ кои села презъ годината трѣбва да се почнатъ постройки и се поиска отъ общинскитѣ съвети да представятъ списъцитѣ на трудовацитѣ, раздѣлени на категории, споредъ поготовката имъ и работата, която имъ се възлага.

Одобрени тия планове, тѣй да се каже, пристѣпва се къмъ изпълнението имъ подъ непосредния контролъ и ржководство на техническитѣ и училищнитѣ власти.

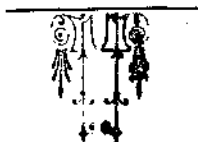
Като смѣтнемъ, че по такъвъ начинъ строежитѣ ще бждатъ ускорени и засилени, добре ще бжде, ако министерството или окр. съвети създадатъ специални училищни технически бюра при окр. учил. инспекции начело съ по единъ архитектъ, които да ржководятъ постройкитѣ.

Жертвитѣ, които би направила въ случая държавата или окр. съветъ, ще се компенсиратъ съсь солидното и трайно строене на зданията. На тия бюра може да се възложи и приготвянето на пла-



новетъ, каквито правилника за училищнитъ постройки изисква, за по-голъма експедитивностъ.

Ето защо, навремененъ и повелителенъ дългъ се налага на Министерството на Народното Просвѣщение въ съгласие съ Дирекцията на труда въ духа на закона да изработи едни наредби за организирането на училищнитъ строежи, ако искрено се желае, общинитъ подпомогнати съ 120-милнонния заемъ, да си построятъ модерни и хигиенични здания, та съ единъ толкова важенъ общественъ въпросъ да се справимъ бързо и ефикасно. Не се ли направи нищо и сега, ще си останемъ само съ пожеланията, каквито красиво се изказватъ въ официални случаи, и злото вмѣсто да се лѣкува, ще пуца все по-дълбоки корени. И повикътъ за широка обнова въ условията и методитъ на възпитанието и обучението на подрастващата младежъ, която е утрешна надежда и уредница на страната ни, ще остане празенъ шумъ, щомъ се пропусчатъ моменти и пропиватъ години само въ умуване безъ дѣла.



# ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА.

Йорданъ Савовъ — Разградъ.

## Напразната тревога на една учителка.

Тя бе родена за учителка. И Р . . . учителски институтъ, чиято възпитаница бѣ тя, къмъ нежната и пълната ѝ съ любовъ къмъ дѣцата душа, добавилъ бѣ и научни знания. Тѣ я правѣха още по-веща въ работата, осмислѣха всѣкидневната ѝ задача. Винаги ние я виждахме дейна : да разпитва, да говори, да пояснява училищни въпроси. Много пѣти я виждахме седнала предъ географскитѣ или историческитѣ карти съ моливъ въ рѣка да сочи, планира, реди и чертае своитѣ уроци. И съсъ своя интересъ, амбиция въ работата си, тя неволно подтикваше и подсторваше къмъ животъ, бодростъ, по-широкъ интересъ и своитѣ колеги.

Ето защо, не само служебень дългъ, не едно просто любопитство, а едно вътрешно интимно желание ме подбуждаше да посетя учителката въ часъ, да я видя на работа. Азъ искахъ да се заразя отъ нейната творческа жизнерадостъ, да ме лъхне „свежия повѣй“ на нейното увлѣчение и заедно съ нейнитѣ ученици да преживѣя „сладкитѣ учебни часове“, когато съзнанието жадно поглъща новото и твори неизчерпаемия запасъ на душевната съкровищница . . .

Часътъ бѣ по география въ II прогимназиаленъ класъ. Като нова учебна единица презъ тоя часъ предстоеше да се разработи урока за Унгария.

Съ подходящъ уводъ, тя подхвана лекцията. И заредиха се въпроси, отговори, обяснения, картини, диаграми, разкази, отново въпроси, фотографически снимки, илюстрирани карти и т. н. Най-после урокътъ завърши съ общъ планъ и скица на разработеното. Ученицитѣ работѣха добре. Материята се усвои здраво и едно общо нескрито задоволство блѣскаше еднакво по лицата и на ученицитѣ и на учителката отъ успешно завършената работа. Наистина, тя бѣше добре обмислена, методично разработена — съ полза и интересъ за ученицитѣ. Моитѣ очаквания бѣха оправдани.

Учителката следъ разработването на поставената задача пожела, обаче, да препита ученицитѣ за нѣкои минати по-рано уроци. Времето позволяваше да се направи такъвъ преговоръ, а, може би, и преподавателката имаше желание да посочи знанието на своитѣ ученици предъ присъствающия въ класа гостенинъ. За тема на преговора на учителката попадна урока за Алпитѣ. На зададенитѣ общи въпроси : мѣстонахождение, раздѣление, характерни свойства, проходи, ледници, езера и т. н. ученицитѣ дадоха доста увѣрени и задоволителни отговори за тия планини. Отъ единъ преговоръ повече не би трѣбвало да се очаква. Достатъчно бѣше това, що е останало въ паметъта на децата. Учител-

ката, обаче, искаше нѣщо повече. Тя настоя предъ нѣколцина да ѝ дадатъ подробни знания за височинтѣ, вързката имъ съ други групи, разклоненията и т. н. които бѣха тежки и мжчни за паметта. Отговоритѣ, естествено, бѣха неувѣрени, объркани. Па и можеха ли да си спомнятъ, че Юра се спуща стрѣмно къмъ Швейцарската висока равнина съ тия и тия върхове, че свършва при Рейнъ и върви успоредно съ Фихтелгебирге; че отъ Фихтелгебирге се развиватъ Ерцгебиргитѣ; задъ тѣхъ идатъ Судетитѣ; че най-високата частъ е Ризенгебирге съ връхъ Шнеекопе, 1600 м. високъ и т. н. и т. н., — подробности, които дори при прѣсно препрочитане отъ ученика се объркватъ? Но учителката искаше и настояваше за тия знания. При всѣки несполучливъ отговоръ тя тропваше съ кракъ, възбуждаше се. Отъ слабо раздражение тя премина къмъ по-силно инервиране. Въпроситѣ ѝ бѣха вече грѣмки, нервни, бързи и безсистемно дори задавани. Ученицитѣ се смутиха, Тѣ почнаха нерешително да даватъ знакъ и накрай спрѣха съвсемъ и да вдигатъ ржце. Въ класа настана тишина. Нечия невидима ржка почна да прелиства учебника . . . — Долу подъ чина книгитѣ! Никой да не смѣе да прави шумъ или чете отъ учебника! сърдито изгълча учителката.

Въ класа настана изново тишина. Радостта избѣга отъ лицата — уплахата зае нейното мѣсто; очитѣ се наведоха надолу, и никоя вече ржка радостно не се подаваше надъ главитѣ . . .

Какъвъ мжчителенъ моментъ! Каква тежка атмосфера!

Но, за радостъ на всички звънецътъ издрѣнка, и вратата се разтвори, за да разнесе тая задуха, еднакво тежка и за душата и за бѣлитѣ дробове . . .

Въ очитѣ на учителката се виждаха сълзи. Тя бѣ готова да заплаче, защото се виждаше излѣгана въ своитѣ очаквания. Тя не предполагаше, че ученицитѣ ѝ могатъ да забравятъ тъй скоро. А тая забрава покрусяваше амбицията ѝ, какво нейнитѣ ученици знаятъ всичко учено отъ миналитѣ дни, че тѣ могатъ да приповтарятъ сложни уроци съ много имена и числа на височини, върхове, мжчни названия и т. н. . . .

Всрѣдъ училищния дворъ се издигаше дебела, клонеста акация. Първиятъ . . . , вториятъ . . . есенни мразове бѣха обагрили нежнитѣ ѝ листенца, и тѣ висѣха посърнали, пожелтѣли, нагърчени по клонкитѣ ѝ. Всѣко подухване на хладния есенникъ разклащаше клонкитѣ, и отъ тѣхъ се носипваха роякъ листенца. И всѣки по-силенъ поривъ на вѣтъра ги издигаше високо въвъ въздуха, премѣташе ги на разни страни и ги отвличаше далечъ отъ погледа . . .

Неволно се загледахъ въ тая хубава картина. Тя, безъ да ша, ми се наложи. И неочаквано за менъ едно сравнение изпъкна въ моето съзнание, — сравнение съ току що преживѣния преговоръ за Алпитѣ въ класа. Посочихъ съ очи на учителката разгоненитѣ и изметени отъ вѣтъра листенца, които прелитаха предъ самитѣ ни очи.

— Да, отлично сравнение, отвърна неохотно тя следъ кжсо мълчание. Разбирамъ ви. Вие искате да ми дадете сравнение, какъ и моитѣ уреси сж забравени отъ ученицитѣ, какъ и тѣхнитѣ знания сж пометени отъ забравата, както акациевитѣ листенца се отнасятъ отъ есенника. Нали?

— Да, това искахъ да ви посоча. Вие разбрахте моята мисълъ. Ала менъ е твърде странно и много чудно да ви виждамъ съ печално лице, натжжена. За менъ е много необяснима, дори неблагоприятна, сърдната ви спрѣмо ученицитѣ.

— Какъ? Неблагоприятна?! Нима е леко за учителя да вижда похабено и пропаднало неговото усилие и трудъ? Нима не заслужава да се тужи и ядосва човѣкъ, виждайки, какъ покривалото на забравата скоро се мѣтва връзъ онова, което тѣй отлично се е знаело и разказвало? Нима е малко за учителя, дори да заплаче, отъ такива печални факти?

— Именно, въпроса е въ това, че сърдната ви е неоснователна; че ученицитѣ ви сж прави; че онова, което тѣ сж забравили, трѣбвало е да го забравятъ. Нима вие не се замисляте върху това и не разбирате, че тоя фактъ за лишенъ пжтъ доказва, какво има строги природни закони, съобразно които става развитието на децата? Че оня учителъ, който не държи смѣтка за тия закони, безъ друго ще изпадне до вашето положение, при което трѣбва да се сърди, нервира и недоволиччи отъ ученицитѣ, безъ да има основание за това?

Да забравятъ подробноститѣ вашитѣ ученици, госпожице, е тѣй естествено, необходимо и обяснимо, че за менъ би било много по-чудно, ако се случеше обратното, т. е., ако ученицитѣ биха могли да повторятъ изискванитѣ отъ васъ подробности. Въ такъвъ случай, тѣ биха показали, че сж съ дефекти на паметята, или че вие прѣкомѣрно сте ги пресилили и докарали до пълненъ автоматизмъ, и накрай — че сте изършили страшно престѣпление, заставяйки ги да зубрятъ мжчно усвоима материя, която нѣма образователна стойностъ и която е само тежъкъ и излишенъ баластъ за паметята.

Какво ни учи психологията за паметята? Що ни говори тя за оня душевенъ процесъ, нареченъ помнене? А какви осветления ни дава и физиологията за сжшия въпросъ?

Всѣка нервна клетка, която се мие отъ кръвътъ, черпи отъ нея хранителни части, които ѝ сж необходими, тѣй както кристалътъ черпи отъ разтвора тия елементи, що му сж потрѣбни за неговото формиране. При това всѣка клетка притежава особено свойство на инертностъ — на запазване своето състояние такова, каквото е. Само подъ влиянието на дълго и продължително въздействие, тя се промѣня. И на тая инертностъ, на тоя „атавизъмъ“ — взето, обаче, не като пасивностъ, а като активностъ — се дължи и забравянето. Последното не е една пасивна функция, а напротивъ — то е тѣй активно у насъ, както и помненето. Едното смѣня другото, или всѣко отъ тѣхъ се реди тѣй последовно, както морския приливъ и отливъ следватъ своитѣ периоди.

— Вие говорите за паметъ и помнене. Но, споредъ менъ, про-

тивното на помненето е забравянето. И тѣ сж две противни нѣща, които се изключватъ едно друго. Това е общепризната истина, чиято вѣрностъ не може да бжде, мисля азъ, оспорвана отъ никого.

— Мислите вие . . . Да, има истини, които ние по навикъ приемаме, и поради едно особено свойство на „умственъ мързель“, тѣй да се каже, приемане на готово, безъ да ги провѣримъ и освѣтлимъ отъ гледището на науката. И така, продължаваме слѣпишката да вървимъ изъ отжпкания пѣть, изъ който вървятъ мнозина други, безъ да търсимъ и други пѣтеки, които сж, може би, по-прави и кратки. Казало се е нѣкога, че има мнозина, които твърдятъ, че известенъ фактъ е тѣй, а не иначе, и ето — ние не смѣемъ да го отречемъ, ние го повтаряме и доказваме като вѣрнень. Тѣй е и въ случая съ въпроса, който ни занимава. Ала трѣбва да се знае, че помненето и забравянето въ сжщностъ сж двама незамѣними другари, съдружници, които се крепятъ и помагатъ взаимно.

— Двама съдружници?!... И учителката ме изгледа очудено. Нима това е възможно?!

— Да, нещо повече: способността да забравяме е условие да помнимъ. Нѣма успехъ, нѣма преуспѣване на никоя способностъ, дори и за таланта, ако нѣма и забрва. Рибо въ своята книга „Болеститѣ на волята“ привежда случая за Д-ръ Лайденъ. Последниятъ притежавалъ изключителна и необикновена способностъ да помни и изучава езици. Нему било достатъчно да прочете само еднажъ най-трудното и дълго четиво, за да може да го възпроизведе точно и непромѣнено. И когато единъ неговъ приятель често го облажавалъ за тая му способностъ, той съ горестъ на сърдце признавалъ, че това е твърде мжчно и тежко за него. Той обяснилъ, че когато поискалъ да си припомни нѣкой фактъ отъ нѣщо, нему веднага изпъквало въ паметъта всичко, отъ самото начало до край, и че той трѣбвало да повтори всичко, докато стигне до факта, който за момента му трѣбвалъ. И това го измжчвало, принуждавало го да страда и повторно да преживѣва онова, за което той искалъ вече да не мисли и си спомня.

И наистина, какво би представлявалъ нашия душевенъ животъ, ако ние не забравяме нищичко отъ тоя безполезенъ купъ знания, що ние безразборно сме почерпали съ толкова разкази, случки, повести, драми, разходки и наблюдения въ живота? Какво би изпитвалъ човекъ, ако, напр., искайки да си спомни, кога е излѣзълъ отъ дома вчера сутринъта, той трѣбва да прекара презъ паметъта си, кога е станалъ отъ сънь, какъ се е омиль, облѣкълъ, какво е закусилъ, какъ се е приготвилъ за пѣть, що е казалъ на домашнитѣ си, какво сж му отговорили тѣ и т. н. и т. н.?

— Прочее, вашитѣ разсждения ни водятъ до парадокса: да искаме ние или децата да забравятъ. Да не имъ се карае, кога не могатъ да си спомнятъ тоя или она фактъ, защото „забравянето е полезно, е ценно за ученицитѣ“. И учителката едва

си съдържаеше смѣха, мислейки, че ме е довела до абсурдни заключения. Тя предизвикателно очакваше моя отговоръ.

— Видите ли, госпожице, отвърнахъ азъ, абсурдна може да се изкара всѣка истина, ако не се обмисли внимателно. И смѣшна може да се види всѣка идея, ако ние се подадемъ на първото си настроение и прибързано вадимъ заключения.

Азъ казахъ и повтарямъ: забравянето е условие за помнението, и вие трѣбва да се избавите отъ прибързани заключения, каквито току-що извихте

Ето отъ тукъ, отъ нашия прозорець, се вижда отсрещния хълмъ на „Добровската махла“. Вие многожди сте имали случай да кръстосвате улицитѣ на махалата и случвало ви се е сжщо много сутрини, идвайки на училището, да наблюдавате при изгрѣвъ на слънце тая височина. Нали сте забелѣзвали, какъ блѣщатъ покривитѣ на къшитѣ, какъ криволичатъ улицитѣ, какъ се редятъ харманитѣ, кошаритѣ, кладенцитѣ, кичоритѣ дървета, училището, камбанарията и т. н.? Но ето една сутринъ бѣ се повлякла гжста мъгла, и Добровскиятъ хоризонтъ се скри отъ вашитѣ очи. Вие виждахте само върховетѣ на нѣкои дървета, покрива на камбанарията и др. високи предмети. Подробната и пѣстра картина на махлата се бѣ замѣстила съ общи контури и белези.

Нещо подобно става и при процеса на придобиване знания. Колкото повече нарасваме и се издигаме умствено, толкова повече и забравата — подобно на утринната мъгла — закрива подробноститѣ и сложноститѣ на фактитѣ. По тоя начинъ въ нашата паметъ оставатъ по-едри и важни спомени, — спомени чисти, ясни, организирани и взаимно сплетени, които се издигатъ въ свѣтлината на асимилираното знание. И ако дойдемъ до конкретния фактъ: сърдната ви, че ученицитѣ сж забравили подробноститѣ за Алпитѣ — тоя сложенъ лабиринтъ отъ планински върхове и вериги — вие не трѣбва да се ядосвате и оплаквате отъ това, защото то не е едно зло, една болестъ на волята, патологиченъ фактъ на паметта, а чисто психологиченъ законъ, който кара да се губятъ и забравятъ слабо организираниитѣ знания.

Прогресивното забравяне на знанието, или, както се казва още амнезията, е законъ при паметта, когато последната е здрава. А това ще рече, нормална паметъ е тая, която и забравя, и че способността да забравяме е последица отъ общитѣ закони на храненето.

— Прочее, какво трѣбва да разбираме отъ всичко това?

— Трѣбва да разбираме, че е нужно да познаваме психологичнитѣ закони, по които става развитието на децата. Друго: трѣбва да имаме желание, щото всички факти, които се изпречатъ иѣкакъ особено предъ насъ, да ги обяснимъ разумно; трѣбва къмъ всичко да се отпасаеме критично, подлагайки на преценка всички ония стари заключения, до които ни е довела старата практика. Че въвъ всѣка работа ние безразсждно убиваме това, което трѣбва да се развива въ ученицитѣ и че се мжчимъ да дадемъ животъ на това, което е мъртво. Че при преговори,

които сж необходими, отъ ученицитѣ не трѣбва да се иска повторението на всички дребни и незначителни подробности, а — групиране на сжщественното и важното въ здрави асоциативни връзки. По тоя начинъ знанията ще се освободятъ отъ лишень баластъ, и ученицитѣ ще могатъ да създадатъ общи и конкретни асоциативни вериги отъ знания. Така тѣ все повече и повече ще се издигнатъ духовно, ще растнатъ и се засилятъ мислово и както, кога се изкачваме стѣпка по стѣпка на планината, ние все повече и повече разширяваме нашия кръгзоръ, виждайки надалечъ и наширѣ, ученицитѣ ще задържатъ важното и сжщественното, ще разширяватъ духовния си хоризонтъ.

— И тъй, ако вѣрно разбирамъ вашитѣ думи, ние трѣбва да изоставимъ досегашната си метода; трѣбва да нагаждаме нашето обучение съобразно законитѣ на душевното развитие.

— Безспорно. Нивга не трѣбва да изпускате изъ предъ очи, че една отъ нашитѣ задачи при обучението е да намеляваме и ограничаваме ония факти и знания, които нивга не трѣбва да се забравятъ. Подробноститѣ сж излишень товаръ; обилието на фактитѣ нѣкога сж истинско зло за знанието.

— Значи, задачата на паметъта е твърде второстепенна?

— Да! Тя само ни набавя материала, ала хиляди пѣти ценното тукъ е не това множество на фактитѣ, а преоценката и поставянето въ действие на тия факти. Две характерни истини сж ценни много повече отъ стотица други неорганизиранни и случайно струпани факти. Единъ умствено издигнатъ човѣкъ може да знае много повече отъ околнитѣ нему хора. И колкото да сж отъ значение неговитѣ знания, все пакъ ценното у него е, че той има единъ активень умъ, който смело върви напредъ, който здраво преценява фактитѣ и отъ тѣхното множество умѣе да извлѣче само онова, което трѣбва да се знае и цени като сжществено.

И затова задачата на учителя е не да пълни главитѣ на ученицитѣ си неорганизиранни и фалшиви знания, които могатъ да дадатъ за момента впечатление, че тѣ, ученицитѣ, сж многознайници, „учени глави“, а да остри разсѣдка, да буди и остри ума и засилва способността за критично отнасяне къмъ всички факти и явления. Пасивното възприемане на знания има единъ резултатъ: струпанитѣ факти се изхвърлятъ като непотрѣбень баластъ отъ паметъта по силата на закона за личното самозапаване. Последното не търпи излишни претоваряния и хабене на енергия. Изолиранитѣ идеи сж безъ поддръжка; тѣ нѣматъ животъ и сила да оживѣятъ въ даденъ моментъ. Луи Пастьоръ, учениятъ френски химикъ, доказва, че живо нѣщо се поражда отъ живо — *Omne vivum ex vivo*, Живото нѣщо въ ума на човѣка е идеята. А тя се плоди и никне въ единъ живъ и подвиженъ умъ. Фактитѣ могатъ да подхранятъ, да внушатъ идеята, но не и да я създадатъ. Да вземемъ нѣколко примери. Галилей, белажитиятъ италиански математикъ, физикъ и астрономъ, единъ день присъствувал на черковна служба въ значащата катедрала на Пиза. Неговитѣ очи се спрели случайно на високо провесения свѣщникъ, който бавно се клатучкалъ насамъ-натамъ. Той забелѣзалъ, че

люленията, макаръ че намаляватъ по бързина, схващатъ все едно и сжщо време. Така той откри закона за изхранизма на малкитѣ люления на часовниковото махало. Исакъ Нютонъ, английскитъ гениаленъ математикъ, физикъ, астрономъ и филокофъ, отъ дълго време изучавалъ теорията на Кеплера за ония закони, които управляватъ движението на планетитѣ. Единъ день, предаденъ изцѣло на своитѣ философски размисления, той седѣлъ подъ едно ябълково дърво. Неочаквано една ябълка паднала отъ дървото предъ неговитѣ очи. Тоя малкъ фактъ веднага го поразява и потапя въ дълбско размисляне върху естеството на тая особена сила, която привлича тѣлата къмъ земята, принуждавайки ги да падатъ съ ускорителна бързина. Свѣткавична мисль прояснява неговото съзнание. Защо, запитва се той, тая притегателна сила да не е сжща и за Луната? И тогава, чия е тая сила, която я държи и върти около земята? . . . Тоя въпросъ той разширилъ и за планетитѣ, които се движатъ около слънцето. . . : Нютонъ бѣ въ следата на велико откритие, което се доказваше и отъ неговитѣ изчисления. Папенъ, седейки до огнището, наблюдавалъ какъ ври госбата на огъня. Неочаквано за него, похлупака на съдината се издигва и струя отъ гореща пара излиза вънъ. Дали тая пара, запитва се Папенъ, нѣма сила да дига и дори да движи тежки тѣла? Така се откри принципа на парната машина. А позната ви е и случката съ Архимеда въ банята.

Да се запитаме сега, колко души преди Галилея бѣха виждали окачени свещници да се люлѣятъ? Колцина като Нютона бѣха виждали да падатъ ябълки отъ дървото и да ги удрятъ дори по носа? Колцина като Папена сж наблюдавали горещата пара да повдига похлупака? Но кому преди тѣхъ дойдо на ума да достигне до известнитѣ вече гениални открития? За простацигѣ, за обикновенитѣ хора, това сж факти безъ значение. За тѣхъ, обаче, за тия велики мъже, тия дребни случки подхраниха сжществующитѣ идеи и се указаха факти отъ грамадоо значение. Така идеята, въ зародишъ отначало, се подхраня отъ наблюдението, добива сила и животъ, а накрай дава неоченими конкретни резултати.

Прочее, ясно е да се разбере, че ако такова е значението на фактитѣ, тѣхното множество и изобилие е безъ значение и дори вредно, ако е прекалено и неорганизирано.

— Но азъ съмъ объркана отъ вашитѣ мисли! Где е спасението тогазъ? Нима ние можемъ да забравяме по желание? Нима има правила и редъ за забравянето?

— Да! Вие сте напълно въ реда на идеитѣ, що трѣбва да се следватъ. И вашитѣ въпроси сж напълно основателни.

Спомнете си: всичко онова, което учимъ безъ любовь, безъ устремъ и горещо желание, всичко онова, което знаемъ, но не повтаряме, скоро се забравя. Ако само еднажъ, но не и втори, трети и т. н. пѣти обърнемъ внимание на даденъ фактъ или идея, тя неминуемо ще изчезне. Ето: зачитамъ една книга. Още отъ първата. . . втората страница тя не буди въ менъ интересъ. Давамъ усилие на вниманието си, насочвамъ го дълбоко къмъ четенето — пакъ



нѣма интересъ. На другия день всичко отъ тая книга е забравено. Обратното би станало, ако тя ме заинтересуваше. Бележките, що бихъ си взелъ, подчертаването на отдѣлнитѣ мисли въ книгата, ще ме държатъ буденъ къмъ известни факти и идеи. Отъ менъ, прочее, зависи да си набирамъ материалъ за душевното развитие и да изхвърлямъ всичко онова, което е безполезно.

И тоя способъ на забравяне е напълно въ наши ръце: въ зависимостъ отъ нашето умствено развитие, свобода, изборъ и желание. Свободни въ нашия изборъ на идеи, ние сме свободни и да ги подхраняме и засиляме, както и, обратно — да ги изхвърляме.

— Но достатъчно ли е само едно желание? Не е ли потребно тукъ да запазваме придобититѣ идеи; да ги организираме и направимъ здрава основа за понататъшно преуспѣване?

— Да, еднажъ осветлени върху идентѣ, еднажъ спрѣли върху фактитѣ, които трѣбва да притежаваме, ние трѣбва да ги нагодимъ съобразно естеството на нашата природа, отъ която трѣбва да чакаме максимумъ отъ усилие и енергия. Никой не трѣбва да подражава на другъ. Всѣкой тукъ е самъ за себе си оригиналъ.

И затуй стремежътъ на методичитѣ, кога е въпросъ да се предизвика личната творческа дейность на ученика, напр., както е случая при нѣкоя самостоятна писменна работа, е да се остави и даде възможность на работящия самъ да си реди и подбира идентѣ, самъ да си групира и организира фактитѣ. Нуждаюждиятъ се и работящъ умъ тогава ще подбере и сгрупира потребното, ще отлжчи същественото отъ множеството, тъй както магнитътъ събира и групира желязнитѣ стъргодини, които сж пръснати въ купчинката смѣсь отъ прахъ, сламки, перошина и дребни книжки.



Никслай Годоровъ — Сливень.

## И пишемъ...\*)

Азъ трѣбваше да устоя на обѣщанието, което дадохъ на моята събеседница, и да ѝ разкрия, какъ урокътъ по четене може да се прелѣе въ урокъ по писане, толкозь повече, че този процесъ изби вече въ своето начало въ работата ми съ отдѣлението ѝ и тая ми работа не биваше да остане безъ своя завършекъ поради новостта, съ която се посрѣщна, и интереса, който събуди у децата и учителката.

Желанъ вече гостъ, азъ бѣхъ посрѣщнатъ съ видимо задоволство.

— Бѣхъ написала записки и търсахъ слугата да ви я проводя, извика госпожицата при появяването ми въ училището. — Помислихъ, че сте забравили!

\*) Гледай моята статия „Пакъ на урокъ по четене“ въ кн. 5 и 6, стр. 213, год. III.

— Моля, моля! Не бива въ никой случай да забравяме обѣщанията си . . . Е, добавихъ азъ, завършихте ли езиковата разработка на „Бждни вечерь“?

— Скърбя, че не присъжтствувахте. Не ще повърват, ала азъ останахъ дори възхитена отъ себе си! Ухъ, не . . . не . . . отъ вашите уплътвания.

— Вие добре казахте, госпожице! На васъ си отдайте успѣха, който ви е насърдилъ. Методичнитѣ указания сж мъртавци, които възкръсватъ, само ако могатъ да взематъ частъ отъ собствена душа на учителя. Но нека не се отстраняваме отъ целта си—да смѣтамъ ли, че мога да премина къмъ урока, който ви обѣщахъ?

Тука моята събеседница се влусна да описва, какъ е разкрила останалитѣ картини на „Бждни вечерь“ и езиковия материалъ, съ който сж нарисувани тия картини; посочи ми сжщо и всички ония изрази, които сж направили впечатление съсъ строежа си на ученицитѣ, както и подражанията, които последнитѣ сж посегнали да направятъ. Ала ние нѣмахме повече време да се разправаме върху това, защото звънецътъ ни покани да отидемъ въ отдѣлението.

Моитѣ малки приятели ме посрѣщнаха съ шумни ржкоплѣскания.

Размѣнихме си нѣкоя и друга закачка и неусѣтно започнахъ „урока“.

— Спомнете си, подхванахъ азъ, че ние бѣхме започнали на бързо, между другата работа, да си стѣкмяваме по подражание на „Бждни вечерь“ разказче „срѣщу Василь“.

Умната Благовеста, която сварила още тогава да запише въ тетрадката си набелѣзаната първа картина на това разказче, ме пресече и съсъ звѣлилъ и приятенъ тонъ прочете:

„Утре е Васильовденъ. Презъ прозорца се бѣлѣятъ заснежени дървеса и кжщи. Изъ срѣщнитѣ комини се виятъ високи стълнозе димъ. Нѣкжде пролайва куче и замлъква. То сякашъ се вслушва въ пѣсенята на студения зименъ вѣтъръ“.

— Дошълъ съмъ, продължихъ азъ, да видя, какъ ще продължите и завършите това разказче, чиято първа картина имаме вече готова отъ урока по четене.

Изпървомъ по лицата на моитѣ малки приятели се изписа една загриженост, една нерешителност, която трѣбваше да разсѣя. За тая целъ азъ поискахъ да ми прочетатъ „Бждни вечерь“, а чрезъ нѣколко общи запитвания открихъ и отдѣлнитѣ картини, отъ хармоничното съчетание на които авторътъ е направилъ цѣлия разказъ.

— Нашиятъ разказъ ще рисува онова, което по обичая става срѣщу Василь. Утре е Васильовденъ, изговорихъ азъ бавно и провлѣчено и направихъ видъ, че се вглеждамъ въ себе си.

Съ тая бележа прочетената отъ Благовеста картина бѣше отново вплотена въ живи образи.

Моитѣ приятели започнаха нѣкакъ да се ободряватъ. Нѣкои отъ тѣхъ дори изказаха готовностъ да продължатъ веднага.

— Да не бързаме, забелѣзахъ азъ и поискахъ Благовеста да напише на таблата заглавието на нашия разказъ и готовата му първа картина.

— Желая сега да ми обадите, продължихъ азъ, каква картина следва да се нарисува следъ написаната вече. Картинитъ на „Бждни вечерь“ следваха...

— По реда, както сж се случвали, отвърнаха мнозина.

— По редъ, както сж се случвали трѣбва да следватъ и картинитъ на нашия разказъ. Втората картина на „Бждни вечерь“ бѣше?

— Пристигането на коледаритъ.

— Да, а тука нѣмаме вече коледари, нали? — И азъ пакъ направихъ видъ, че се заглеждамъ въ споменитъ си.

Нѣкои по-лекоμισлени деца, увлѣчени въ слѣпа подражателностъ, посочиха за втора картина на нашия разказъ пристигането на суровакаритъ. Тука по-сериознитъ и по-критични тѣхни другари, които съ всички основания изнесоха за втора картина „приготовлението на Васильовския млинъ“, ми дадоха още веднажъ добъръ случай да се спра върху необходимостта отъ последователностъ въ редуването на отдѣлнитъ части.

— Видждаме добре, продължихъ азъ, че трѣбва да си спомнимъ хубаво всѣка картина. — Приготовляването на млина, изговорихъ бавно и се замислихъ... Че това е една прекрасна картина. Вънъ студъ и снѣгъ. Вътре чисто, постлано и топло. Отъ страни на огнището, на което гори буйно пламналъ огънь, клокочи...

— Баба, накичена като булка, нарежда листъ по листъ, забелѣзва нашата многознайница Благовеста.

Нейната поправка се прие и даде насоки за виждане въ отдѣлната фраза.

Желанието да се даватъ подробноститъ на тая картина, почувствувана въ хубостта си отъ всички, бѣше вече разгорено. Мене тъкмо това и трѣбваше. Укротихъ моитъ четвъртаци съ това, че тѣ ще иматъ възможностъ да се изкажатъ въ тетрадикитъ си и ги поканихъ да посочатъ последующата картина.

— Вечерята, вечерята, — настояваха всички.

— Вечерята, повторихъ азъ бавно и провлѣчено и направихъ въ сжщото време видъ, че се замислювамъ въ нѣщо.

Че и тая картина е много хубава, — обади се нетърпеливата Благовеста. — На камината буйно пламналъ огънь отхвърля тъмни сѣнки по бѣлосани стени, — зачурулика тя, подражавайки на „Бждни вечерь“.

Безъ да дочакамъ да се доразвие картината, азъ използвахъ това тъй сполучливо и умѣстно подражение и подчертахъ още веднажъ, че трѣбва да използваме за нашето съчинение всичко хубаво, което сме си купили не само отъ „Бждни вечерь“, но и отъ другитъ четива на читанката.

— Но да не губимъ повече време, забелѣзахъ азъ, защото часътъ си отива. Ако ви остане възможностъ, ще опишете четвърта, пѣкъ и пета картина отъ сжщата вечерь. Сега да почваме?

Докато децата се приготвятъ, азъ набелѣзахъ на таблата подъ първата картина заглавието на последующитъ две:

2. Приготвяне на млина.

3. Васильовска вечеря.

4. . . . .

Следъ малко цѣлото отдѣление се потаи и всѣко дете се вгълби въ себе си.

За да не се бжркамъ въ работата имъ, азъ взехъ столъ и седнахъ въ дъното на стаята, отъ дете ме следѣше учителката.

— Какво виждате, подхванахъ тихичко разговоръ съ нея, моята работа презъ тоя часъ бѣше твърде малко. При мой ученици азъ щѣхъ да поржчамъ просто да пишатъ безъ нѣщо повече. Бележките, които направихъ сега, ми се наложиха отъ обстоятелството, че вашитѣ ученици тепърва започватъ да свързватъ съчиненията си съ читанката, тепърва навлизатъ въ пѣтя на подражателното съчинителство, а, може би, не сж напжтвани, какъ да разполагатъ, какъ да разпланиратъ отдѣлнитѣ части на съчиненията си.

— Ние сме имали досега само свободни съчинения, отвърна учителката и добави, че моята работа ѝ се много харесала.

— Добре стана, че отворихте дума за свободнитѣ съчинения. Въ тоя пунктъ ние ще трѣбва да се обяснимъ съ васъ. Какво разбирате, или, по-право, какъ разбирате досега свободнитѣ съчинения?

— Да се оставятъ учешцитѣ съвсемъ свободни, напълно самостоятелни при съчиняването.

— Значи отъ гледището на теорията за свободнитѣ съчинения, днешната ми практика не издържа критика.

— Напротивъ, отвърна решително учителката. Азъ трѣбва да ви призная, че следъ вашитѣ уроци по четене и следъ това, което видѣхъ сега, мене ми стана ясно вътрешната смисълъ на свободнитѣ съчинения. Да чете хубаво може оня, който е ималъ добритѣ случаи да слуша и да подражава на хубаво четене. Въ това не се съмняваме вече. Не се съмнявамъ вече и въ това, че да пише хубаво ще може оня, който умѣе да подражава на хубавата речъ. Азъ съмъ напълно съгласна, че подражението трѣбва да се сложи и въ основата на писането. Впрочемъ, то стои въ основата на писането и безъ да ни пита, само че влиянието му остава скрито, защото се упражнява отъ слѣпния случай. Докато вие работихте въ отдѣлението ми, азъ размишлявахъ тъкмо по въпроса за подражението и неговата роля въ обучението по съчинителство и всичко идѣше да ме убеди, че то не само нѣма да накърни свободата на ученицитѣ, но и ще я уплоди въ процеситѣ на писането.

— Изглежда, че ние сме се разбрали отлично, рекохъ азъ. Теорията на тъй нареченитѣ свободни съчинения у насъ се разбира много повърхно и едностранно. За една продуктивна работа на нашето творческо съзнание сж потребни материали, безъ каквито и най-буйното въображение, и най-голѣмитѣ природни дарби оставатъ безплодни. И писателскитѣ таланти школуватъ въ стила, и у тѣхъ опитниятъ четець открива чуждо влияние, следи отъ подражения! А ние чакаме отъ нашитѣ питомци да си обработятъ единъ сносенъ стилъ, следвайки само себе си! То се знае, че индивидуалността ще даде общия тонъ на това изкуство, подробноститѣ, обаче, ще се доставятъ отвънъ. Иначе и не може да бжде, защото е равносилно да откажемъ развитието на езика, което е единъ очевиденъ фактъ. Нима предъ очитѣ на всинца ни нашиятъ езикъ не направи грамадни

успѣхи въ елегантността и точноста си! На що друго се дължи този му успѣхъ, ако не на заемствованията и обсебванията на безспорно хубавото, дадено отъ знайни и незнайни негови творци!

— Много право! На мене е повече отъ ясно вече, че нашата практика по езикознание е едностранна и непълна. Читанката, напримеръ, остава неизползувана и то тъкмо въ тая ѝ страна, която може да даде кърма за езиковия усѣтъ на ученицитѣ. Впрочемъ за езиковата култура ние нищо не правимъ вънъ отъ „свободнитѣ“ съчинения, които безъ едно пълно и систематично езикообучение оставатъ да висятъ въвъ въздуха.

— Да, и тѣ ще висятъ въвъ въздуха до тогава, докогато не се долови тѣхната вътрешна смисълъ. Нима „свободното“ рисуване безъ грижливи наблюдения и сравнения, безъ систематична работа, насочена да развие вкусъ къмъ художественото съчетание на линиитѣ и боитѣ, може да даде нѣкакви резултати! А до каква степенъ ние сме безгрижни къмъ езика, доколко не маримъ за едно щогоде сносно съчетание на неговитѣ форми, и те да ни посочи всѣки мигъ, въ който говори ученикъ, па било и неговиятъ учителъ! Какво могатъ да ни дадатъ свободнитѣ съчинения при една констатация, която говори, че дори езикообучението става на единъ непрекъснатъ и непречистенъ езикъ! И колко сж у насъ людитѣ, които обичатъ да претърсватъ и пречистзатъ езика си? Но да отложимъ тоя въпросъ за по-свободно време, а сега да видимъ, какъ моето четене се е прелѣло въ писане, забелѣзахъ азъ, и отидохъ при Живка, която дигаше ржка и ме викаше да отида при нея.

— Азъ ще напиша и пѣсенъта, съ която момчетата суровакатъ, ми рече тя.

— Аха! Че то е на другия денъ, обади се Божидаръ, който дочу Живка.

Повечето ученици наостриха уши, жадни да чуятъ, какъ ще се разреши въпросътъ.

Живка пристѣпваше къмъ четвърта картинка. Тя видѣ отъ бележката на Божидара, че грешки, и за да изглади впечатлението отъ това, възрази, че въ нѣкои мѣста суровакали още вечеръта.

— У насъ, Живке, сурозакатъ на Василь сутринъта. — За да не попреча въ работата на ученицитѣ, азъ намѣрихъ за добре да се ограничи само съ тази бележка и се заплтихъ къмъ учителката.

— Това подражателно съчинение, заведохъ разговоръ съ нея азъ, е доста трудно, защото дава мѣсто на нови картини, които ученицитѣ ще трѣбва да нарисуватъ съвсемъ свободни, използвайки само дребни частици отъ подражаваното четиво. Има четива, които могатъ да се подражаватъ по-пълно, ала „Бждни вечеръ“ не е отъ тѣхъ. При все това, азъ се надѣя, че монтѣ малки приятели не ще ме засрамятъ.

Последнитѣ ми думи бѣха застигнати отъ звънена.

Следъ нѣколко минути ние се раздѣлихме съ ученицитѣ. Азъ и госпожицата оставахме зачетени въ тѣхнитѣ тетрадки,

\* \* \*

Като червена нишка въ работата на всѣко дете се открояваше влиянието на нашето четиво. Тава просто порази учителката.

— Това за пръвъ пѣтъ, пръвъ опитъ и при четиво, което се подражава само издалечъ! Мога вече да си дамъ смѣтка, продължитя, какво би се постигнало при една систематична, добре замислена и насочена въ тоя пѣтъ работа по . . . езикообучение презъ течение на нѣколко учебни години.

— Пълна и систематична работа по езикообучение, натѣргено повторихъ азъ.

— Да, но езикообучение, подхвана моята събеседница. Урокътъ, който даде това съчинение, не бѣше по писане.

— Па нека си бѣде по писане, отвърнахъ азъ, стига да стои въ органическа връзка съ уроцитъ по другитъ стрѣкове на езикознанието. Нѣщо повече. . . .

— Да стои въ органическа връзка съ цѣлокупното обучение, пресече ме учителката и добави: — Чакъ сега разбирамъ ония, които сравняватъ обучението на симфония, чиито отдѣлни тонове се сливатъ въ една мощна струя.

— Нека не се увличаме въ общи разсѣждения, отвърнахъ азъ, ами да се обяснимъ върху работата, която предстои въ връзка съ това съчинение. Нея вие сама ще извършите съ отдѣлението, защото мене ме чака служба и по селата. Нашитъ уроци по четене се предѣха въ писане, сега е редъ на уроцитъ по писане. И въ тѣхъ ще имате да извършите сама най-деликатната и най-важна частъ отъ учебния процесъ. Предстои ви поправка, както се казва, нали?

— Е, да! Съчинението ще трѣбва да се поправи, забелѣза учителката нѣкакъ нерешително.

— Прочее, какъ ще направите поправката, запитахъ азъ.

— Обикновено, азъ карамъ ученицитъ да прочетатъ работата си, съ общи усилия да доловятъ грешкитъ, да ги разкритикуватъ и, следъ това, ако съчинението не е сполучливо, поръчвамъ да го напишатъ отново, като избѣгнатъ грижливо веднажъ допустнатитъ грѣшки.

— То се знае, че вие предварително проучвате добре тия грѣшки. . . .

— Разбира се, разбира се, — отвърна отсечено учителката.

— Добре. Искамъ да знамъ, обаче, какво правите пѣкъ съ хубавитъ, съ сполучливитъ мѣста на ученишкитъ съчинения?

Тука тя се посмути и замисли.

— Знамъ, знамъ, продължихъ азъ, че за хубвото не става дума при „поправкитъ“, зеръ то си е хубаво само по себе и не се нуждае отъ нищо. Противно на това схващане, обаче, азъ ще ви препоръчамъ да се справиме преди всичко съ хубоститъ на „Срещу Василь“: да ги преценитъ най-внимателно, да ги изнесете предъ ученицитъ, да спрете вниманието имъ върху тѣхъ, като си поставите за целъ да ги разбератъ и усетятъ. Ако при общото неумение на ученицитъ ви да украсяватъ и поясняватъ речта си съ опредѣления,

напримѣръ, вие откриете поне единъ сполучливъ случай въ тая насока въ даденото съчинение, ще трѣбва да подчъртаете тоя опитъ тъй дебело и усетливо, че отъ това бездруго да се роди тенденция у всички ученици да подражаватъ. А туй трѣбва да постигнете съ единъ типиченъ случай отъ опитъ да се разхубави израза. Нека не се разбере отъ това, че грѣшките, особно типичните, ще трѣбва да останатъ безъ всѣкакво внимание. Мисълта ми е, че за тѣхъ трѣбва да дойде редъ по-сетне, че тѣ трѣбва да се оставятъ на заденъ планъ — съ една речъ, че преди „поправката“ трѣбва да се даде мѣсто на „похвалата“. Прочее, цѣлия часъ вие ще трѣбва, споредъ мене, да посветите за „похвала“, толкова повече, че и вие останяхте доволна отъ „Срещу Василь“.

Вѣрвамъ, че се разбрахме добре по тоя пунктъ, та искамъ сега да премина на друга една страна на работата, която ви предстои въ свързка съ „поправката“.

Четивото, което ученицитѣ подражаваха, както изтъкнахъ, не дава основа за едно по-пълно подражание, освенъ въ своята начална часть. Въ останалитѣ си части то не може да се подражава, освенъ въ нѣкои само отдѣлни изрази и форми. Ученицитѣ, значи, въ съчинението си имаха да продуциратъ и форма и съдържание. Четивото, подражаваното четиво, имъ дава само насоки за стройность въ разположението на отдѣлнитѣ части. При това положение вамъ се налага да прибѣгнете до една работа, която не се практикува често у насъ, ала която, споредъ мене, има да играе важна роля въ обучението по съчинителство.

Преди да се спра на тая тъй важна работа, азъ ще си послужи съ една аналогия. Когато въ уроцитѣ по рисуване имате да нарисувате една круша, напримѣръ, вие следъ опититѣ на децата да направятъ това самостоятелно, следъ обичайнитѣ сравнения и наблюдения при корекциитѣ, намирате за потрѣбно, необходимо дори, да покажете, какъ вие можете да нарисувате тоя предметъ, да изнесете на показъ вашата рисунка, да я сравните съ рисункитѣ, които сж дали ученицитѣ, да събудите съ всичко това желание да ви подражаватъ въ ония мѣста на вашата работа, които тѣ не сж предали сполучливо. И следъ всичко това вие си заличавате или скривате образаца, и оставяте ученицитѣ си да направятъ новъ последенъ опитъ.

Ей тази сжщата работа азъ смѣтамъ, че трѣбва да се извършва и при писането.

— На ваше мѣсто азъ бихъ постѣпилъ ето какъ: казвате вие на отдѣлението и прочитате съчинение на сжщата тема, изработено отъ васъ, разбира се, съ огледъ къмъ силитѣ на вашитѣ ученици, както и съ огледъ къмъ всички ония хубави мѣста на подражаваното четиво, които заслужаватъ да бждатъ купени.

Съ това вие давате предъ вниманието на ученицитѣ новъ образецъ за подражание, цененъ за тѣхъ особно въ ония части, които тѣ сж работили самостоятелно по форма и съдържание.

И следъ неговото разглеждане оставяте ученицитѣ да направятъ новъ опитъ, да преработятъ отново „Срещу Василь“.

— Разбирамъ, разбирамъ, — забелѣза моята събеседница съ единъ особенъ жестъ, съ който каточе искаше да каже: „И ние обучаваме по писане!“

Азъ доловихъ това и подхвърлихъ иронично :

— И пишемъ! — като правѣхъ алюзия на наивното ѝ нѣкога „И четемъ“\*), което даде поводъ за нашитѣ беседи.

Ние се сбoguвахме съ обѣщание, че скоро ще си дадемъ случан за нови такива.

Ангелъ Друмевъ — Варна.

## Зимни пѣсни съ игри и мимика.

### 1. Щурецъ.

Весело.

Музика Ал. Крътевъ — Варна.

Музикална нотация за първия систем на песента. Съдържа две гитарни клавири (treble и bass clef) в 2/4 ритъм. Текстът е: Цѣ-ло лѣ-то по по-ле то Свирилъ, пѣлъ е-динъ щурецъ,

Музикална нотация за втория систем на песента. Съдържа две гитарни клавири. Текстът е: Нѣ-малъ хи-жа нѣ-малъ гри-жа слад-ко-гласни-я пѣвецъ,

Музикална нотация за третия систем на песента. Съдържа две гитарни клавири. Текстът е: Нѣ-малъ хи-жа нѣ-малъ гри-жа слад-ко-гласни-я пѣвецъ.

\*) Гледай моята стѣтия подъ същото заглавие въ страницитѣ на това списание.



Цъло лѣто  
По полето  
Свирилъ, пѣлъ единъ шурець.  
Нѣмалъ хижа,  
Нѣмалъ грижа  
Сладкогласниятъ пѣвецъ.

Мравки, птички —  
Тичать всички  
Да събиратъ плодъ, зрънце.  
А шурецьтъ,  
Голѣмецътъ,  
Не си прави зло сърце.

Застуди се,  
Зазими се —  
Падна снѣгъ по равнини.  
А храница  
Ни трошица —  
Вредомъ мразъ, навредъ мъгли.

И шурецьтъ'  
Голѣмецътъ,  
Треперящъ отъ гладъ и студъ,  
При работни  
И имотни  
Мравки втурна се катъ лудъ.

Сълзи рони  
И се моли  
За храница и подслонъ,  
Ала мравки  
Съ подигравки  
Питатъ: лѣтосъ де бѣ онъ?

— Пѣхъ, свирѣхъ,  
И радостъ дирѣхъ.  
Щурчо дума съ тѣга.  
„Дѣтъ си пѣялъ  
И лудѣялъ,  
Хай иди играй сега!“

(Изъ читанката за II отд. на Т. Г. Влайковъ и Маринъ Влайковъ).

### Игра и мимика.

1. *Куплетъ.* Децата сж наредени въ кръгъ едно следъ друго. При думитъ: „Цъло лѣто“ — тѣ вървятъ напредъ въ такта на пѣсенята. „По полето“ — сжщото ходене и правятъ едно движение съ дѣсната ржка навънъ и показватъ полето. „Свирилъ, пѣлъ“ — децата правятъ едно движение съ ржце предъ устата, като чели свирятъ на свирка (продълговата — като кавалъ). „Единъ шурець“ — тѣ подскачатъ два пѣти на мѣсто съ двата крака, като имитиратъ подскока на шуреца. „Нѣмалъ хижа“ — спиратъ ходенето и правятъ съ рждетѣ си едно движение, което изразява хижа. „Нѣмалъ грижа“ — развъртатъ рждетѣ си встрани. „Сладкогласниятъ пѣвецъ“ — децата тръгватъ напредъ въ такта на пѣсенята и правятъ съ дѣсната ржка едно движение напредъ съ обтегнатъ показалець (както се заканваме) и движатъ главата си ту въ лѣво, ту въ дѣсно.

2. *Куплетъ.* „Мравки, птички, тичать всички“ — децата се навеждатъ напредъ и тичатъ напредъ съ ситни стѣпки. „Да събиратъ плодъ, зрънце“ — съ бавни стѣпки, тѣ правятъ едно движение ту съ лѣвата, ту съ дѣсната ржка напредъ и се навеждатъ напредъ, като че ли събиратъ плодъ, зрънце отъ земята. „А шурецьтъ, голѣмецътъ“ — тѣ се изправятъ, спиратъ се и клатятъ главата си ту въ лѣво, ту въ дѣсно. „Не си прави зло сърце“ — вдигатъ ржце въ страни и клатятъ главата си напредъ.

3. *Куплетъ.* „Застуди се, зазими се“ — децата тропатъ на мѣсто, духатъ рждетѣ си и свиватъ раменѣ (да изразятъ студъ и зима). „Падна снѣгъ по равнини“ — съ бавни стѣпки тѣ правятъ едно движение съ дѣсната ржка, като имитиратъ падането на снѣга

(съ тритѣ си прѣсти, както се кръстимъ). „А храница“ — тѣ правятъ съ дѣсната рѣка движение на хранене. „Ни трошица“ — показватъ на другаритѣ си задъ тѣхъ (съ извиване въввѣ вътрешна страна частъ отъ показалеца). „Вредомъ мразъ“ — правятъ едно движение съ лѣвата рѣка отъ дѣсно къмъ лѣво (хоризонтално). „Навредъ мъгли“ — обръщатъ се съ лице навътре къмъ кръга, разтварятъ рѣцетѣ си встрани и правятъ едно движение, което изразява падането на мъглитѣ, като се свиватъ и клѣкатъ.

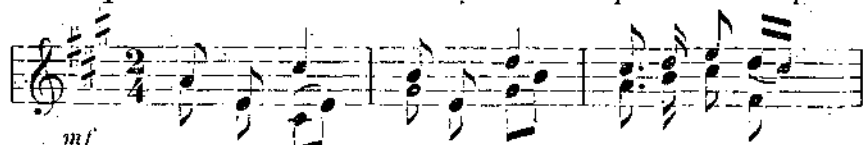
4. *Куплетъ*. „Сълзи рони“ — децата вървятъ бавно въ кръгъ и правятъ едно движение съ дветѣ рѣце, каточели плачатъ. „И се моли“ — тѣ събиратъ рѣце предъ гърдитѣ, каточели се молятъ. „За храница“ — движение за ядене. „И подслонъ“ — скръстватъ рѣцетѣ си предъ гърдитѣ и гледатъ нагоре. „Ала мравки съ подигравки питатъ: — лѣгосъ де бѣ онъ?“ — децата клатятъ глава въ лѣво и дѣсно и правятъ движение съ показалеца на дѣсната рѣка напредъ.

6. *Куплетъ*. „И радость дирехъ“ — децата правятъ едно движение, като навеждатъ леко трупа си ту навътре, ту навънъ. „Щурчо дума съ тѣга“ — подскачатъ два пѣти съ двата крака напредъ, спиратъ се и правятъ едно тѣжно изражение на лицето и скръстватъ рѣцетѣ си предъ гърдитѣ. „Дѣто си пѣялъ и лудѣятъ, хай иди играй сега!“ — децата се обръщатъ съ лице къмъ срѣдата на кръга, залавятъ се за рѣце (хоро) и съсъ странични подскачания въ дѣсно обикалятъ въ кръгъ.

## 2. Снѣженъ човѣкъ.

*Ушгрено.*

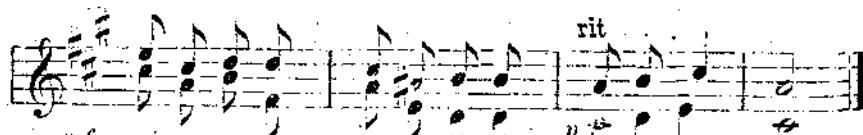
Музика Ал. Кръстевъ — Варна.



1. Студъ и мразъ е у насъ, А дѣ-чи-ца



вър-во-ли-ца при-катъ вънъ, чуй се звѣнъ:



И лу-дѣ-ятъ и си пѣ-ятъ пѣ-сен-чи-ца.

Студъ и мразъ  
Е у насъ,  
А дечица — върволица  
Припкатъ вѣнь,  
Чуй се звѣнь,  
И играятъ и си пѣятъ  
Пѣсенчица.

И отъ снѣгъ  
Цѣлъ човѣкъ  
Изградили, построили,  
И калпакъ  
И кривакъ  
На главата и въ ржката  
Му турили.

И хорце  
Отъ сърце  
Заиграли, завъртѣли:  
Хоппа-хопъ  
Тропа-тропъ —  
Като луди пеперуди  
Полетѣли.

### Игра и мимика.

1. *Куплетъ*. Децата сж наредени единъ задъ другъ въ кръгъ. Тѣ подскачатъ четири пжти на дѣсния кракъ и четири пжти на лѣвия кракъ (студъ и мразъ е у насъ) и духатъ ржцетѣ си, за да изразятъ, че имъ е студено. Спиратъ се. Правятъ движение, каточели показватъ върволица. При думитѣ: „А дечица — върволица“ — извишатъ се назадъ въ лѣва страна и показватъ съ лѣва ржка назадъ и напредъ върволицата. „Припкатъ“ — тичатъ съ ситни стѣпки напредъ въ кръгъ, като потриватъ ржце. „Чуй се звѣнь“, — спиратъ се и правятъ движение, каточели чуватъ звѣнь (съ дѣсна ржка при дѣсното ухо и обръщатъ главата си навѣнь въ дѣсно). „И лудѣятъ“, — въртятъ се на мѣсто съ ситни стѣпки съ ржце повдигнати горе“. И и си пѣятъ пѣсенчица“ — спиратъ въртенето и правятъ едно движение съ дѣсната ржка, свита напредъ съ леко движение нагоре и долу (тритѣ прѣсти свити) подъ ритма на пѣсенята.

2. *Куплетъ*. „И отъ снѣгъ“ — децата клѣкатъ и се навеждатъ къмъ земята съ едно движение на ржцетѣ като да изразятъ, че правятъ снѣжни топки. „Цѣлъ човѣкъ“ — тѣ правятъ движение, съ което представятъ, че лѣпятъ снѣга и правятъ човѣкъ. „Изградили, построили“ — правятъ движение съ ржцетѣ отпредъ нагоре, че сж построили човѣка. „И калпакъ“ — тѣ правятъ закржглени движения съ двѣтѣ ржце напредъ, за да представятъ калпакъ. „И кривакъ“ — правятъ едно движени съ дѣсна ржка напредъ, прѣсти свити въ юмрукъ. „На главата“ — поставятъ ржцетѣ на главата. „И въ ржката му турили“ — едно движение съ дѣсната ржка подъ лѣвата.

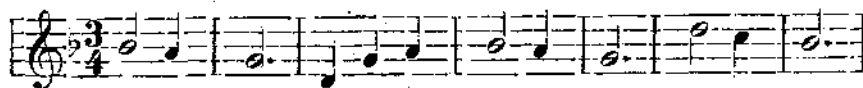
3. *Куплетъ*. Децата се залавятъ за ржце въ кръгъ — хоро „И хорце“ — правятъ три стѣпки въ дѣсно (съ дѣсния кракъ, съ лѣвия кракъ и на третата стѣпка правятъ съ дѣсния кракъ единъ ударъ на мѣсто). — „Отъ сърце“ — правятъ сжщитѣ стѣпки, (на третата стѣпка удрятъ съ лѣвия кракъ). „Завъртѣли“ — правятъ въ дѣсно сжщитѣ стѣпки, като поскачатъ слѣдъ удара на дѣсни кракъ, като кръстосватъ лѣвия предъ дѣсния кракъ — люлейна стѣпка). „Залюлѣли“, — сжщитѣ стѣпки въ лѣво съ лѣвия кракъ. „Хоппа — хопъ“ — правятъ три удара на мѣсто съ дѣсни кракъ, съ лѣви кракъ

и пакъ съ дѣсния кракъ. „Троппа-тропъ!“ — три удара на мѣсто съ лѣвия, дѣсния и пакъ съ лѣвия кракъ. „Сѣкашъ луди пеперуди, полѣтъли“ — всички тичатъ подъ такта на пѣсенъта въ дѣсно все заловени за ъоро.

### 3. Надъ люлката.

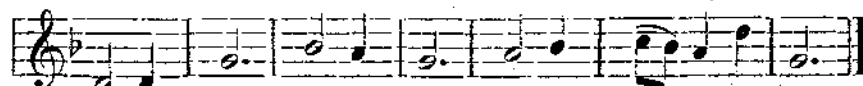
*Andante.*

Муз. Нв. Христовъ — с. Кунино



Тъм-на нощъ блѣ-щу-ка В'ста-я-та кан-ди-ло

*rit . . . e*



Май-ка бди надъ люл-ка Вър-ху че-до ми-ло.

Тъмна нощъ. Блѣщука  
Въ стаята кандило.

Майка бди надъ люлка  
Върху чедо мило.

А навѣнка буря  
Вий, фучи проклета,  
Страховито люшка  
Тъмнитѣ дървета.

Майка рожба свидна  
Излекомъ люлѣ  
И надъ нея нежно  
Тиха пѣсенъ пѣе:

„Вѣтрове, не вѣйте!  
Клони не шумете,  
Че ми е заспало  
Сладко мойто дете.

Буря ще утихне:  
Спи ми, рожбо мила, —  
Майчина молитва  
Твоя сънь закриля . . .

Утре, щомъ отворишъ  
Хубави очички,  
Пакъ ще видишъ слъще,  
- И небе, и птички

А. Плещеевъ.

### Игра и мимика.

1. *Куплетъ.* Децата сж наредени въ колона по единъ (едно задъ друго). При думитѣ: „Тъмна нощъ“ — тѣ правятъ три обикновени стѣпки напредъ, като на първата и трета стѣпка се задържатъ повече на мѣсто, а втората се изпълнява по-бързо, споредъ голѣмината на нотитѣ. Трупътъ е леко наведенъ назадъ, а ржцетѣ протѣгнати напредъ съ длани напредъ, тъй както се ходи предпазливо въ тъмнина, за да представятъ тъмна нощъ. Очитѣ сж затворени.

„Блѣщука въ стаята кандило“ — спиратъ се на мѣсто, леко се навеждатъ напредъ и правятъ съ едната ржка движение до едно око, отварятъ силно дветѣ очи, а прѣститѣ на ржката се движатъ като имитиратъ движението на пламъка.

„Майка бди надъ люлка.

Върху чедо мило“ — децата се обръщатъ въ лѣва страна на мѣсто, навеждатъ се леко напредъ и правятъ едно движение съ трупа (на мѣсто), люлейки се леко напредъ и назадъ, безъ да се изправятъ, като да изразятъ люлка, която леко се люлѣе, и държатъ лѣва ржка свита предъ челото съ дланъ надолу, а съ дѣсната ржка правятъ движение, каточели люлѣятъ люлка.

2. *Куплетъ.* „А на вѣнка буря

Вий, фучи проклета“ — двата края за редицата се обръщатъ навънъ, поставятъ ржце на главата съ лакти напредъ и съ бързи, ситни стѣпка се срѣщатъ двата края и образуватъ кръгъ.

„Страховито люшка

Тъмнитъ дървета“ — децата се спиратъ, обръщатъ се съ лице къмъ срѣдата на кръга, правятъ едно движение отъ лѣво къмъ дѣсно съ трупа наведенъ напредъ (въртене на трупа отъ лѣво къмъ дѣсно), като имитиратъ люшкането на дърветата.

3. *Куплетъ.* „Майка рожба свидна

Излекомъ люлѣе

И надъ нея нежно

Тиха пѣсенъ пѣе“. — децата се обръщатъ на дѣсно (все въ кръгъ) едно задъ друго, ходятъ въ кръгъ съ бавни и леки стѣпки, като правятъ съ ржце едно движение, което имитира държане на дѣте въ лѣва ржка (свита предъ гърдитѣ, а дѣсната каточели гали детето) и едно леко движение на трупа съ извиване ту въ лѣво, ту въ дѣсно.

4. *Куплетъ.* Вѣтрове, не вѣйте!

„Клони не шумете!“ — децата се спиратъ на мѣсто съ същото движение на лѣвата ржка, извиватъ се леко къмъ средата на кръга и правятъ едно движение съ лѣсна ржка като да молятъ вѣтроветѣ да спратъ (обтягатъ дѣсната ржка хоризонтално къмъ средата на кръга).

„Че ми е заспал

„Сладко мойто дете“ — децата задържатъ положение на лѣвата ржка, а съ дѣсната тѣ правятъ едно движение, каточели прегръщатъ детенцето и обръщатъ главата къмъ срѣдата на кръга (вѣтровете); съ дветѣ ржце правятъ и едно движение, като чели го предпазватъ отъ вѣтроветѣ, като го притискатъ къмъ гърдитѣ.

5. *Куплетъ.* „Буря ще утихне,

Спи ми рожбо мила“ — децата се обръщатъ едно задъ друго и вървятъ въ кръгъ съ бавни, леки стѣпки, като правятъ едно движение съ дветѣ ржце напредъ повдигнати, леко свити (както се държи детенце съ две ржце).

„Майчина молитва

Твоя сънь закрыля“ — колѣничатъ на дѣсното колѣно, като правятъ едно движение съ лѣва ржка, че държатъ дѣте, а дѣсната турятъ на гърдитѣ да изразятъ молитва.

6. *Куплетъ*. „Утре щомъ отворишь  
„Хубави очички,“ — децата все стоятъ колѣни-  
чили, като правятъ едно движение съ дѣсната рѣка, като чели от-  
варятъ очичкитѣ на детето.

„Пакъ ще видишь слънце

„И небе и птички“ — ставатъ и показватъ слън-  
цето, небето и птичкитѣ.

#### 4. Зименъ маршъ.

*Маршъ.*

Музика Ал. Кръстевъ—Варна.

O, слън-це, сти-га ни из-мъч-ва, блъс-

ни, стоп-ли ни пакъ Какъ трепнемъ и коп-нѣ-емъ

Всички за тво-я то-пѣлъ зракъ! Е-ла сто-

пя вечъ снѣ-го-ве-тѣ спи бу-ри, ха-ли

зли, че какъ е лед-но, мрачно страшно безъ

слън-че-ви лж-чи, че какъ е лед-но, мрачно

страш-но безъ слън-че-ви лж-чи.

О, слънце, стига ни измжчва,  
 Блесни, стопли ни пакъ!  
 Какъ трепнемъ и копнѣемъ всички  
 За твоя топълъ зракъ!

Ела, стопи вечъ снѣговетъ,  
 Спри бури, хали зли,  
 Че какъ е ледно, мрачно, страшно  
 Безъ слънчеви лжчи!

Върни ни птички, пѣсни, радостъ,  
 Прати тревн, цвѣтя,  
 Стопли сърцата измразени,  
 О, слънце, ела!

Че бури, хали съ бѣсъ виднѣятъ,  
 Какъ мжно се живѣй!  
 Сираци тѣжни пѣсни пѣятъ,  
 Ела ги, слънце, сгрѣй!

Ек. Манчева.

Мария Планинска — Варна.

## Изработки отъ лико.

Тоя видъ ръчна работа е лека, занимателна и има практическо приложение. Тя бива три вида: 1) увиване — работа, при която мукава се увива съ лико, 2) разни плетки и 3) работа, при която увиването се комбинира съ плетене. Първата може да се приложи въ долнитѣ отдѣления, а втората и третата — въ горнитѣ отдѣления, тъй като за тѣхъ се изисква по-голъма сръчностъ.

При увиването сж потрѣбни гладка, гъвкава мукава, не твърде тънка, и хубаво лико съ кремавъ или слабо златистъ цвѣтъ. Необходими сж сжщо линийка и пергелъ. Това, което ще се увива, трѣбва предварително добре да се измѣри, да му се даде правилна форма. Тукъ е потрѣбно съдействието на учителя, понеже въ долнитѣ отдѣления ученицитѣ не учатъ геометрия, телпърва се запознаватъ съ измѣрванията и формитѣ; това въ началото, а по-после свикватъ да работятъ самостоятелно.

Изрѣзването трѣбва да става съвсемъ гладко. Увиването сжщо трѣбва да бѣде гладко и чисто.

Когато се свързватъ отдѣлнитѣ ленти, трѣбва да се правятъ малки възли, които при увиванеро се закриватъ добре.

Ликото, което се употрѣби за плетене, трѣбва да бѣде здраво и доста жилаво.

### 1. Пръстенъ за трапезна кърпа.

Изрѣзва се отъ мукава правоъгълникъ, широкоъ 3 или 4 см. и дългъ около 15 см., и се обвива съ обтегнато лико доста плътно — да не прѣзира мукавата, като отъ дветѣ страни се оставя по 1 см. необвито мѣсто за пришиване. Обвитата мукава се огъва въвъ видъ на пръстенъ и се пришива. При шитото мѣсто се обвива внимателно съ лико да не личи. Върху пръстена могатъ да се бродиратъ разни монограми, орнаменти, стилизирани цвѣтя, плодове и др. т. съ цвѣтни конци или лико. Ликото може да се направи цвѣтно, като се потопи въ разтворъ отъ обикновежи анилинови бои.

### 2. Кутия за разни потрѣби (макари, копчета и др.)

Тя може да бѣде кръгла, елипсоидна, правоъгълна и др.

За кръгла кутия се изработва първо основата. Изрѣзва се кръгъ съ радиусъ 10 или повече см., отъ центъра на сжщия се описва окръжностъ съ радиусъ 4 см. Вътрешниятъ кръгъ се изрѣзва, за да се образува празнина и се увива съ лико или, по-добре, се фестонира, за да се пришива по-лесно обиколката. Празнината въ срѣдата се прекръстосва съ множество диаметри (отъ тънко лико съ игла) на разстояние около 1 см. единъ отъ другъ и се заприпча въ срѣдата, отъ кждето съ лико се преплита презъ едно, докато се запълни цѣлата. Обиколката се изрѣзва и изработва както пръстена за кърпа. Пръвоу̀гълникътъ може да бѣде широкоъ 4.5 или повече см. и дългъ колкото дължината на обиколката на основата (съ 2 см. по-дълга за пришиване).



Обиколката се пришива о основата внимателно, като се изпро-  
вира иглата между увитото лико на края на основата.

Капакътъ се изрѣзва като тоя на основата съ 2 или 3 м. м.  
по-голъмъ и празднината въ центъра по-голъма и се увива хубаво съ  
лико. Въ срѣдата се изработва ажуръ звездобразно, въвъ видъ на  
вътрило и др. Капакътъ се пришива само на едно мѣсто около 2  
см. о обиколката, а на обратната страна се прави копче или се за-  
вързва съ шнуrowe или ленти.

Сжщитѣ кутии могатъ да се направятъ луксозни, като се гар-  
ниратъ вътре съ цвѣтни копринени платове, подпълнени съ памукъ,  
или се бродиратъ отъ външната страна съ разноцвѣтни конци или  
съ лико разни орнаменти, шевици и др.

### 3. Панерче, обиколено съ колелца.

Основата се работи като тая на кутията. Изрѣзватъ се отъ  
мукава колелца — окръжностъ съ радиусъ  $2\frac{1}{2}$  см. или 3 см.; отъ  
центъра се описва друга окръжностъ — съ радиусъ  $1\frac{1}{2}$  или 2 см.  
Вжтрешното малко кръгче се изрѣзва да се образува празнина и  
се увива или фестонира. Въ срѣдата се изработва ажуръ съ тънко  
лико. Тѣй изработенитѣ колелца се пришиватъ за основата и едно  
съ друго наоколо.

Сжщитѣ тия колелца могатъ, безъ да се крѣсятъ съ ажурни, да  
се преплетатъ едно въ друго като синджиръ. Прерѣзва се едно фе-  
стонирано колелце и се преплѣхватъ въ него две, после се прерѣзва и  
се преплѣхватъ въ здравето колелце други две и т. н. Колелцата се при-  
шиватъ около основата. Тия панерчета се гарниратъ съ цвѣтни крепо-  
ви картини. Сжщитѣ тия панерчета, ако имъ се постави висока дръжка  
отъ телъ, увитъ съ лико, или отъ малки колелца, ставатъ красиви  
кошнички.

### 4. Навързано панерче.

Основата може да има различна форма: валчеста, елипсовидна,  
правогълна, шестогълна и др. Работи се пакъ чрезъ увиване.

За обикокла се изрѣзва правогълникъ, широкъ 5 см. и дъл-  
гъ съ 2 см. повече отъ обиколката на основата. Отъ двата края  
по дължината на правогълника се дърпатъ успоредни линии на  
разстояние 1 см. Отъ единия край на вътрешитѣ успоредни се  
набелѣзватъ по 1 см., после 2, 1—2, 1—2 и т. н. по цѣлата дължи-  
на и се спущатъ перпендикуляри—значи образуватъ се правогълни-  
ци отъ 5 и 1 см. и отъ 5 и 2 см. . . . тия по-голъмитѣ отъ тѣхъ —  
5 и 2 см. се изрѣзватъ и се оставатъ само по 5 и 1 см. като подпорки.  
Отъ двата края по дължината се поставя по единъ не твърде тъ-  
нъкъ телъ и се прикрепя о мукавата, като се увива съ лико.  
Съ доста дълго, нешироко лико се почва увиването отъ срѣдата  
на първата празнина, увива се и подрката до срѣдата на втора-  
та празнина и се завързва презъ срѣдата доста стегнато. Отъ  
срѣдата на втората празнина до срѣдата на третата се увива и  
пакъ превързва и т. н. Двата края се пришиватъ, теловетѣ се  
преплѣхватъ и оставатъ подъ обвитото лико. Обиколката се приши-  
ва о основата.

## 5. Панерче съ ажуръ.

Обиколката се изрѣзва отъ мукава по сжщия начинъ, само че изрѣзките трѣбва да бждатъ по-голѣми 5 см. и 4 см., а подпорките 1 см. Отъ двата края на дължината се прикрепятъ телове, които се увиватъ съ тънко лико доста плѣтно и гладко. Подпорките се увиватъ надлъжъ, а после наширъ пакъ доста внимателно. Четиригълниците (праздните) се изпѣлватъ съ цвѣтни копринени платове или крепови хартии.

Освенъ съ ажурѣ, сжщитѣ могатъ да се преплетатъ и съ шнуrowe отъ лико. На двата края могатъ да се поставятъ дръжки отъ шнуръ.

## 6. Кошнички.

И тѣ биватъ нѣколко вида и съ различни форми. Превиза се доста дебелъ телъ въвъ видъ на кръгъ и се увива съ лико нѣколко пѣти да стане на дебелина 1 см. въ диаметръ. Изрѣзватъ се тънки ивици (около  $\frac{1}{2}$  см.) отъ дебела гъвкава мукава, увиватъ се съ тънко лико и се прекръстосватъ въ срѣдата, а краищата се пришиватъ обвитата телъ. Въ срѣдата тия ивици се превързватъ и се преплитатъ презъ едно съ шнуръ отъ лико, почвайки отъ срѣдата до края.

Взема се другъ телъ, 8 или 10 см. по-дълъ отъ първия, дава му се сжщата форма и се увива по сжщия начинъ. Изрѣзватъ се около 17 или 19 тънки ивици отъ мукава, увиватъ се съ лико и се пришиватъ о основата и голѣмия кръгълъ телъ. За да бждатъ тия подпорки (ивицитѣ) по-устойчиви, ето какъ се постъпва: пришива се пързата о основата и горния телъ, втората се пришива тъкмо на противоположната страна долу и горе, третата — въ срѣдата между първата и втората, четвъртата — на противоположната страна и т. н., до като се пришиятъ всичките. Следъ това се преплита съ шнуръ отъ лико, почвайки отъ основата пакъ презъ едно, докато се изпѣли пѣлата обиколка. Горе околоръзъ се украсява съ полукръгли тѣсни изрѣзки отъ мукава, увити съ лико.

Мукавенитѣ подпорки могатъ да се замѣстятъ съ тънки върбови пръчици — тѣй кошничката става по-здрава и по-хубава. Околоръзъ може да се украси съ разни плетки отъ лико.

## 7. Сакъ (чанта за пазаръ).

Тя се работи (плете) съ кука. Оплита се синджиръ 50 или 60 см. и се плетатъ по два изпѣлнежа и единъ синджиръ, пакъ два изпѣлнежа съ наамѣтане и 1 синджиръ и пакъ сжщото до края на синжира. Втория редъ се работи пакъ по сжщия начинъ, само че изпѣлнежитѣ се правятъ въ синджирчето и, обратно, синджира надъ изпѣлнежитѣ. Тѣй се работи, докато стане правогълникъ. Отъ странитѣ се пришиватъ по единъ кръгъ съ диаметръ 20 см. или повече. Кръговетѣ се правятъ отъ сжщата плетка или отъ мукава, увита съ лико. Оплетениятъ правогълникъ трѣбва да бжде дълъгъ почти колкото обиколката на кръговетѣ, а може да бжде по-дълъгъ — да се загръща съ около 10 или 12 см. и се закопчава съ 2—3 копчета. Дръжката се прави въ средата съ шнуръ отъ лико.

Ако ли пъкъ право̀гълника една зъгръща кръговетъ, прави се на дветъ страни по една дръжка.

### 8. Чанта за екскурзия.

Двата странични кръга се правят около 20 см. въ диаметъръ и се увиватъ съ лико. Пръво̀гълникътъ, който загръща кръговетъ, се прави отъ доста дебела мукава, увита съ лико и съединена съсь шнуръ сѣщо отъ лико. Вътре се обшива съ платъ, закопчава се съ 3—4 копчета и се прикрепя отъ двата края доста дълъгъ шнуръ, за да се прекарва презъ рамо.

Други много видове чанти могатъ да се изработватъ съ разни видове плетки.

### 9. Сандалки.

Стѣпалото се изрѣзва отъ мукава, дава му се хубава форма и се обвива съ платъ, който се крои съ 1 см. околоръезъ по широкъ, за да може да се прегъне на отвъдната страна и да се пришне добре. Оплита се доста стегнато коса отъ лико и се съшива на необвитата страна на стѣпалото, почвайки отъ края на последното околоръезъ и после навътре, докато се запълни цѣлото стѣпало. То̀чето се прави пакъ отъ коса, но може и безъ него. Горната частъ на сандала се плете съ кука ето какъ: оплитатъ се 6 или 7 синжире; всѣко синжирче се плете безъ намѣтане, като въ края на най-последното се вплита по 2 пкти, въ края на втория редъ сѣщо и т. и. — увеличаватъ се редоветъ до извивката. Следъ това се плетатъ страничните парчета. Отъ двата края се плете по 3 см., а въ срѣдата се оставя за извивка. Странитъ се плетатъ равно; само къмъ края отъ вътрешната страна се увеличаватъ презъ 1 редъ и когато станатъ тъкмо споредъ дължината на стѣпалото, съшиватъ се. Вътрешната страна се плете 1 редъ, за да се изравни и да се даде хубава кръгла форма на извивката; сѣщо се плете и при носоветъ околоръезъ и се пришива ъ стѣпалото. Отъ вътрешната страна се плете парче, широко 1 см., а на вънкашната се пришива токичка да се закопчава.

Тия сандалки сѣ удобни и леки за лѣтно врѣме, а, ако ликото е жилаво и здраво, сѣ и доста трайни.

По сѣщия начинъ се работятъ и чехлички и пантофки.

### 10. Детска шапка.

Работи се съ кука, както плетката на горната частъ на сандалкитъ — обикновена плетка безъ намѣтане. Почва се отъ дъното на шапката. Оплитатъ се 2·3 синджирчета; въвъ всѣко втория редъ се почва да се надава, като презъ 1 или 2, а после презъ повече се вплитатъ въ едно синджирче два пкти и тѣй продължава, докато се образува кръгъ, голѣмъ колкото обиколката на главата. Оглажда се тоя кръгъ отъ опакито добре съ гореща ютия. Следъ това се плете около него равно, безъ никакво надаване, до края. Тая частъ отъ вътре сѣщо се глади много внимателно, като се гледа да не се раздърпа. Отъ края на дъното, почва периферията, която се надава, като началото и края се глади пакъ. За да се избърнатъ краищата на периферията, плетатъ се гладко.

# РЕЦЕНЗИИ И ОТЗИВИ.

**Детски свѣтъ.** Месечно илюстрирано списание за деца. Редактори: *Ст. Баджовъ*, преподавателъ въ художествената академия, *Добри Чолаковъ* и *Хр. Спасовски*, Софийски училищни инспектори, и *Трайко Симеоновъ*, учителъ въ София. Година IV (1924). Годишенъ абонаментъ 30 лева. Редакция въ София, ул. Гурко, № 58.

Заблуждения, останали отъ времето, когато повърхностно и смѣтно се познаваше детския душевенъ животъ, спѣватъ правилната насока на детската ни литература. Тя още се лута, дирейки своя правъ пътъ. За нея детскитѣ душевни нужди, интереси и влѣчения все още си оставатъ единъ тъменъ, неизследванъ и непознатъ свѣтъ. Във въображението на мнозина отъ нейнитѣ творци, детето все още продължава презъ всички свои възрасти да живѣе, да вижда и да разбира свѣта само чрезъ своята фантазия. За мнозина отъ нашитѣ професионални „детски писатели“ все още е неопровержима аксиома, че „най-подходящото, най-интересното и най-увлѣкателното четиво“ за детето, достигнало до умѣнието само да чете и да разбира прочетеното, е фантастичната приказка, неправдоподобния разказъ. И, жертва на това заблуждение, тѣ продължаватъ въ своитѣ книжки и списания, предназначени за деца отъ горнитѣ отдѣления на първоначалното училище и дори отъ класоветѣ на прогимназията, да поднасятъ измислици за змейове, феи, джуджета, великани, хвърчащи кораби, вълшебни замъци, омагьйсани гори и др. такива чудесии.

Надъ тая „детска книжнина“, която подготвя усърдни четци на булевардната литература, още преди 80 години знаменитиятъ руски критикъ Бѣлинскіи изрече иронична, но тежка и справедлива присъда, която и днесъ не е изгубила своето значение и смисълъ:

— „О, деца! деца! колко опасни сж вашитѣ години! Вие сте тѣй слаби физически, тѣй слаби нравствено! Колко много сж вашитѣ тайни и явни врагове! Вие сте застрашени отъ поникване на злбитѣ ви, отъ дребна и едра шарка, скарлатина, ангина! Това сж вашитѣ явни врагове. А колко сж вашитѣ врагове, които искрено се смѣтатъ за ваши приятели: обични родители, мили лелички, нежни баби, дойки, учители, учебни книги и, най-после, тия малки илюстрирани книжки, които се издаватъ за васъ подъ общото име „детски“ книги. Охъ, тия ми детски книги! Ако азъ имамъ деца и ако стана „обиченъ родителъ“, никакъ нѣма да уча моитѣ деца да четатъ, за да ги избавя отъ граматиката и риториката на Греча и после отъ разнитѣ „детски“ книги съ картинки и безъ картинки!

„Бедни деца, да ви пази Богъ отъ едра и дребна шарка и отъ съчиненията на Беркена, Шанлиса и Були!“

А онова, що нѣкога се е поднасяло на децата въ тѣй духо-

вито осмѣтитѣ съчинения на Беркена, Шанлиса и Були, продължава и днес да се поднася въ различни варианти изъ „детски книги съ картинки и безъ картинки“ отъ нови Беркеновци, Шанлисовци и Бульовци. Между туй, тъкмо на децата, за които е предназначена тоя родъ „детска“ литература, най-малко се нрави тя. Който е наблюдавалъ отблизу детското душевно развитие, знае, че въ живота и светогледа на нормално развиващето се дете къмъ 9—10-та му година настъпва единъ критиченъ моментъ, въ който неусетно то се отърсва отъ своинѣ „наивни детински интереси“, отъ тиранията на своята необузdana фантазия и започва все повече и повече да се интересува отъ случките, събитията и явленията въ околната действителностъ. Въ тоя моментъ приказката и фантастичния разказъ, които по-рано сж будили интереса му и по цѣли часове сж държали напрегнато вниманието му, не го задоволяватъ. За него тѣ вече не сж, както презъ раннитѣ детски години, истина, а измислица. Ако на такова дете дадете да прочете дори най-хубавата приказка, то ще я прочете съ почти същото онова праздно любопитство, съ което я чете и възрастниятъ, но все пакъ накрая ще ви каже насмѣшливо: „Това е приказка, това не е истина, това е измислица!“ Съ много по-голяма охота, съ много по-живъ интересъ и увлѣчение, обаче, то презъ тая си възраст чете художественя реалистиченъ разказъ и художественото описание, въ които сж изобразени картини и действия, които не противорѣчатъ на действителността — разкази и описания, въ които художествената правда е съчетана съ реалистичната правда.

Редица психоложки анкети и експериментални изследвания, извършени презъ последнитѣ две десетелетия върху развитието на детскитѣ интереси, потвърдиха заключенията, до които Бѣлински бѣ дошълъ по чисто интуитивенъ пътъ близо преди вѣкъ. Особено интересни сж резултатитѣ отъ една такава анкета, произведена презъ 1909 година въ горнитѣ отдѣления на първоначалнитѣ училища въ Москва отъ руския психологъ Балталонъ. На зададенитѣ въпроси при тая анкета той получилъ следнитѣ отговори:

1. *Въпросъ*: — Какви четива обичате да четете повече — разкази, стихотворения или басни?

*Отговори*:

а) разкази . . . . .	79%
б) стихотворения . . . . .	22%
в) басни . . . . .	8%

2. *Въпросъ*: — За какво обичате да четете повече — за хората ли, за животнитѣ или за природата?

*Отговори*:

а) за хората . . . . .	72%
б) за животнитѣ . . . . .	26%
в) за природата . . . . .	24%

3. *Въпросъ*: — Кои четива ви се харесватъ повече — разказитѣ или приказкитѣ?

## Отговори :

а) разкази . . . . .	82%
б) приказки . . . . .	24%

Резултатитѣ отъ тая анкета, както и отъ други подобни, ни посочватъ недвусмислено кръга на детскитѣ интереси при четенето и ни очертаватъ ясно направлението, което трѣбва да вземе детската литература, предназначена за ученици отъ горнитѣ отдѣления на първоначалното училище и отъ класоветѣ на прогимназията. Това направление следва отъ три години насамъ и списанието „Детски свѣтъ“. Рожба на усилията и труда на добри познавачи на детската душа, то чертае новъ по-правъ, по-целесъобразенъ пътъ за нашитѣ детски списания.

Презъ тригодишното си съществуване „Детски свѣтъ“ поднесе на своитѣ малки четци хубаво, полезно и разнообразно четиво, което напълно допада на действителнитѣ детски душевни нужди, интереси и вкусове. Той даде ценни материали изъ почти всички достъпни за детското разбиране области на знанието — материали, които, покрай възпитателната и художествената си стойностъ, иматъ и прѣка, връзка съ всекидневната училищна работа и практическия животъ.

За съжаление, въпреки своитѣ достойнства, това хубаво детско списание не можа да намѣри срѣлъ детския свѣтъ въ нашитѣ първоначални училища онова широко разпространение, което напълно заслужава. Неговиятъ сравнително малкъ успѣхъ е лесно обяснимъ Живѣемъ въвъ времена, когато действително ценното, действително хубавото и полезното, се слабо цѣни — въвъ времена, когато извратениятъ вкусъ на широката публика цѣни стойността на детската книга, както и стойността на книгата за възрастния, не по нейното съдържание, а по нейната външностъ: по шаренитѣ корици, по нацапанитѣ съ различни неестествени бои цвѣтни картини, по всевъзможнитѣ ѝ безцвѣтни и разноцвѣтни притурки, създадени за примамка на лековѣрнитѣ четци.

„Детски свѣтъ“ въ това отношение има единъ „трѣхъ“: презъ изтеклитѣ три годишнини той не се приспособи, къмъ вкусоветѣ на публиката, не тръгна по отжипания пътъ, по който отъ много години тжпчатъ неговитѣ предходници.

Презъ тая година, безъ да измѣня своята досегашна програма и насока, се явява въ нова примамлива премѣна. На списанието е дадено външностъ, която съпернични на външността на другитѣ наши детски списания. Излѣзлитѣ до сега книжки отъ четвъртата му годишнина правятъ отлично впечатление не само съ (богатото, интересното и разнообразното си съдържание, но съ множеството си хубави илюстрации, винетки и филетчета.

„Детски свѣтъ“ заслужава пълната подкрѣпа и на родители и на учители. Той заслужава да стане настолна книжка на всѣко дете отъ горнитѣ отдѣления на нашитѣ първоначални училища.

**Ръководство по рисуване за основни учители, любители и деца.** Съставилъ А. Спасовъ, художникъ-учителъ. Плъвень. Издание и печатъ на печатница „Изгрѣвъ“. Цена 35 лева.

Рисуването се смѣта като предметъ съ висока образователна стойностъ. Неговото изучаване не става за технически, а предимно за педагогически и дидактични цели. Чрезъ рисуването се мѣри да се развиятъ творческитѣ способности у децата, тѣхната наблюдателностъ, която е необходима основа на цѣлокупното обучение, и най-сетне, то трѣбва да развие естетическия имъ вкусъ. Съ обучението по тоя предметъ трѣбва да се спомогне на децата да проникнатъ въ красотата на природния и изкуственъ животъ, изразена въвъ форми тѣ на различни предмети. Освенъ това, рисуването трѣбва да спомогне на ученицитѣ да усвоятъ лесно форми тѣ и да добиятъ сръчностъ да ги възпроизведатъ на книга съ моливъ, креда и четка.

Такова схващане се дава на тоя предметъ и въ действующата програма за народнитѣ основни училища у насъ. Въ нея се изисква образователната целъ на рисуването да върви паралелно съ рисувателната техника. Тия две страни на обучението да се подпомагатъ и допълватъ взаимно. При всѣки моментъ на обучението тѣ трѣбва да се застъпватъ еднакво.

Нашата училищна действителностъ ни подсказва, какво покрай ориентацията въ методиката на рисуването, на учителя е потрѣбно и умѣние да изразява сполучливо форми тѣ и движенията на животни и растения съ моливъ, креда и четка. Липсата на техническа сръчностъ у учителя прави на много мѣста свършено безплодно обучението по рисуване. По тия причини мнозина учители не могатъ да водятъ успѣшно обучението по тоя предметъ; работата имъ се изчерпва само съ нѣколко учебни часа презъ годината, безъ да се постигнатъ нѣкакви резултати както въ образователно, така и въ техническо отношение.

За да задоволи тая нужда, г-нъ А. Спасовъ, художникъ-учителъ въ гр. Плъвень, е съставилъ горното ръководство, което съдържа около 2,000 рисунки. Даденитѣ рисунки сж взети отъ ръководството на Аугсбурга\*) и това на И. Ванъ-Дейкъ. Макаръ, че рисункитѣ на послѣдния да се приближаватъ на мѣста къмъ стигмографичното рисуване, обаче, добре ориентираниятъ въ методиката на прѣдмета учителъ може да намѣри цѣнни технически упътвания, които би могълъ да използва както при свободното, така и при натурното рисуване.

Въ предлаганото ръководство всѣки учителъ ще намѣри не научнитѣ обяснения на перспективнитѣ явления, а тѣхното разкриване чрезъ многобройни изображения (рисунки) на животни и растения, дадени отдѣлно или едно до друго въ пейзажи. Симетрията е прокарана и разяснена графично напълно.

Безъ да бжде копирачъ, чрезъ това ръководство всѣки учителъ би могълъ да се корегира и справи въ своята работа по рисуване.

\*) Ж. Аугсбургъ, американски професоръ. Практическо ръководство по рисуване за основни учители. Превели Антонъ Борлаковъ и Г. Михайловъ. Издава книжарницата на Коста Евстатиевъ — Варна. Цена 10 лв.

То ще му помогне да се усъвършенствува въ техническо отношение, а заедно съ това учителят ще може да заработи по-сигурно и за постигане образователната цел на предмета.

Гледайки така на ръководството на Г-нъ А. Спасовъ, ние го препоръчваме на учителят от основнитъ училища. То трѣбва да бѣде притежание на всѣка училищна библиотека.

Хр. Петевъ.

„Стълбицата“ или новъ методъ за преподаване пѣние въ първоначалнитъ училища и прогимназитъ. Отъ *Вор. Тричковъ*, учител въ образцовата гимназия при университета. Сбфия.

Цена 30 лева.

Авторътъ констатира преди всичко голѣмата музикална безграморностъ и неподобната музикална безвкусица, съ която излиза нашата младежъ отъ среднитъ учебни заведения. Тая констатация е поразяваща. Всички свършили прогимназия могатъ да четатъ, пишатъ и смѣтатъ, но почти никой отъ тѣхъ не може да дешифрира мелодията и на най-леката нотирана пѣсничка. Сжщото е вѣрно и по отношение на свършилитъ срдно училище. Когато чете човекъ книгата на г. Тричковъ, неволно се замисля и за себе си. Спомня си часоветъ по нотно пѣние въ продължение на редъ години, спомня си прахосаното време за преписване и заучаване на разни нескоспни упражнения, спомня си всичко това и констатира, че нито тогава, нито по-после нѣкога е билъ въ състояние да се ползува отъ това страшно „китайско писмо“ — нотитъ.

Следва втора тѣй сжщо интересна и съ голѣма вещина разгледана тема. Въ първоначалното училище и прогимназията ние застѣваме четене, но не целимъ да създадемъ отъ ученицитъ артисти, а се стремимъ да имъ разкриемъ пътя къмъ съкровищницата на човѣшкитъ знания, да имъ дадемъ възможностъ да се ползватъ отъ книгата, да подхранимъ у тѣхъ стремежъ и желание да я дирятъ и четатъ.

Ние застѣваме сжщо и обучението по писане, но не се мамимъ отъ мисълта да подготвяме писатели, а полагаме грижи да свикне детето да излага писмено своитъ мисли, преживявания и впечатления. Това за насъ е достатъчно. Четенето и писането е искусство, както и пѣнието. При обучението по първитъ два предмета ние никога не правимъ въпросъ — дали нашитъ ученици иматъ артистични и писателски дарби или не, защото тия въпроси сж излишни. Всѣко нормално дете се научава да чете и пише и всѣки щогоде подготвенъ учителъ съ успѣхъ води обучението по тия предмети.

Не така сме свикнали, обаче, да гледаме на въпроса за пѣнието. При обучението по него ние поставяме успѣха въ зависимостъ отъ музикалнитъ дарования на ученицитъ и учителя. За да извинимъ своитъ неуспѣхи по тоя предметъ, ние сме готови да поддържаме, че цѣлятъ български народъ е немусикаленъ, има тѣжъ и неразвитъ слухъ. Г-нъ Тричковъ теоритизира съ голѣма убедителностъ, че *както всички нормални деца могатъ да се научатъ да че-*



татъ и да пишатъ, тъй тъй могатъ да се научатъ и да извѣтъ, че както обучението по първите два учебни предмета може да се води съ успехъ отъ всяки учителъ, тъй успешно може да обучава и по тѣмъ всички отъ тяхъ.

Третия по редъ разгледанъ отъ автора въпросъ е, на що се дължатъ досегашнитѣ лоши, никого незадоволяващи резултати отъ обучението по пѣние.

Тукъ той се спира главно върху две причини. Едната е тая, че у насъ се пилѣе много време — цѣлия курсъ на първоначалното училище—само за слухово пѣние, и втората—че господарствующиятъ методъ, по който въ прогимназията и срѣднитѣ училища се преподава нотно пѣние, е една отживѣлица, една неиздържаша критика рутина, противъ която крещатъ всички придобивки на психологията и методиката.

Най-голъмата частъ отъ книгата си г. Тричковъ е посвѣтилъ на въпроситѣ — до кога да се води обучението по пѣние по слухъ, отъ кога да се почне съ нотно пѣние и най-главното — какъ да се води то. Въ тая частъ на ръководството се изнасятъ мисли, извънредно интересни и на малцина у насъ известни. Авторътъ поддържа, че обучението по слухъ е резонно само въ I отдѣление, че отъ II отдѣление може и трѣбва да се пѣе вече по ноти, че обучението по нотно пѣние трѣбва да обгръща не само четенето и пѣнието на ноти, но че ученицитѣ трѣбва да свикнатъ и да записватъ тоноветѣ и лекитѣ мелодии съ ноти, тъй както могатъ да записватъ съ букви думитѣ, изреченията и цѣли разказчета и събития. Той се спира обстойно — какъ трѣбва да се води обучението по пѣние по слухъ, какъ могатъ да свикнатъ ученицитѣ да откриватъ мелодията на пѣснитѣ, ползувайки се отъ частитѣ, тъй както могатъ да откриватъ съдържанието на четивата, като гледатъ съчетанието на буквитѣ. При съвкупната тая работа г-нь Тричковъ си служи извънредно умѣло съ тъй наречената тонова „стълбица“, отъ дѣто си носи заглавието и неговата книга.

Невъзможно е въ единъ отзивъ, като настоящия, да се предаде цѣлото съдържание, макаръ и много накратко, на разглежданата книга. За постигане тая целъ би допринесло отчасти посочването на застъпенитѣ глави въ нея, а именно: I Пѣнието, като учебенъ предметъ. II Прегледъ на чуждитѣ методи. III Обосновка на единъ рационаленъ методъ по нотно пѣние, IV Нашиятъ методъ. 1. Пѣние по слухъ: а) условия, б) какъ да се постъпва при слухово пѣние, в) учебния репертоаръ при слуховото пѣние, г) дву—и повече гласно пѣние. 2. Нотно пѣние: а) пѣние по ноти безъ ноти, б) откриване гамата, в) „стълбицата“ — сир. нагледно представяне гамата, г) първо овладяване гамата като синтетично цѣло, д) самостоятелност, е) разкъсване гамата — сир. аналитичното ѝ овладяване ж) свободна игра и работа съ тоноветѣ на гамата, з) двугласно пѣние по ноти безъ ноти, и) укрепяване и развиване на ритмичното чувство, к) разширяване тоновия обемъ, л) въвеждане въ самостоятелно тактуване. 3. Пѣние съ ноти: а) сжщинско нотно пѣние, б) нотиране. в) алтероване и модуляция, г) транспониране. V При-

бавка: 1) учителят по пѣние, 2) ученикътъ, 3) музикални забави, 4) грижи за гласа.

Всички ние, които сме поддържали, че обучението по пѣние въ първоначалното училище трѣбва да се доближава до оня методъ, по които децата се учатъ да пѣятъ въ къщи по слухъ, че нотното пѣние нѣма и не може да има мѣсто въ първоначалното училище, че подобно искане може да се предави само отъ тѣсногрѣди специалисти, ние които сме прилагали въ продължение на десетки години една програма, застъпваща сжщитѣ схващания и сме считали че учителъ безъ музикални способности не може да обучава успешно по пѣние, — ние не можемъ да не се отнесемъ отначало къмъ схващанията на г. Тричкова много предпазливо и съ голѣмъ скептицизмъ.

Но колкото съ по-голѣмо внимание се чете неговата книга, колкото по-добре се вниква и схваща неговата мисль, толкова по-убедителна става тя. Следъ като препрочетохъ нѣколко пѣти много отъ страницитѣ на тая книга, азъ останахъ съ убеждение, че г. Тричковъ е на правъ пѣтъ. Но азъ останахъ сжщо съ твърдото убеждение, че мнозина учители не могатъ води обучението по пѣние по препорѣчания отъ г. Тричковъ начинъ, докато не бждатъ школувани въ него, докато съсъ самитѣ тѣхъ се не измени сжщия пѣтъ, който тѣ после ще има да изминаватъ съсъ своитѣ ученици. Може би, за това ще допринесатъ не само курсоветѣ, що биха се устроили отъ него за учителитѣ, а и учебницитѣ — „пѣснопойки“ и ръководството къмъ тѣхъ, за които се съобщава, че сж подъ печатъ.

Г-нь Тричковъ съ готовность се ангажира вече да ръководи занятията въ единъ курсъ по пѣние за столични първоначални учители, който ще се открие отъ 1. III т. г. Въ него ще постѣпятъ учители и учителки, които никога не сж мислили, че могатъ да обучаватъ съ успехъ по пѣние. Четцитѣ на „Педагогическа практика“ ще иматъ възможность по-късно да узнаятъ резултатитѣ отъ работата въ тоя курсъ.

На всѣки случай книгата на г. Тричковъ е твърде интересна и заслужава да бжде прочетена отъ всѣки учителъ.

Хр. Спасовски.

**Македонска библиотека.** Отъ г-нь *Георги Трайчевъ*, учителъ въ IV Софийска прогимназия. Отъ тая библиотека сж излѣзли да сега следнитѣ номера: 1) *Марйово* (царството на Мара), 2) *Дойранъ и неговото езеро*, 3) *Прѣсна*, 4) *Прѣспанското езеро*.

Отъ самитѣ заглавия на книжкитѣ се вижда, че авторътъ имъ си е поставилъ за цель да поднесе въ отдѣлни брошурки знания за различни кѣтчета отъ поробена Македония. Следъ отпечатването пѣкъ на книжкитѣ се констатира, че г-нь Трайчевъ отдавна е замислилъ тази си работа, събралъ е грижливо всички необходими данни, кагато за това му се е представилъ случай да посети и пребива въ единъ или другъ край на Македония. Освенъ това, личи, че преди да се залови да пише за една или друга мѣстность, той не се е задоволявалъ само съ личнитѣ си впечатления, а е проучавалъ и

писаното от други по същия въпрос. Затова и поднасяният брошурки съдържат твърде разнообразен и изчерпателен материал. От тях четеца добива всестранни познания за описваната мѣстност. Избѣгнати сж, разбира се, подробности, които могат само да отрупат книжкитѣ, а да интересуват изключително специалиста.

Засегната е физическата география и етнографията, фауната и флората, подземнитѣ и природни богатства, стопанското положение и националнитѣ стремежи, просвѣтнитѣ успѣхи и културнитѣ придобивки, близкото и далечното минало — изобщо всичко, което представлява интересъ въ разгледваната мѣстност.

Книжкитѣ се четатъ съ увлѣчение. За всички, които бродиха презъ последнитѣ войни изъ Македония, за всички, които избѣгаха отъ тамъ, поради новото иго, за всички, които живѣятъ съ интересъ къмъ красотитѣ, богатствата, населението и бждешето на тая страна — за всички тѣхъ книжкитѣ на г. Трайчевъ ще бждатъ приятно и полезно четиво. Тѣ заслужаватъ да бждатъ доставени за всѣка училищна библиотека, толкова повече, че сж одобрени и отъ Министерството на Просвѣтата.

Самото обстоятелство, че първата отъ тѣхъ — „Марйово“ е претърпѣла за една година две издания, свидѣтельствува, колко много се гърсятъ и четатъ книжкитѣ отъ малката „Македонска библиотека“ на г. Трайчевъ.

Хр. Спасовски.



# ПОЛЕМИКИ.

## За учителскитѣ конференции.

(Отворено писмо до г. Досю Негенцовъ, председателъ на Б. У. Съюзъ и редакторъ на сп. „Учителска мисль“).

Г-нъ Негенцовъ,

Никога не допускахъ, че Вие можете, макаръ и несъзнателно и неволно дори, да се турите въ услуга на една борба, инспирирана отъ нечисти подбуждения, на домогвания, стимулирани отъ интереси, които нѣматъ нищо общо съ добре разбранитѣ общи интереси на учителството. Никога не допускахъ, че можете да се явите въ защита на клевети, обиди и подстрекателства като ония, лансирани отъ Вашия анонименъ „Карловски съюзенъ другаръ“ въ антрафилето подъ надсловъ „Да не се забравя“, помѣстено въ бр. 13. отъ 28 декемврий м. г. на в. „Съзнание“, или като тия, що г. Ив. Пастуховъ е благоволилъ да ми подхвърли въ писмото си, печатано въ бр. 4. отъ 5 януарий т. г. на в. „Прѣпорецъ“ въ отговоръ на една моя телеграма, въ която протестирахъ противъ лъжливитѣ твърдения на „Карловския другаръ“. Азъ вѣрвахъ, че въ насочената срещу мене кампания, която съвсемъ неочаквано се раздуха въ колонитѣ на в. „Съзнание“, Вие ще вземете едно становище на пълна обективностъ и безпристрастие — становище, което се налага отъ положението, което заемате въ управата на Българския Учителски Съюзъ, както и отъ положението Ви като редакторъ на сп. „Учителска мисль“. Отвореното писмо, обаче, което сте ми отправили въ бр. 15 отъ 18 януарий т. г. на в. „Съзнание“, иде по единъ недвусмисленъ начинъ да ме убеди, че съмъ се лъгалъ въ своитѣ очаквания; иде да ме увѣри, че времената, когато партизанската страсть въ учителското движение дѣлѣше учителитѣ и училищнитѣ дейци на „свѣтли“ и „тъмни“ сили, не сж още изживѣни.

Вашето отворено писмо, както и антрафилето на Вашия „Карловски съюзенъ другаръ“ и писмото на г-нъ Ив. Пастуховъ, макаръ и да ме изненадва, не ме очудва. Шумътъ, който се вдигна въ колонитѣ на в. „Съзнание“ около моето мнение по уредбата на учителскитѣ конференции, изложено въ миналогодишната януарска сесия на Учебния съветъ, ми е познатъ; истинскитѣ стимули на клеветитѣ, обидитѣ и подстрекателствата, които се сипятъ върху ми сега, ми сж извѣстни. Разбирамъ, защо трѣбва тъкмо сега да бжда представенъ предъ учителството като врагъ на неговитѣ интереси, права и свободи, защо тъкмо сега трѣбва да се дирятъ и откриватъ „грѣхове“ и „предстѣпления“ въ мои думи, казани тъкмо преди година: нужно е да се намѣрятъ поводи и мотиви, за да се обоснове единъ бойкотъ срещу редактираното отъ мене списание „Педагогическа практика“, което въ нашата бедна педагогическа нива отдавна е трѣнъ въ очитѣ на известни лица отъ Вашия антражъ.

И не само азъ разбирамъ това: разбиратъ го и мнозина будни и честномислящи учители, които не искатъ да впрегнатъ своята свободна мисль въ рамкитѣ, що искатъ да имъ поставятъ Вашитѣ приятели. Вашето писмо има тая заслуга, че то имъ даде възможность да прозратъ и да прочетатъ между неговитѣ редове поне частица отъ истината, макаръ че старателно сте се помъчили да я замъглите и прикриите, като сте премълчали въ него едни обстоятелства и факти, като сте предали непълно и неточно други и като сте изтълкували невѣрно трети. Десяткитѣ писма, получени въ редакцията на „Педагогическа практика“ отъ познати и непознати менъ учители изъ всички крайща на страната, свидетелствуватъ, че будното учителство, което не гледа на училищнитѣ въпроси презъ партизански очила, не ще се остави да бжде подведена и заблудено отъ алармитѣ, които се вдигатъ противъ мене въ колонитѣ на в. „Съзнание“. Преди да чуе дори моитѣ объяснения, то е схванало и разбрало, защо съ такава голѣмо възбуждане, съ такава злъчь и остръвеніе, граничащи съ средновѣковенъ фанатизъмъ, се апелира за единъ бойкотъ срещу моитѣ издания.

Ако моитѣ изявления въ миналогодишната януарска сесия на Учебния съветъ сж нѣкакво „престѣпление“ срещу интереситѣ на учителството, защо — питатъ мнозина въ писмата си — едва сега, тъкмо следъ една година, се дири възмездие затѣхъ? Защо веднага следъ сесията на Учебния съветъ Вашия „Карловски другарь“ не излъзе съсь своето предложение за бойкотъ, а е чакалъ да измине цѣла година? Защо? — Оставямъ Вие сами да си отговорите на тоя въпросъ.

Мнозина учители вече сж си отговорили на него. Чуите, г-нъ Негенцовъ, какво казватъ тѣ въ своитѣ писма! Слушайте, какъ отговарятъ на подстрекателствата на Вашия „Карловски другарь“, на твърденията и предложенията на г-нъ Ив. Пастуховъ и на объясненията и тълкуванията въвъ Вашето отворено писмо! Тѣхнитѣ писма сж прости, ясни, недвусмислени: въ тѣхъ нѣма ни лицемѣрне, ни притворство, ни парфюмирана учтивость, задъ която обикновено се крие конвенционалната лъжа.

Отъ гара Раковски непознатъ менъ учителъ пише:

„Борлакъ, много Ви гризе Ив. Пастуховъ, бе! Хичъ да Ви не е страхъ. Причината е, че конкурирате „Учителска мисль“, която, ако не се натрапва, отдавна да е: „ѡ бозе почивша“.

Отъ София старъ заслужилъ училищенъ деець се обажда: „Следя подетата противъ тебе компания. Мисля, учителството нѣма да се подаде и сътрудничи въ една непочтена борба, защото то те достатъчно познава“.

Отъ Разградъ дългогодишенъ учителъ пише;

„Не мога да се въздържа да не сподегя съ тебъ моето настроение и възмущение отъ кампанията, която „Съзнание“ е обявило срещу тебе.

Случайно тоя брой ми попадна. И като прочетохъ редоветѣ на отвореното за тебъ отъ Негенцова писмо, за мене стана ясно, защо такава аларма се дига за бойкотъ срещу твоето издателство.

Ами че тѣ, тия господиновци, няма не виждатъ, че „Учителска

мисъл“ не върви, защото „Практиката“ я подбива; нима Драгоевски чрез нея не атакува тяхния Герасковъ; нима Мановъ не стори същото; ами не пакъ ли чрезъ „Практиката“ се разкритикуваха и осмѣха недомислията въ учебниците на П. Петровъ?

Друго. Твоитѣ учебници — и „смѣтниците“ и „природознанията“ — ангажираха широкъ пазаръ и за тяхнитѣ „писания“ не остава мѣсто . . .

Прочее, какво да се прави?

— Да се намѣри средство, щото ти и като издател, и като редакторъ да бждешъ представенъ като черъ дяволъ, за да не смѣе учителството да се докосне до тебе,

И ето: цървѣтъ е намѣренъ. Тогава и тогава той каза това или онова. Последнето ще се надуе, ще се разтрие и разшири, за да стане най-страшно и на-грозно . . . И анатемата, анатемата ще се изсипе върху главата ти!

И една подсторена Карловска маша ще се обади, за да даде сигнала за вой, викъ и бѣсъ по четиритѣ крайща, по всички дружества . . .

Между това, твоитѣ думи за партизанство-презъ време на учителскитѣ конференции, устройвани отъ дружествата, сж твърде основателни. Азъ не помня да е ставало конференция тука, за да не има едно — две заседания, когато отъ една страни широки, а отъ друга — комунисти, ще се скаратъ тъй много, ще наддадатъ такива викове и заплашвания, ще сочатъ юмруци и бастунци, че човѣку ще стане и криво, и мъчно, и тежко при вида на това зрелище . . .

Не падай духомъ! Борн се и смѣло дрѣжъ: ти си казалъ една истина, която може да бжде неприятна нѣкому, но която — все си е истина!

И за да ти изразя всичката моя симпатия по тоя случай, азъ ти пиша тия редове“.

*Отъ Плевенско:*

„Не обръщайте внимание на врѣвата, която се вдига въ „Съюзание“ противъ Васъ. Ние разбираме, на що се дължи тя. Вие имъ пречите съ Вашето списание, затуй искатъ да Ви унижатъ предъ учителството и да Ви унищожатъ, сжщо както въ баснята „Бухалъ и свѣтулка“:

— Ще те изямъ!

— Защо?

— Защото свѣтишь!

Само опартизанени учители могатъ да се поведатъ по ума на „съюзния другаръ отъ Карлово“. Пъкъ и какъвъ ли ми е тозъ „Съюзенъ другаръ“? Ако той е честенъ човѣкъ, нека да излѣзе съ името си, съ подписа си, за да видимъ, кой е и що е, да видимъ, дали не е нѣкой отъ тия „другари“, дето искатъ въ „мътна вода риба да ловятъ“, и дали той има моралното право да Ви хули и ругае и отправя апели къмъ учителството . . .

Макаръ и да не ни познавате, ние Ви познаваме отдавна по Вашитѣ трудове и Ви цѣнимъ като добъръ работникъ въ нашата педагогическа литература. Повтаряме: не обръщайте внимание

на връзката, продължавайте Вашето хубаво списание. Неопартизанското учителство ще Ви подкръпли, както Ви подкръпяло и до сега“.

Ако мѣстото тукъ ми позволяваше, азъ бихъ цитиралъ, господинъ Негенцовъ, още десетки такива писма, въ които бихте могли да прочетете много горчиви и неприятни Вамъ истини. Но и тия, които Ви цитирахъ, сж достатъчни, за да Ви убедятъ, че не може безнаказано да се играе съ учителската съвѣсть. Тѣ говорятъ ясно и недвусмислено, че времената, когато демагогията можеше да разчита на успехъ срѣдъ учителскитѣ срѣди, безвъзвратно сж отлетѣли. И, право да Ви кажа, при наличността на тоя фактъ азъ съмъ доволенъ, че Вие излѣзохте съ Вашето отворено писмо, защото то даде поводъ да получа многобройни убедителни и красноречиви доказателства, че сж напраздни усилията на ония, които съсъ средствата на една непочтена борба искатъ, както се казва въ едно отъ цитиранитѣ писма, „въ мжтна вода риба да ловятъ“. Нашето учителство е достатъчно прозорливо, достатъчно зрѣло и възмжжало, за да отдѣли честната и откритата мисль отъ заблудата, истинната, макаръ и неприятна нѣкому, отъ лжката, чиститѣ подбуждания въ едно дѣло отъ порочнитѣ домогвания. И затуй азъ не се боя да му говоря открито по всички обществено-училищни въпроси онова, въ което съмъ убеденъ, че е истина, добро и полезно, безъ да държа смѣтка, дали моята мисль може да влѣзе или не въ рамкитѣ на клишираната мисль на нѣкои „съюзни дейци“ и дали тя ще имъ бжде приятна или неприятна. Тѣй съмъ говорилъ до сега и въ печатъ, и въ събрания, и въ конференции, и въ учителски и въ инспекторски съвети; тѣй говорихъ и въ Учебния съветъ м. г. по въпроса за уредбата на учителскитѣ конференции; тѣй ще говоря и сега съ Васъ по въпроситѣ, по които съмъ придивикалъ да говоря. Не е въ моитѣ навици да изкривявамъ мисльта си, да прикривамъ бодлитѣ ѝ съ измамливото покривало на дипломатическитѣ фрази, да я нагодявамъ къмъ вкусоеетѣ, настроенята и щѣнията на тогава или оногава. Признавамъ, че това е недостатъкъ, който не веднажъ ми е създавалъ неприятности, но какво да правя—такъвъ е моитѣ темпераментъ. Като имате предъ видъ това, азъ вѣрвамъ, че ще си обясните необяснимото за Васъ „възбуждение“, съ което, споредъ твърденията Ви, съмъ билъ говорилъ въ Учебния съветъ, и ще ме извините за парливитѣ истини, които съмъ предизвикалъ да Ви кажа.

Сега нека разгледаме обвиненията, лансирани срещу мене отъ Вашия „Карловски съюзень другаръ“ въ антрефилето „Да не се забравя“, ония въ писмото г. Ив. Пастуховъ и тия въвъ Вашето отворено писмо.

„Карловскиятъ другаръ“ твърди, че въ заседанията на Учебния съветъ съмъ протестиралъ *противъ конференциитѣ, устройвани отъ Българския Учителски Съюзъ*, по единъ такъвъ начинъ, че съмъ предизвикалъ „омерзението“ дори и на Омарчевски, когото безспорно съмъ искалъ да спечеля за този протестъ. („Съзнание“, бр. 13 отъ 28 декември м. г., стр. 3.)

Г-нъ Ив. Пастуховъ въ своето писмо пъкъ разправя, че съмъ протестиралъ *противъ характера на устройванитѣ отъ Българския*

Учителски Съюз конференции съ цѣль да спечеля „симпатиитѣ на Омарчевски“. („Прѣпорецъ“, бр. 4. отъ 5. I. т. г.)

А Вие въ отвореното си писмо твърдите, че съмъ казалъ, какво съ конференциитѣ, уреждани отъ учителскитѣ дружества, се преслед- „политически цели“.

Всѣки, които разбира смисълта на употрѣбенитѣ изрази, лесно ще схване явното противаречие между тия три твърдения, защото да „протестирашъ“ *изобщо противъ конференциитѣ*, уреждани отъ Българския Учителски Съюзъ, значи едно, да „протестирашъ“ противъ характера на тия конференции значи друго, а да кажешъ, че съ конференциитѣ се преследватъ *политически цели* значи съвсемъ друго нещо. Кое отъ тия три твърдения отговаря на истината? Моятъ отговоръ е: *нищо едно отъ тяхъ!* И тритѣ сж толкова далечъ отъ истината, колкото е далечъ земята отъ небето.

И въ Учебния съветъ м. г.: на два пкти по най-категориченъ начинъ Ви заявихъ и сега още веднажъ Ви заявявамъ:

— Противъ урежданитѣ отъ учителскитѣ организации конференции, които преследватъ педагогически и общообразователни задачи, никога не съмъ билъ и не мога да бъда. Напротивъ, всѣкога, когато ми е искано съдействие за уредба на таква конференция, съмъ го давалъ съ най-голѣма готовность. Не веднажъ съмъ билъ лекторъ въ околийски и окръжни конференции, уреждани отъ учителски дружества, и не веднажъ съмъ ходатайствувалъ предъ окръжни инспектори и въ качеството си на замѣстникъ на окр. инспектори предъ Министерството да се разрешава свикването презъ учебно време на конференции, уреждани отъ учителскитѣ организации. Дори и тая година тъкмо въ деня, въ който е печатано Вашето отворено писмо въ в. „Съзнание“, азъ бѣхъ лекторъ въ окръжната конференция, уредена въвъ Варна отъ Варненското околийско учителско дружество. Че не съмъ билъ и не мога да бъда противъ конференциитѣ, които съдействуватъ да се разшири и подобри педагогическата и научната подготовка на учителя, свидетелствуватъ и тритѣ годишнини на „Педагогическа практика“, въ страницитѣ на която се дадоха достатъчно подробни и съвсемъ обективни отчети за конференциитѣ, уреждани отъ учителскитѣ дружества. Ако азъ бѣхъ противъ тия конференции, щѣхъ ли да давамъ въ списанието си отчети за тѣхъ?

Не, г-нъ Негъцовъ, не противъ конференциитѣ, уреждани отъ учителскитѣ оргдаззаци, се изказахъ азъ въ Учебния съветъ м. г., а противъ *зачестилитѣ опити и домогвания на известни лектори и референти* — *Ваши политически приятели* — да възв- ватъ въ тяхнитѣ заседания *междупартийни разпри*, противъ опититѣ и домогванията имъ да използватъ конференциитѣ било за коствена, прикрита, било за прѣка, явна, агитация и пропаганда въ полза на една и въвъ вреда на други политически партии. Протестирахъ противъ тия опити и домогвания, защото тѣ ставаха и ставатъ причина за нежелателни разпри, крамоли и скандали, които спѣватъ ползотворната работа въ конференциитѣ.



Казахъ. Ви тогава, повтарямъ Ви го и сега, за да не се забравя :  
 — Някой нѣма право въ учителскитѣ конференции, уреждани презъ учебно време и посещавани отъ организирани и неорганизиранни учители съ най-различна политическа принадлежностъ, да агитира за или противъ която и да е било политическа партия, да се рови въ свѣтостта, да засѣга политическитѣ убеждения на когото и да било отъ свойтиѣ слушатели. Който върши това, сѣе умрази и вражди срѣдъ учителството — сѣе вѣтрове, за да жъне бури. . . .

Поискайте тогава да подкрѣпя съ конкретни факти моитѣ твърдения. Азъ Ви посочихъ достатъчно такива, и Вие не можахте да ги отречете. Нима не си спомняте за оня лекторъ — Вашъ политически приятель — който въ една Варненска околийска конференция, свикана презъ пролѣтѣта на 1922 г., не се стѣсни да препоръча на слушателитѣ си своята политическа партия, като единствена спасителка на България и на цѣлия свѣтъ отъ тежкото положение, въ което се намиратъ тѣ днесъ? Мигаръ ще отречете, че нѣма поне частица отъ истина въ ония обвинения, които в. „Учителска искра“ сипѣше срещу редактора на в. „Съзнание“ г. Ив. Пастуховъ за лекторството му въ учителскитѣ конференции въ Шумегъ, Търново и другагѣ — обвинения, въ които недвусмислено се твърдѣше, че той върши политически агитации изъ конференциитѣ? Може би, ще ми възразитѣ, че „Учителска искра“ преувеличава и, изопачава фактитѣ. Добре, да се съглася за мигъ съ Вашето възражение. „Учителска искра“ може да преувеличава, но нима „Учителски вѣстникъ“ преувеличава и изопачава фактитѣ, когато въ брой 29. отъ 10 юний м. г. на стр. 29, колона II, чрезъ перото г. Денчо Марчевски Люляковъ отправя къмъ сжщия г. Ив. Пастуховъ следния упрекъ :

. . . „Ако до тукъ учителството е слушало своитѣ водачи, отъ тукъ нататкъ то не ще може да ги слуша, когато те продължаватъ да пѣятъ старата свой пѣсенъ и не се заематъ енергично за изглаждане всажданитѣ години по редъ недоразумения и вражди всрѣдъ учителството. Вие, напр, г. редакторе, когато дойдохте на конференция въ нашия градъ, не показзахте ли на всички, че никакъ не сте се простили съсъ старитѣ приѣми на закачки и ежби? Нима бѣше толкова необходимо Вашето отпѣсване и разправитѣ Вие си комуниститѣ? А следъ това съ какво оправдавате абсолютното си мълчание по отношение на класния учителски съюзъ? Запитахте ли, какво впечатление остави Вашата речъ всрѣдъ слушателитѣ, следъ като мнозина бѣха прочели голѣмъ единъ позивъ, закаченъ на вратитѣ на салона, въ който позивъ нѣкаква нова централа ками учителитѣ да се свиятъ подъ крилото на една партия?“

Най-после, ще откажете ли, г-нъ Негенцовъ, че въ Провандийската околийска конференция, станала въ края на м. ноемврий 1922 г., и Вие самиятъ, колкото и предпазливъ и тактиченъ да бѣхте въ речѣта си, не можахте да се въздържите да не засегнете политическитѣ убеждения на учителитѣ-комунисти и да не ги предизвикате къмъ нежелателни разправи? Спомняте ли се, че раздраждението, което създадохте въ конференцията съ Вашата речъ, отпосле се

пренесе на улицата и въ други събрания и свърши съ това, че единъ беденъ селски учител бѣ битъ, изпокъсанъ и ограбенъ? Какъвъ скандалъ, какъвъ позоръ! — ще каже всѣки. Зная, че и Вие не одобрявате и не можете да одобрите тия срамни скандали, които уроняватъ престижа и достойнството на учителството. Но, ако не ги одобрявате, кажете на Вашитѣ политически приятели да не ги предизвикватъ, а нѣма да ги предизвикатъ, когато престанатъ да се ровятъ въ съвѣстята и убежденията на слушателитѣ си.

Тогава крамолитѣ ще изчезнатъ отъ конференцитѣ, нѣма да се вдигатъ бастуни и юмруци и нѣма да се чуватъ реплики, като следнитѣ:

— Московски орждия, болшевишки храненияи, продажници, предатели, кръволоци и пр. и пр.

— Полицейски социалисти, буржуазни орждия, предатели на работническитѣ интереси и т. н.

Нѣма да се слушатъ крѣсци и хули, които не бива да бждатъ търпѣли въ никое наше събрание, защото тѣ свидетелствуватъ за една ниска политическа култура, за едно ориенталско гражданско възпитание, недостойно не само за учителя, но и за всѣки съзнателенъ гражданинъ.

Не защитявамъ учителитѣ-комунисти, но не мога да защитявамъ и една неправда и една неистина, като оная, която Ваши политически приятели лансираха въ Учебния съветъ: че само учителитѣ-комунисти сж причината за всички скандали и крамоли изъ конференцитѣ. Азъ защитявахъ и защитявамъ едно начало: началото на пълната политическа толерантностъ въ учителскитѣ събрания, защото само при неговото строго спазване ще могатъ да се избѣгнатъ и притяпять раздоритѣ и враждитѣ въ учителскитѣ срѣди. Съ това не искамъ да отрска правото на учителя да има личителски убеждения, да се числи къмъ една или друга политическа партия и да участвува въ политическия животъ на страната. Напротивъ: азъ поддържамъ, че той не ще изпълни своя дългъ, своето истинско призвание нѣ съзнателенъ гражданинъ, ако се държи настана отъ политическитѣ борби, ако не се интересува отъ общественитѣ и политически въпроси, отъ сполучливото или несполучливото разрѣшение на които зависи въ голѣма степенъ щастieto или нещастieto на нашата родина. Който иска да възпитава и да създава съзнателни граждани, самъ трѣбва да даде примѣръ и доказателства, че е такъвъ гражданинъ.

Ала азъ отричамъ по най-категориченъ начинъ, че мѣстото на политическитѣ агитации и прѣния е въ учителскитѣ конференции, които и по законъ и по правилникъ иматъ по други задачи. Мѣстото имъ въ партийнитѣ клубове, въ политическитѣ събрания. Оставете учителя да иде да ги слуша тамъ; недейте го кара да ги слуша въ конференцитѣ. Той, българскиятъ учител, е достатъчно зрѣлъ и съзнателенъ и нѣма нужда отъ опеката и внушенията на когото и да е било, за да си избере и опредѣли политическата принадлежностъ.

Вие не можатъ да отречете фактитѣ, които Ви посочихъ въ Учебния съветъ м. г. — факти, уличаващи Ваши политически приятели въ партийна агитация и пропаганда изъ учителскитѣ конференции

Ще Ви припомня само какво ми отговорихте тогава, като си послуша съ цитати отъ Вашата стенографирана речъ, печатана на стр. 165 и 166 въ кн. 1, 2 и 3. на „Училищень прегледъ“, г. XXII. (1923):

„Възможно е, въ нѣкои конференции нѣкой референтчикъ да е направилъ отклонения отъ общитѣ схващания, разбирания задачи тѣ на конференциитѣ и да е далъ поводъ да се мисли, че въ конференциитѣ се гонятъ политически цели; дължа, обаче, да декларирамъ предъ васъ, че Българскиятъ Учителски Съюзъ съ тѣзи конференции не преследва политически цели и нѣма да преследва такива“ (стр. 165).

Та кой, г-нъ Негенцовъ, твърди, че Българския Учителски Съюзъ съ конференциитѣ преследва политически цели? — Никой! Азъ твърдѣхъ и твърдя, че отдѣлни лица, извѣстни лектори използватъ конференциитѣ за политически агитации и поддържахъ и поддържамъ, че на тѣхнитѣ опити и домогвания въ това направление трѣбва да се тури край.

Г-нъ Ст. Каблешковъ въ своята речъ, произнесена следъ Вашата, каза:

„Азъ съмъ по-върль противникъ отъ г-нъ Борлакова, щото въ педагогическитѣ конференции да се изнасятъ партийни въпроси; конференциитѣ не сж арена на борби на политическитѣ партии. Не бихъ допусналъ на г. С. . . . , тѣй и на никого другъ подобно нѣщо. . . .

Лошото въ конференциитѣ е това — вие четете въ съюзнитѣ органи — че въ тѣхъ се пораждатъ дѣйствително партизански пререкания, повече не въ рефератитѣ, а въ дебатитѣ. Това дѣйствително е единъ голѣмъ недостатъкъ на тѣзи конференции, и ако министерството може да вземе мѣрки да го премахне — но не чрезъ премахване на темитѣ и рефератитѣ — не остава друго, освенъ да му благодаримъ и да се радваме, че една язва въ живота на нашето учителство е излѣкувана. Ако г. Борлаковъ така мисли, нѣмамъ нищо противъ.

Ние четемъ, че въ тѣзи пререкания често се дохожда до кавги и сбивания. Това е дна лоша страна, но то не е вече вина на референтътъ, а на това, че дѣйствително имаме учители, които се забравятъ и които въ конференциитѣ се явяватъ като истински партизани. Именно тази лоша страна трѣбва да потърсимъ средства да излѣкуваме“ („Училищень прегледъ“, година XXII, книжка 1, 2 и 3, стр. 167 и 168).

По поводъ на Вашата речъ, на оная на г-нъ Ст. Каблешковъ, както и речитѣ на нѣколцина Ваши приятели, които още тогава се опитаха да изопачатъ смисълъта на моитѣ думи, взехъ повторно дума за обяснения и изрично заявихъ: не искамъ моитѣ думи да бъдатъ криво разбирани и тълкувани. Не съмъ противъ конференциитѣ, уреждани отъ учителскитѣ дружества, а съмъ противъ отдѣлнитѣ опити и домогвания на извѣстни лектори да правятъ политически агитации въ тѣхъ. Не твърдя, че политическитѣ агитации и разпри сж станали тамъ система, затуй и азъ ги наричамъ само опити и домогвания. Фактитѣ, които посочихъ, не говорятъ за една система, а за едно само пакостно начало, което въ интереса на училището и учителството трѣбва да се премахне.

Въ потивовъсь на Вашитѣ твърдения, на ония на г. Каблешкова и на нѣколцината Ваши приятели тогава поддържахъ и сега поддържамъ пакъ, че крамолитѣ и скандалитѣ въ конференцитѣ не се предизвикватъ само отъ известни групи учители, но и отъ известни нетактични лектори. Дали моитѣ твърдения отговарятъ на истината, оставямъ на учителството, което е участвувало въ такива конференции, да сѣди. За себе си мога да кажа само едно: повече вѣрвамъ на очитѣ и ушитѣ си, отколкото на увѣреніята, които могатъ да ми се дадатъ отъ настървенитѣ единъ срещу другъ печатни органи на тая или оная учителска организация.

Въ отвореното си писмо, за да придадете по-голямъ ефектъ на обвиненията си, Вие дирите задъ моитѣ думи, казани въ Учебния съветъ, подбуди и намѣрения, каквито нито съмъ ималъ, нито мога да имамъ. Вашето убеждение било, че съ моя „протестъ“ съмъ преследвалъ задни цели, че интимното ми желание било да предизвикамъ отъ официалната властъ едно запрещение за конференцитѣ, уреждани отъ Българския Учителски Съюзъ. Мога да Ви заявя най-категорично, че тия Ви предположения сѣ лишени отъ всѣка достовѣрностъ, че тѣ сѣ напълно безосновни. Доводитѣ, съ които искате да ги подкрепите, не ги подкрѣпватъ, а ги оборватъ: тѣ сѣ напълно несъстоятелни. Да, напълно несъстоятеленъ и дори смѣшенъ е Вашия доводъ, че, ако съмъ преследвалъ целта да посоча нѣкон недѣжи на конференцитѣ, това не бивало да стане въ пленума на Учебния съветъ и нарочно въ присѣствието на министра и то „съ единъ тонъ на крайно възбуждение“. А къде искате да става това? Кѣде искате да се посочватъ недѣжитѣ и добритѣ страни на единъ училищенъ институтъ, когато се разглежда и разрешава принципиално въпроса за неговото устройство и уредба? Кѣде искате, когато се редактира единъ законъ или училищенъ правилникъ да се изнасятъ и обсъждатъ всички ония факти, доводи и съображения, добити отъ миналъ опитъ и наблюдения, които говорятъ „за“ или „противъ“ едни или други постановления на правилника или закона? Вънъ отъ Учебния съветъ ли? Та тогава, каква смисълъ има съществуването на Учебния съветъ? Нима неговото предназначение е, да се произнася само върху кабинетни и книжни проекти за училищни закони, правилници и програми, безъ да държи смѣтка за условията на нашата училищна и обществена действителностъ, безъ да се съобразява съ резултатитѣ отъ миналия опитъ? Или Вие искате да се посочватъ недостатѣцитѣ на училищнитѣ институти по къшетата, задъ гърба на представителитѣ на учителството, скрито и шепнешкомъ? Та тъкмо тъй ако се постъпва, тъкмо тогава ще има достатѣчно основания да се подозира, че се преследватъ „задни цели“. Който излиза открито, публично да посочи недѣжитѣ въ уредбата на известенъ общественъ институтъ, който казва горчивитѣ истини направо въ очитѣ на ония, отъ които зависи премахването на тия недѣжи, той не преследва и не може да преследва задни цели, не се инспирира отъ нечисти намѣрения. Заднитѣ цели и нечиститѣ намѣрения дирятъ по други пѣтица и средства за осъществяването си: тѣ бѣгатъ отъ свѣтлината

на открититѣ публични разисквания и дирятъ тъмнитѣ, скрититѣ пжтеки на задкулиснитѣ внушения и домогвания.

Съ тонъ не на „крайно възбуждение“ — както твърдите Вие, а съ тонъ на искрено възмущение говорихъ въ Учебния съветъ. Всѣки, който знае, при какви обстоятелства станаха въ Учебния съветъ бурнитѣ разисквания по въпроса за учителскитѣ конференции, лесно ще разбере, отъ що и какъ бѣ предизвикано моето възмущение. И Вие добре знате това, макаръ и да си давате видъ сега, че недоумявате причинитѣ на моето, както казвате, „крайно възбуждение“. Ще Ви припомня само фактитѣ и обстоятелствата, които ме предизвикаха да говоря тогава.

На 19 януарий м. г. въ 3 часа следъ пладне докладчикътъ на комисията по *Правилника за училищнитѣ инспекции* докладва глава VII, п. 5., отъ тоя правилникъ, въ която се регламентира уредбата на учителскитѣ конференции и събори. Споредъ редакцията, дадена отъ комисията,<sup>1)</sup> въ която участвувахте и Вие и други представители на Б. Уч. Съюзъ, постановленията на тая часть отъ цитирания правилникъ гласѣха:

„§ 366. За разширение на познанията и за разглеждане на методически и дидактически въпроси окръжнитѣ училищни инспектори свикватъ съ разрешението на Министерството основнитѣ учители на конференции или учителски събори.

Конференциитѣ и съборитѣ заседаватъ отъ 3—5 учебни дни (к. м.) подъ председателството на окръжния училищенъ инспекторъ или на единъ отъ помощницитѣ му.

Забележка 1. На тия конференции могатъ да участвуватъ и учители отъ частнитѣ училища.

Забележка 2. Конференции могатъ да се свикватъ и по инициативата на отдѣлни учители или учителски дружества подъ председателството на окръженъ или на помощникъ училищенъ инспекторъ, или подъ председателството на председателя на дружеството, но подъ негово лична отговорностъ. Въ последния случай присъствува задължително окръжниятъ училищенъ инспекторъ или неговъ помощникъ.

При ходатайството си за разрешаване на конференции, окръжнитѣ училищени инспектори явяватъ:

- а) по чий починъ се свиква конференцията;
- б) колко дни ще продължава,
- в) въ кой градъ ще заседава,
- г) дневния редъ и имената на лекторитѣ.

Сведенията по точки „б“, „в“ и „г“ се даватъ и при ходатайство за събори.

§ 367. Помощницитѣ училищни инспектори съ разрешение на окръжниятъ училищенъ инспекторъ могатъ да устройватъ пунктови конференции за учители отъ близкитѣ селища. Въ тия конференции инспекторитѣ рефериратъ върху впечатленията си отъ ревизията на училищата и обмѣнятъ съ учителитѣ мисли по въпроси, засѣгащи непосредствено длъжността имъ като учители.

§ 368. За всѣко заседание на конференция или съборъ се води списъкъ на учителитѣ, които сѣ присъствуваели на заседанието.

1) Макаръ и да бѣхъ членъ на тая комисия, азъ не можахъ да участвувамъ въ заседанията ѝ, въ които е билъ разгледанъ въпроса за конференциитѣ, понеже презъ това време работѣхъ въ комисията по Правилника за училищнитѣ настоятелства.

Следъ свършване на конференцията или съборътъ окръжниятъ училищенъ инспекторъ явява ва Министерството :

- а) колко души сж посетили конференцията или събора,
- б) колко дни е имало заседания,
- в) какви реферати сж четени и какви решения сж взети,
- г) какви други въпроси сж повдигани и обсъждани, какви решения сж взети по тѣхъ и
- д) дава мнѣние за хода и резултатитѣ отъ конференцията.

*Въпроси, които не стоятъ отъ непосредствена връзка съ дневния редъ, не могатъ да се разискватъ отъ конференциитѣ и съборитѣ.* (к. м).

§ 369. Учителитѣ които сж напуснали мѣстоучителствуването си презъ време на конференцията, безъ да сж взели участие въ конференцията, се считатъ за отсъждали отъ занятие.

Отсъствията отъ едно заседание на конференция или съборъ се счита за еднодневно отсъствие отъ занятие“.

Тѣй редактирани, тия постановления въ сжщностъ не представляватъ нищо ново: тѣ сж почти букваленъ преписъ — съ малки стилни поправки и незначителни размѣствания на отдѣлнитѣ алинеи — отъ съответнитѣ наредби на стария Правилникъ за училищнитѣ инспекции. Тѣ почиватъ върху постановлението на чл. 70 отъ Закона за Народното Просвѣщение, на което постановление даватъ едно по-широко и по-свободно тълкуване: осигуряватъ еднакво правото за уредба на конференции и на училищни инспекции, и на учителски дружества, и дори на отдѣлни групи учители. При това, трѣбва да се забележи, че съ тѣхъ се регламентира само уредбата на конференции и събори, свиквани презъ учебни дни, но не и оная на конференции, свиквани презъ извънучебно време. За последнитѣ никждѣ не става дума въ правилника и отъ това следва да се разбира, че уредбата имъ е напълно свободна, както и трѣбва да бжде.

По поводъ на § 366 отъ Правилника за училищнитѣ инспекции взе думата единъ отъ „избраничитѣ на учителството“, който, следъ като обвини училищнитѣ инспекции, че съ урежданитѣ отъ тѣхъ конференции пречили на свободнитѣ учителски конференции и следъ като надума купъ нелепости по адресъ на помощницитѣ окр. училищни инспектори, по-голѣмата частъ отъ които, споредъ него, не били подготвени за своята работа, — поиска, цитирания параграфъ да се измѣни въ смисълъ, че правото да се уреждатъ конференции се предоставя само на учителскитѣ дружества.

По поводъ пъкъ на едно предложение, направено, струва ми се, отъ докладчика, да се възстановятъ нѣкогашнитѣ пунктови конференции, сжщиятъ „избраникъ на учителството“ заяви, че възстановяването на тия конференции не трѣбва да се допуска, защото по-голѣмата частъ отъ учителитѣ, особено селскитѣ учители, не били подготвени да ги уреждатъ, че тамъ щѣли да се четатъ съвсемъ безсъдържателни реферати, че щѣли да се занимаватъ съ дреболии, че учителитѣ щѣли да си губятъ въ тѣхъ само напразно времето и пр. Доводитѣ на тоя господиръ създадоха у мене впечатлението, че той пледира за единъ монополъ при уредбата на конференциитѣ

— монополъ, даденъ въ концесия на учителски дружества, числящи се къмъ една учителска организация, а това, споредъ моитѣ разбирания и тогава и сега, не трѣбва по никои начинъ да се допуска, защото не само противоречи на чл. 70 отъ Закона за Народното Просвѣщение, а и съставлява едно истинско посегателство върху свободата на учителскитѣ събрания.

Безосновнитѣ атаки срещу помощницитѣ окр. училищни инспектори, между които — каквото и да се говори — има мнозина съ безспорни заслуги въ уредбата на учебното на дѣло презъ последнитѣ две десетелетия, презрителното отнасяне къмъ силитѣ и способноститѣ на селското учителство, на което се отричаше способността да реди самѣ свои пунктови конференции, твърде прозрачното намѣрение да се монополизира уредбата на околийскитѣ и окръжнитѣ конференции само за единъ кръгъ отъ ръководители на педагогическата мисль въ България, — всичко това ме възмути, но все пакъ азъ се въздържахъ и чакахъ да видя, какво ще стане. И интересно: подложенъ на гласуване, § 366 отъ Правилника за училищнитѣ инспекции пропадна — оставаше въ сила единственото предложение на „избраника на учителството“ за монопола на конференциитѣ. На инспекторскитѣ съвети, на учителски съвети, на отдѣлни групи учители, значи, се отказваше безусловно правото да уреждатъ конференции дори и тогава, когато належащи нужди на училището налагатъ това. Предъ тая перспектива, безъ да имахъ отъ по-рано намѣрение да говоря по въпроса за конференциитѣ, азъ взехъ думата и протестирахъ, че се допуска, както се изразихъ тогава, едно противозаконие, че се допуска съ единъ правилникъ да се измѣни единъ законъ. Развивайки по-нататкъ своята мисль за уредбата на конференциитѣ, азъ се изказахъ въ полза на редакцията на § 366, дадена отъ комисията, понеже е много по-либерална отъ предложението, което токущо бе прието, подчертахъ, че държавата, съгласно чл. 70 отъ Закона за Народното Просвѣщение, има не само право, но и повелителенъ дългъ да се грижи за педагогическата и научната подготовка на прѣжитѣ работници въ училището, посочихъ на належащата нужда да се уреждатъ повече и по често конференции, противопоставихъ се на всѣки опитъ да се монополизира уредбата имъ отъ когото и да е било и, засѣгайки въпроса за дневния имъ редъ, изтъкнахъ дефектитѣ на дотогавашнитѣ конференции, като подкрѣпихъ твърденията си съ ония конкретни факти, за които поменахъ вече.

Моитѣ думи предизвикаха бурни разисквания. Тѣ накараха и Васъ, г-нъ Негенцовъ, и г. Каблешковъ, и други членове на съвета, и самия министъръ, който председателствуваше съвета, да се изкажете по тоя толкова важенъ въпросъ, който, безъ моя протестъ, щѣше да бѣде претупанъ набързо и разрешенъ по единъ крайно несполучливъ начинъ.

Подложенъ повторно на гласуване, пропадналиятъ § 366 бѣ приетъ почти съ абсолютно болшинство.

При дебатитѣ Вие се принудихте да корегирате изявленията на „избраника на учителството“, който само нѣколко минути по-рано бѣше се опълчилъ противъ помощницитѣ училищни инспектори, и да

декларираме между другото следното (цитирамъ отъ Вашата стенографирана реч):

„Когато по-напредъ тукъ се говорѣше за инициативата на помощниците училищни инспектори при уреждането на конференциитѣ, нека не се забравя, че никои отъ избраницитѣ на учителството не е противъ тѣзи конференции, подготвени методично и съ вещо разбиране; ако се говорѣше нѣщо по тѣзи конференции, не се говорѣше да се изхвърлятъ въобще, да не съществуватъ тѣ, а се намекваше на това, че туй уреждане при редактирането положително на правилника, конференциитѣ ще станатъ формално задължителни и при положението на учителството, эле възнаградено материално, последното мжно ще може да присъствува отъ далечнитѣ селища. *Никои не би билъ и не е противъ тѣзи конференции* (к. в.). („Училищенъ прегледъ“, год. XXII, кн. 1, 2 и 3, стр. 166).

Въпреки това, Вие сега намирате въвъ Вашето отворено писмо, че Варненската училищна инспекция е направила голѣмъ грѣхъ, като е уредила нѣкога нѣкаква официална конференция. Кои отъ дветѣ Ви противоречиви твърдения за официалнитѣ конференции сж искрени — ония предъ Учебния съветъ ли, или тия въ отвореното Ви писмо? Кажете ясно и разбрано, за да се пазимъ отъ подобни „грѣхове“ и да не си навличаме гнѣва на „боговетѣ отъ Олимпъ“!

Варненската окр. училищна инспекция, както и други окръжни инспекции, по решение да инспекторския съветъ, е уреждала презъ ваканциитѣ и въ извъучебно време не веднажъ и пунктови, и окръжнски; и окръжни конференции, както и педагогически и общообразователни курсове, по какво престъпно има въвъ това, че единъ инспекторски съветъ, изпълнявайки едно свое задължение, възложено му по законъ, се грижи да разшири научната и педагогическата подготовка на учителския персоналъ въ окръга? Или Вие смѣтате, че е „грѣхъ“, дето въ тия „официални“, както ги наричатъ Вие, конференции и курсове учителитѣ могатъ да слушатъ лекции и реферати по въпроси, които засѣгатъ прѣката имъ училищна работа, безъ да плащатъ нито стотинка за слушане, когато въ „свободнитѣ“ конференции трѣбва за това да даватъ отъ празнитѣ си кесии такси, съ които се покриватъ разходите за пѣтни и дневни пари и за възнаграждения на лекторитѣ? Или пъкъ смѣтате, че тия курсове и конференции не отговарятъ на предназначението си, защото определеното време за работа въ тѣхъ не се пилѣе за крамоли и скандали? Или най-после, може би, смѣтате, че тѣ не се уреждатъ добре, защото лекторитѣ и референтитѣ въ тия курсове и конференции се подбиратъ само съ огледъ на туй, дали тѣ могатъ да бждатъ полезни на учителитѣ съсъ своитѣ знания и опитностъ, а не и съ огледъ на туй, дали се ползватъ или не съсъ симпатитѣ на нѣкой голѣмъ или малък голѣмецъ отъ управата на Учителския съюзъ?

„Официалнитѣ“ курсове и конференции, уреждани почти презъ всѣка ваканция въвъ Варна, не сж били никога задължителни за когото и да е било, въпрѣки туй тѣ винаги сж били посѣщавани тѣй добре, както и „свободнитѣ“ конференции и курсове и то не само отъ учители отъ Варненския окръгъ, но и отъ такива отъ други



окръжи, Тоя фактъ красноречиво свидетелствува, че тѣ отговарятъ на една належаща нужда на учителството и то ги цени поради ползата, която извлѣча отъ тѣхъ, безъ да обръща внимание на това, кой и какъ ги урежда.

Въ Учебния съветъ подържахъ, а и сега подържамъ, че е крайно време, държавата да изпълни задълженията си, които ѝ се възлагатъ по членъ 70 отъ Закона за Народното Просвѣщение, безъ да пречи, разбира се се, на конференциитѣ и курсоветѣ, уреждани по инициативата било на учителскитѣ организации, било на отдѣлни групи учители. А изпълни ли това си задължение, бездруго тя ще трѣбва да изпълни и друго свое задължение, което произтича прѣко отъ първото: да плаща пѣтни и дневни пари на учителитѣ, които отиватъ да разширяватъ познанията си въ курсове и конференции вънъ отъ своето мѣстожителство. Да плаща, както плаща на другитѣ свои служители, когато ги вика на курсове и конференции или по друга служебна работа, защото то учителитѣ, който отива въ единъ курсъ или една конференция, върши това не за свой личенъ, частенъ интересъ, а въ интереса на училището, на обществото.

Въ реда на тия мисли смѣтамъ, че е умѣстно да Ви поставя въколко въпроса, на които вѣрвамъ, че Вие, като призванъ защитникъ на учителскитѣ интереси и права, ще благоволите да ми отговорите. Не считате ли Вие, че учителскитѣ организации, като поематъ доброволно върху себе си посоченото задължение на държавата да се грижи за педагогическото и научното усъвършенствуване на учителя, сжщевременно съ това я освобождаватъ отъ задължението ѝ да плаща разходитѣ на онѣзи учители, които отиватъ да са учатъ въ курсове и конференции? Не смѣтате ли Вие, че при бедственото положение, въ което се намира днесъ учителството, е повече отъ грѣхъ да се кара селскитѣ учитель да пътува по 20—30 40 — 50 км., за до слуша въ околийския или окръжния градъ 3 4 дни 4 — 5 реферата или лекции, да изразходва отъ празния си джобъ за превозъ, за храна и за хотелъ презъ тия 4 — 5 дни 300 500 лв. и сврѣхъ това да плаща и такси отъ 10 — 50 лв. за слушане? 300 — 500 лв., за да се чуятъ 4—5 реферата! Та това е — всѣки ще се съгласи — тежкъ, претежкъ данкъ за сиромашката учителска кесия! Съ 400 — 500 лв. всѣки учитель би могълъ да си набави почти цѣлата необходима за него педагогическа и научна литература, излѣзла у насъ следъ войната, и да научи отъ нея стократно повече нѣща, отколкото може да научи отъ рефератитѣ или лекциитѣ, четени въ една тридневна или четиридневна конференция.

Единъ отъ главнитѣ доводи на Вашитѣ приятели въ Учебния съветъ противъ конференциитѣ, уреждани отъ училищнитѣ инспектори, бѣ и тоя, че поради лошото си материално положение учителитѣ отъ далечнитѣ села мѣчно ще могатъ да ги посещаватъ. Нима сжщия този доводъ не важи и за конференциитѣ, уреждани отъ учителскитѣ организации?

Може би, ще ми възразите, че конференциитѣ, уреждани отъ учителскитѣ организации, сж свободни: никой никого не кара насила да ги посещава или да не ги посещава. Това е вѣрно само по отношение на конференциитѣ, които се уреждатъ презъ извън-

учебно време — тогава всеки учител е действително напълно свободен да иде или да не иде във тях, но когато се уреждат през учебно време, когато се държи сметка за посещенията и се пишат отсъствия, „свободните“ конференции стават фактически задължителни.

Един примѣръ само е достатъченъ, за да поясни и потвърди моята мисълъ. Ако отъ едно училище съ 4 учители тримата отидасъ на конференция въ околийския градъ, четвъртиятъ, макаръ и да нѣма средства, ще — (неще трѣбва да последва примѣра имъ, защото иначе той трѣбва да работи и да се разправя самъ съ всички отдѣления въ училището. Щомъ се говори за свободни конференции, за да бждатъ тѣ действително такива, трѣбва да се осигури и свободата на всеки учител да ги посещава или не, а това е възможно само въ единъ случай: когато се уреждатъ презъ време, съ което всеки учител свободно разполага. Ето защо; азъ бѣхъ и съмъ повече за курсове и конференции, уредани презъ училищнитѣ ваканции, особено презъ лѣтната, защото тогава тѣ действително сж свободни: слушателитѣ могатъ да слушатъ единъ рефератъ и да не слушатъ другъ, който не ги интересува, да посещаватъ едни лекции и да откажатъ посещенияето си на други. Слушането по задължение, подъ заплахата на писане на отсъствия и на налагане на гло би, не е слушане: то е арестантска работа. За таква слушане народътъ казва: „презъ едното ухо влѣзло, презъ другото излѣзло.“

Щомъ се говори за свободни конференции, въ тяхъ трѣбва да бждатъ на лице две условия: 1) свободата на мисълта и на разискванята и 2) свободата на слушането. Можете ли да твърдите, че тия свободи сж били осигурени за всички учители въ досегашнитѣ конференции, уредани презъ учебно време? И още, можете ли да обясните, защо е тоя стремежъ напоследъкъ да се уреждатъ конференциитѣ тъкмо презъ учебни дни? Не се ли дължи той на повятната боязнь, че ако тѣ се уреждатъ презъ ваканциитѣ или презъ неприсжствени дни, малко ще се посещаватъ? И не се ли цели съ това да се създаде една изкуствена примамка за повече посещения? Недейте кри, кажете истинскитѣ мотиви на тая зачестила напоследъкъ практика, за да се види пълната истина, колкото и горчива да я тя!

Азъ присжствувахъ преди две години на една такава „свободна“ конференция, уредена отъ учителско дружество презъ коледната ваканция. И знаете ли, какво стана? — Първиятъ день — повече отъ 150 слушатели, втория день — 100, третия — 50, а на четвъртия, ако не бѣха побързали да я закриятъ, едвали биха останали и 20! И тъй ще става винаги, когато въ конференциитѣ се поставятъ реферати и лекции на теми, които не интересуватъ учителството, или когато лекторитѣ не умѣятъ да заинтересуватъ слушателитѣ си съ въпроситѣ, но които говорятъ. Азъ разбирамъ, защо е потрѣбно да се уреждатъ свободни конференции презъ учебни дни — да сж свободни, ама все пакъ да сж подъ надзора и сѣнката на властта, на която при нужда все може да се занесе списъка на отсъствувалицитѣ слушатели, които не сж пожелали да слушатъ единъ

или другъ рефератъ. . . . Макаръ това да прилича на войнишко слушане, пакъ е свободно, нали?

Щещъ-нешещъ, интересува ли те или не те интересува тоя или оня рефератъ или тая или оная лекция, ще стоишъ и ще слушашъ, защото е учебно време, защото, ако излезешъ, ще ти пишатъ отсъствие и глоба ще има после. . . . Благодаримъ за такава „свобода“ и за такива „свободни“ конференции! Защо ли се подиграваме съ хубавата дума „свобода“ и защо ли я прикачаме дори и тамъ, дето тя съвсемъ не прилѣга! Или тя е само единъ рекламенъ етикетъ, задъ който се крие съдържание, което често не отговаря на надписа? Нѣма свобода тамъ, дето не се дава възможностъ на слушателитѣ да направятъ свободно своитѣ възражения и бележки върху прочетенитѣ реферати и лекции и да изложатъ своитѣ разбирания по третиранитѣ въпроси, както я нѣма тамъ, дето слушателитѣ сж заставени да слушатъ и онова, което не имъ се слуша.

Учителството, наистина, има нужда отъ действително свободни конференции — безразлично неофициални или официални — за да обсъжда и си уяснява много отъ въпроситѣ и проблемитѣ, които го вълнуватъ. Да се помъчимъ да създадемъ такива конференции, а не да се мъчимъ да го залѣгваме, че сегашнитѣ неофициални конференции, уреждани презъ учебно време съсъ съдействието и подъ опеката на власъта, сж свободни. Вѣрвамъ, че Вие ме разбирате добре, какво искамъ да кажа, и не допускамъ, че задъ тия ми мисли ще се помъчите да дирите и откривате задни цели и намѣрения, каквито напразно се мъчите да откиете задъ думитѣ ми, казани въ Учебния съветъ.

За да подкрепите безосновното си твърдение, че съ моя „протестъ“ съмъ искалъ да придивикамъ едно запрещение на неофициалнитѣ конференции, Вие въ края на своето отворено писмо сте прибѣгнали до услугитѣ на единъ доводъ, който въ очитѣ на всѣки мислящъ човѣкъ изглежда най-малко смѣшенъ: въ нѣкакъвъ рапортъ, отправенъ по-миналата година отъ Варненската окръжна училищана инспекция до Министерството на Просвѣщението, се *поръчавало да се забранятъ конференцитѣ, уреждани отъ учителскитѣ дружества*, и се искало да се уреждатъ само официални конференции. Какъвъ съкрушителенъ аргументъ, наистина!

Дори и да съществуваше такъвъ рапортъ, за каквото говорите, Вие нѣмате абсолютно никакво основание да ме държите отговоренъ за изказанитѣ въ него нѣкакви мнения, защото Варненската окръжна училищана инспекция, както всѣка окръжна училищана инспекция, си има титуляренъ окръженъ инспекторъ, който носи прѣка одговорностъ за рапортитѣ, които подписва. Но такъвъ рапортъ, доколкото зная, никога не е писанъ. Ако Вие знаете, че има такъвъ, посочете № и датата му, отговорното лице е, което го е подписало, и точното му съдържание. Не сторите ли туй, всѣки ще има достатъчно основание да мисли, че Вашето твърдение е клевета.

Вашиятъ „съюзенъ другаръ отъ Карлово“ казва, че моя „протестъ“ въ Учебния съветъ билъ предизвикалъ „омерзението на Омарчевски“, а Вие въ отвореното си писмо твърдите, че последниятъ

билъ заявилъ, какво моя „протестъ“ не почивалъ на никакви основания. Да видимъ, какво казва самиятъ г. Омарчевски. Въ неговата стенографирана рѣчь, произнесена въ Учебния съветъ на 20 януарий м. г. и печатана въ „Училищенъ прегледъ“, кн. 1, 2 и 3, год. XXII, стр. 161 и 162, могатъ да се прочетатъ следнитѣ редове:

... „Азъ моля да се вземе добра бележка отъ представителитѣ на двата учителски съюза, да не се дразнятъ въ учителскитѣ конференции, било соикани по тѣхна инициатива или по инициативата на Министерството, да не се внасятъ партийни тенденции, (к. м.) защото те сж отъ естество само да подронятъ авторитета и престижа на учителитѣ предъ обществото — вѣнъ отъ всички обстоятелства. А извѣстно е, че онуй, което не може да засегне, да кажемъ, акцизия, лесничей, сждията, то може въ много случаи да важи за учителя, защото цѣлата дейность на учителя се намира подъ единъ стѣкленъ калпакъ, подъ едно ежедневно наблюдение на цѣлото общество, а най-напредъ на неговитѣ възпитаници, и всѣко едно негово действие може да бжде така или иначе претѣлкувано и да бжде вѣвъ вреда на авторитета на учителя, който има да изиграе, както казахъ, въ настоящето време особено една важна културна и дори историческа задача за българския народъ. Това отъ една страна.

Второ. Азъ приемамъ протеста, който ми се отпрати вчера тукъ съ пълно основание отъ г. Борлаковъ (к. м.), но не по отношение на известни проявления въ нѣкои учителски дружества или въ нѣкои пунктове, или у нѣкои си лица, но като единъ протестъ отправенъ спрямо министерството, даже лично противъ мене, ако щете, поради едно отношение на министерството къмъ една група отъ българскитѣ учители“ . . . (стр. 161).

Следъ тоя цитатъ оставямъ, г-ль Негенцовъ, на Васъ и на Вашия „съюзенъ другаръ отъ Карлово“ да квалифицирате сами Вашитѣ твърдения и сами да си отговорите на въпроса, кой отъ двамата ни е дезавуираниятъ. Въмъ Ви четатъ нотации въ Учебния съветъ, каратъ Ви да си вземете добра бележка да не се внасятъ партийни тенденции въ учителскитѣ конференции, казватъ Ви, че моя „протестъ“ се приема, защото е билъ отправенъ съ пълно основание, а Вие — въпреки всичко туй — имате смелостъ да твърдите сега, че моя протестъ билъ отхвърленъ, като неоснователен!

Въ желанието си да ме подиграете и усмѣете, Вие въ отвореното си писмо се залавяте за една моя фраза, казана въ Учебния съветъ, и се мжчите до направите отъ нея голѣмъ капиталъ.

Протестира, казвате Вие, отъ „името на българското дете“! Да, вѣрно е — изразитѣ: „отъ името на българското дете“, отъ гледището на интереситѣ на българското дете“, „отъ името на интереситѣ на българското дете“, повторихъ нѣколко пжти въ моята речъ предъ Учебния съветъ. Отъ тия изрази само първиятъ, може би, е несполучливо казанъ — нѣщо твърде обикновено при инцидентни разисквания: не винаги човѣкъ при такива случаи може да изрази точно и правилно онова, което мисли; но все пакъ въ цитирания изразъ азъ вложихъ достотѣчно ясно оная мисль, която вложихъ

и въ другитѣ два варианта на сжция. Да се залавя човѣкъ за отдѣлни думи и изрази въ такива случаи, безъ да държи смѣтка за вложената въ тѣхъ смисълъ, и да се прави отъ тѣхъ капиталъ, е дребнавостъ. Вие, обаче, откривате голѣмъ „грѣхъ“ въ моя изразъ и бързате да ми хвърляте безосновни упреци, които, преведени на ясенъ и разбранъ български езикъ, звучатъ горе-долу тъй:

— Видите ли го него! Той има смелостта да протестира отъ името на българското дете! Българското дете не му е дало това право. Кой му го е далъ?

Моятъ отговоръ е простъ и ясенъ: дава ми това право моето положение на дългогодишенъ учителъ, на училищенъ инспекторъ и на редакторъ на педагогическо списание. Всѣки учителъ, всѣки училищенъ деятелъ има не само право, но и повелителенъ дългъ, когато се разрешаватъ училищни и изобщо учебновъзпитателни въпроси, да защитава преди всичко интереситѣ на детето. Кой другъ, ако не българскиятъ учителъ, има право да говори отъ името или отъ гледището на интереситѣ на българското дете — хамалина ли, бакалина ли, каспина ли, инжинера ли, адвоката ли, банкера ли или нѣкой другъ, чуждъ на училището и на учебно-възпитателното дѣло? Днесъ въ чуждата педагогическа литература всичка учебновъзпитателни въпроси, дори и най-дребнитѣ, се розглеждатъ преди всичко отъ гледището на интереситѣ на детето, защото, разглеждани отъ това гледище, тѣ могатъ само да намѣрятъ правилно и сполучливо разрешение. Който се смѣе на подобно едно становище, той се смѣе на себе си — смѣе се на своето неразбиране на най-животрепущитѣ съвременни педагогически проблеми и въпроси. На такъвъ присмѣхульникъ съ достатъчно основание бихъ могълъ да кажа: „Останалъ си ти, приятелю, отъ XIII столѣтие. Въ XX вѣкъ — въввѣкътъ на детето — твоя присмѣхъ е дръзко светотатство съ единъ голѣмъ педагогическо лозунгъ: интереситѣ на детето преди всичко и въввѣкътъ всичко, защото тѣ сж интереситѣ на бъдещето!“

Да, отъ гледището на интереситѣ на детето трѣбва преди всичко да се разглеждатъ и разрешаватъ днесъ всички училищни въпроси, дори и ония, които се касаятъ до служебното, правното и материалното положение на учителя. Време е да се разбере и у насъ, че не детето е създадено за училището и учителя, а училището и учителятъ сж създадени за детето. Интереситѣ на детето изискватъ и сгодни трудови условия въ училището, и добре подготвенъ, и добре възнаграденъ, и всѣцело преданъ на попрището си учителъ. Интереситѣ на детето изискватъ, въ конференциитѣ, уреждани презъ учебни дни, учителятъ да не си губи времето за слушане на безполезни разпри и крамоли, а да го използва по най-целесъобразенъ начинъ, за да разшири своята научна и педагогическа подготовка, защото съ по-голѣма подготовка той ще бжде и по-полезенъ на училищитѣ си. Ето истинската смисълъ на моята фраза за „българското дете“. Тя е тъй проста, тъй ясна, че само оня, който не желае да я разбере, не можее да я разбере.

Ако тя за Васъ е единъ голѣмъ „грѣхъ“, нима не е по-голѣмъ „грѣхъ“, г-нъ Негенцовъ, изразитѣ на оня Вашъ приятелъ, избраникъ на учителството, който сравни последното съ „унгарски гжс-

ки“? За това сравнение — вѣрвамъ, не сте забравили това — Вашия приятелъ бѣ силно упрекнулъ отъ единъ професоръ, членъ на съвета, че нѣма право да се подиграва съ учителството и да го сравнява съ „унгарски гжски“. И тогава мислѣхъ и сега мисля, че упрекътъ не бѣ заслушенъ: авторътъ на „унгарскитѣ гжски“ сгрѣши въ сравнението си *larsus linguae* — поради неволна грѣшка на езика — безъ да има умисълъ да обижда, когато и да било. Ако можехъ да се залавямъ за всѣка неволна грѣшка на езика, пропусната въ разискванията, както правите Вие съ моята фраза за „българгарското дете“, въ която, впрочемъ, нѣма нищо обидно за никого, или ако съвѣстѣта ми допускаше отъ всѣка треска стрела да кова срещу своитѣ опоненти, както ги кове Вашиятъ „сюзенъ другаръ отъ Карлово“ срещу мене — бихъ взелъ несполучливата фраза за „унгарскитѣ гжски“, бихъ я надулъ и разширилъ и, като него, бихъ се провикналъ:

— „Видите ли, учители! Вашиятъ избранникъ въ пленума на Учебния съветъ, предъ лицето на самия министъръ, ви направи „унгарски гжски“! Дръжте го! Бойкотирайте изданието му! Никой да не чете и да разпространява писанията му! Бойкотирайте „Учителска мисълъ“, защото авторътъ на „унгарскитѣ гжски“ е редовенъ сътрудникъ въ нея!“

Но, ще кажете, това ще бѣде отвратително пострекателно, безскуполна демагогия! Да, така е. А не е ли такава пострекателство и такава демагогия позивътъ, лансиранъ отъ Вашия „сюзенъ другаръ отъ Карлово“? Защо не се отвърщавате него? Защо не го осждате? Нима лошото не е лошо, когато го вършатъ Ваши приятели? Защо виждате въ очитѣ на Вашитѣ опоненти дори и прахолинкитѣ, а не искате да видите трескитѣ и гредитѣ въ очитѣ на Вашитѣ приятели?

А трески и греди има за виждане доста—и то още какви? За да Ви обърна вниманието върху тѣхъ, ще Ви припомня само нѣкои факти изъ разискванията на Учебния съватъ м. г. Не сж ли Ваши приятели ония, които за да париратъ моитѣ твърдения, подвхърлиха обвинението, че единственитѣ причинители и предизвикатели на крамоли и скандали въ конференциитѣ сж само учителитѣ-комунисти? Не бѣха ли тѣ, които съсъ своитѣ апострофи и реплики внушиха на тогавашния министъръ мисълѣта, че само въ конференциитѣ, уреждани отъ организацията на на учителитѣ и служителитѣ по народната просвѣта, се прави политика? И не е ли рожба на това внушение прословутото окръжно № 3885 отъ 17. II. 1923 г., съ което се посегна на едно отъ гражданскитѣ права на учителя: на правото му презъ *свободното си отъ занятияе време* да си урежда, безъ предварително разрешение, свои напълно свободни конференции и събрания или да посещава такива?

Азъ поставямъ въпроситѣ и ги отминавамъ. Вѣрвамъ, че Вие ще благоволите да отговорите на тѣхъ, и когато отговорите, ще можемъ по-подробно да поговоримъ. Тогава ще стане ясно, кои, за да уязви своитѣ идейни прогивници, поради безтакностъ или поради лекомислие, е предизвикалъ удара, нанесенъ съ цитираното окръжно върху едно право не вече само на една група учители, а и на

цѣлото учителство. Тукъ дължа да Ви припомня сега само единъ фактъ, който не бива да се забравя, когато се дирятъ и преценяватъ отговорноститѣ: моитѣ думи въ Учебния съветъ засѣгаха само конференциитѣ, предвидени въ § 366 отъ Правилника за училищнитѣ инспекции — само конференциитѣ, уреждани отъ учителскитѣ дружества съ разрешение, подѣ контрола и съ съдействието на властта *презъ учебно време*, а не и ония, които учителитѣ, споредъ моето разбиране, могатъ да си уреждатъ безъ предварително разрешение презъ извънучебно време — презъ ваканции и не-прислжствени дни. Правилника, както отбѣлѣзахъ вече, не регламентира уредбата на такива конференции — и съ право: тѣхната уредба, както и уредбата на всички граждански събрания на закрито, е регламентирана отъ общитѣ законоположения за събранията въ страната. Въ желанието, обаче, да се уязвятъ идейни противници, съ едно непроситимо лекомислие спорътъ се измѣсти, разшири се до степенъ да обхване и напълно свободнитѣ учителски конференции и да внуши идеята за въпросното окръжно. Ако има действителенъ „грѣхъ“, направенъ въ разискванията по въпроса за конференциитѣ въ миналогодишната януарска сесия на Учебния съветъ, той се състои именно въ посоченитѣ внушения, и тоя грѣхъ, за щастие, не тежи на моята съвѣст. На чий съвѣст тежи и трѣбва да тежи, Вие знаете по добре отъ мене.

Накрай, ще ми позволите, г-нъ Негенцовѣ, да Ви задамъ нѣколко съвсемъ интимни въпроси, на които Вие, както и на другитѣ, вървамъ ще благоволите да отговорите. Първо. Задъ името „съюзень другарь отъ Карлово“ не се ли крие единъ софийски учебникарь, чиито учебници бѣха рецензирани въ страницитѣ на „Педагогическа практика“? Ако е тѣй, може ли, трѣбва ли органътъ на сдруженото учителство да се туря въ услуга на частни интереси, на лични „дертове“, защитявани съ съ средствата на една непочтена борба? Не значи ли това, да се прави, както казва народътъ, „съ чужда пига бащинъ помень“? Ако ли пъкъ моитѣ подозрѣния не сж основателни, ако ли „съюзниятъ другарь отъ Карлово“ е действително учителъ тамъ, защо не излѣзе съ името си, съ подписа си, щомъ е убѣденъ, че онова, което твърди, отговаря на истината? Това ще бжде и доблестно и честно отъ негова страна. Само подлостта бѣга отъ откритата борба и хвърля стрели задкулисно, изъ засада.

Второ. Защо се сърдите Вие на моя миналогодишенъ „протестъ“ въ Учебния съветъ и защо чакъ сега — следъ една година — изнасяте публично своята сръдня? И въ качеството на какъвъ се сърдите — на председател на неутралния Българ. Учителски Съюзъ ли или въ качеството си на широкъ социалистъ? Ако се сърдите въ качеството си на председател на Българския Учителски съюзъ, Вие нѣмате основания да се сърдите, защото въ Учебния съветъ не се обявахъ противъ хубавитѣ инициативи нито на Българския Учителски Съюзъ, нито на коя да е друга учителска организация, а — нека го кажа ясно и открито — се изказахъ противъ *партизанскитѣ попълно-*

оения на широкія социализъмъ изъ учителскитѣ конференции, уреждани презъ учебно време.

Ако се сърдите въ качеството си на широкъ социалистъ, Вашата срѣдня е основателна, но мѣстото за нейното публично изнасяне не сж колонитѣ на в. „Съзнание“, защото, доколкото зная, в. „Съзнание“ не е органъ на широкитѣ социалисти, а на една професионална организация, въ която влизатъ учители съ най-различно политическа принадлежностъ.

Сжщото трѣбва да кажа и за позива „Да не се забравя“ на Вашия „сюзенъ (или по право — „партиенъ“) другарь отъ Карлово“. Тоя позивъ щѣше да бжде основателенъ, ако бѣше отправенъ не къмъ всички учители въ Бѣлг. Учителски Сюзъ, а само къмъ партийнитѣ приятели на автора му и то съ думи и изрази, които не биха прикривали никакъ истината и които биха звучали горе-долу тѣй:

-- Партийни другари! Недейте чете и разпространява нито една книга, която носи името Антонъ Борлаковъ, защото тоя господинъ има смелостъта да протестира презъ миналата зима въ Учебния съветъ противъ политическата агитация и пропаганда на нѣкоя наши партийни другари изъ учителскитѣ конференции, уреждани презъ учебно време

Макаръ такъвъ единъ апелъ, въ който се даватъ заповѣди, какво да се чете и да не се чете, да звучи днесъ като страненъ анахронизъмъ и да свидетелствува за нетолерантностъ и фанатизъмъ, останили отъ тъмнитѣ срѣдни вѣкове, той все пакъ щѣше да бжде правъ, честенъ и искренъ, и азъ не бихъ ималъ никакви основания да му възразявамъ, каквото и да било, защото щѣше да изразява една истинска, интимна болка на човѣка, който го отправя.

Ала позивътъ „Да не се забравя“ на „Карловския сюзенъ другарь“ нѣма тия качества: истинскитѣ негови мотиви сж прикрити съ измамливото покривало на една фалшива загриженостъ за общитѣ права и свободи на учителството. Въ тоя си видъ тоя позивъ не е нищо друго, освенъ единъ „дървенъ конь, като она дървенъ конь, съ който данайцитѣ нѣкога събориха стениитѣ на Троя....

Затуй, въ заключение на моя отговоръ, съ достатъчно основание мога да кажа на всички, които могатъ да ме разбератъ:

— Timeo Danaos et dona ferentes! Пазете се отъ данайски „дървени коне“, като новогодишния подаръкъ на „сюзения другарь отъ Карлово“, защото задъ тоя подаръкъ се криятъ попълзновения, които целятъ да монополизиратъ педагогическия печатъ и да наложатъ хумотъ на свободната учителска мисль въ България.

Ант. Борлаковъ.



## ЕТИКАТА НА ЕДИНЪ УЧЕБНИКАРЪ.

Г-нъ Иванъ Тодоровъ, авторъ на учебници по отечествознание за III и IV отдѣлѣние, е излъзълъ въ бр. 19. отъ 15 февруарий т. г. на в. „Съзнание“ съ една дописка, въ която, следъ като преповтаря клеветитѣ и обидитѣ на именития вече „съюзень другаръ отъ Карлово“, се нахвърля съ нови клевети и обиди върху ми по поводъ участието ми като референтъ въ окръжната педагогическа конференция, уредена въвъ Варна на 16, 17 и 18 януарий т. г. по инициатива на Варненското околийско учителско дружество. Който не знае сжщността на работата, като прочете писанията на г. Ив. Тодоровъ, ще си помисли, че сж станали нѣкакви скандали по поводъ и презъ време на моя рефератъ. А 400-тъ учители и учителки, които присъствуваха тамъ, съ очудване ще прочетатъ дописката на тоя господинъ, но твърде лесно ще си обяснятъ, защо той чакъ сега надава такъвъ героиченъ викъ на протестъ . . .

Като оставямъ обидитѣ и клеветитѣ на г. Ив. Тодоровъ да бждатъ разгедани въ сжда, къмъ който съмъ се обърналъ за удовлетворение, считамъ за нужно да разясня на моитѣ приятели и познати, на що се дължи шумътъ, който господинътъ вдига сега.

На 18 януарий по покана на настоятелството на Варненското околийско учителско дружество, а не по покана само на единъ неговъ членъ, както лъжливо твърди авторътъ на дописката, азъ говорихъ въ окръжната конференция въ продължение на повече отъ 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> часа върху *методиката на обучението по роднознание*. На тая тема съмъ говорилъ нѣколко пжти преди войната въ различни конференции. Мислитѣ, които развихъ, не сж нѣщо ново. Тѣ не веднажъ сж развивани въ статии изъ нашитѣ педагогически списания и въ отдѣлни ръководства, като ония на г. К. Рачева, на д-ръ Паунчева, на г-нъ Ив. Петровъ, г-нъ Г. Дочева и др. Посочвайки, какъ трѣбва да се води обучението по роднознание — какъ трѣбва да се подбира, реди и обработва учебното градиво, за да се постигнатъ успешно задачитѣ, които се преследватъ съ него, азъ разгледахъ въ конференцията и погрѣшната насока на училищната практика по този учебенъ предметъ, като за по-голѣма яснота илюстрирахъ мисълта си съ типизирани факти, почерпени изъ наблюдения въ нашето училище. Между другото, като една отъ причинитѣ, за да се насочи изъ кривъ пжтъ обучението по тоя тъй важенъ предметъ, посочихъ и учебницитѣ, които въ много случаи въвеждатъ въ заблуждение младитѣ учители, особено ония безъ педагогическа подготовка. За да потвърдя моята мисълъ, взехъ цитати, безъ да поменавамъ имената на авторитѣ, отъ различни учебници, включително и отъ оня на г. Иванъ Тодоровъ, въ чийто учебникъ се срещатъ най-много и най-типични методически абсурди и курйози. Възъ основа на тъй нахвърленитѣ факти, следвайки мисълта, която развивахъ, теглихъ заключението, до което всички, които сж писали у насъ по методиката на роднознание, сж дошли отдавна:

— „Учебникътъ по роднознание за III отдѣлѣние е една безмислица, единъ явенъ абсурдъ. Неговото съществуване съ нищо

не може да се оправдае. Ползата е съмнителна, но вредата отъ него е очевидна: той въвежда въ заблуждение младия неопитенъ учител и насочва училищната му практика въ пжтъ, който нѣма нищо общо съ пжтя, що чертае съвременната методика по тоя предметъ. Затуй той трѣбва да бѣде не само изхвърленъ, но дори и забраненъ. Всѣко училище трѣбва да има свой учебникъ по родинознание — бележката тетрадка на ученика.

Моятъ рефератъ, изслушанъ съ дълбоко напрегнато внимание, прекъсванъ отъ време на време съсъ залповъ веселъ смѣхъ, предизвикванъ отъ куриозитѣ, които цитирахъ съ лекъ хуморъ изъ учебниците и училищната практика, бѣ изпратенъ съ бурни аплодисменти. Никой не видѣ въ него нищо обидно. Двама души само бѣха явно „възмутени“ отъ него — единъ продавачъ на релефи на типични форми на земната повърнина и единъ учебникарь: продавачътъ, защото се изказахъ противъ тия релефи, а учебникарьтъ, защото искахъ изхвърлянето на учебниците по родинознание. Учебникарьтъ бѣ г. Ив. Тодоровъ. Презъ всичкото време, докато трая рефератътъ ми, той стоеше като на тръне и, за да изрази недоволство си, особено когато засегнахъ въпроса за учебниците, мърморѣше нѣщо подъ носа си, безъ да забѣлѣзва, види се, отправенитѣ къмъ него иронични погледи на мнозина учители . . .

Той не имѣ смелостта, обаче, да излѣзе въ конференцията дори две думи да каже противъ онова, що казахъ върху обучението по родинознание и върху пакостната роль на учебника.

Сега тоя господинъ е намѣрилъ у себе си достатъчно куражъ да изопачава въ колонитѣ на в. „Съзнание“ по най-безсраменъ начинъ фактитѣ, да сипе улични хули и клевети и да ми чете съ високомѣренъ тонъ нотации. За да не го подозратъ, че върши това отъ лична заинтересованостъ като учебникарь, той не и посмѣлъ дори да посочи темата на моя рефератъ, а подхвърля само, че съмъ билъ чель нѣкакъвси рефератъ и че въ него съмъ искалъ нѣща неизпълними, невъзможни. А тия „неизпълними“ искания сж: 1) да се изхвърли учебника по родинознание, 2) всѣко училище да си изработи своя програма по тоя предметъ съобразно мѣстнитѣ условия. 3) обучението да се гради предимно върху непосредствени наблюдения, правени при изтети въ родното мѣсто, 4) паралелно съ изучаването на родния ландшафтъ да се изработва и релефа и картата му; 5) да се даде най-широка мѣсто на трудовия принципъ при добиването и разработката на наблюденията.

Ако г. Ив. Тодоровъ не бѣше се отчуждилъ отдавна отъ първоначалното училище (той е прогимназиаленъ учител) и ако бѣше следилъ поне нашата педагогическа литература, щѣше да знае, че исканията, прокарани въ реферата ми, не сж нито нови, нито неизпълними: мнозина будни и дейни учители ги прилагатъ въ практиката си отдавна и постигатъ напълно задоволителни резултати.

Не намирайки, какво да каже друго по поводъ на моя рефератъ, освенъ недомисляята и лъжливитѣ твърдения, които е изтърсилъ, той е счелъ за нужно да се порови изъ моята дейность като инспекторъ и да подхвърли редица дръзки, но голословни, безосновни и дребнави закачки, които оставатъ за негова лична смѣтка.

Изгубилъ съмъ билъ моралния си престижъ и моралното право да бжда ръководителъ и наставникъ на учителитѣ — казва господството му; училъ съмъ билъ писаната психология, ала психологията на живия човѣкъ на съмъ знаелъ; знаелъ съмъ книжнитѣ норми на етиката, но и тѣ въ живота за мене пѣмали значение. И заключавамъ велемждрено: „Г-нъ Борлаковъ, прочее, трѣбва да си отиде!“ Азъ мисля, че по-право щѣше да бжде ако кажеше: „Г-нъ Борлаковъ трѣбва да се объси или да се гилотинира, за да не приказва повече изъ конференцитѣ и да не пише изъ списанията противъ учебниците по родинознание, защото съ това засѣга нашитѣ жизнени търговски интереси!“

И правъ е, много правъ е човѣкътъ! Азъ съвсемъ се разбирамъ отъ такава „житейска етика“ и съвсемъ не ми се ще да се съобразявамъ съ нейнитѣ норми, особено, когато сж предписани отъ такива алтруистични, възвишени, кристално чисти интереси, каквито сж учебникарскитѣ интереси на г. Ив. Тодоровъ. Колкото и да не разбирамъ „психологията на живия човѣкъ“, все пакъ имамъ, а вѣрвамъ и всѣки учителъ има, поне смѣтно елементарно понятие отъ нея, за да си обясня истинскитѣ стимули на новата вѣрва, вдигната отъ г-нъ Ив. Тодоровъ въ колонитѣ на „Съзнание“. А тия стимули говорятъ крѣсливо и ясно за единъ високъ моралъ, за една идеално чиста етика, която служи само на общественото благо и нѣма нищо общо съ дребнавитѣ грубо егоистични интереси и смѣтки!..

Макаръ, споредъ просвѣтеното мнение на г. Из. Тодоровъ, да съмъ изгубилъ моралния престижъ и моралното право да бжда ръководителъ и наставникъ на учителитѣ, азъ си позволявамъ още „грѣха“ не само да мисля, но и да казвамъ, че учебницитѣ по родинознание, включително и оня на г. Ив. Тодоровъ, сж непотрѣбни.

И не само азъ правя тоя „грѣхъ“. Правятъ го и други. Направи го тъкмо преди 17 години и г-нъ д-ръ *От. Чакаровъ*. Въ своето списание „Училищна практика“, година I (1906), книжка III, на стр. 189 — 190, въ една рецензия за учебницитѣ на г-на Ив. Тодоровъ той каза думи, много по-тежки и по-горчиви отъ ония, които азъ казахъ изобщо противъ учебницитѣ по родинознание въ конференцията И струва ми се, че за тоя свой „грѣхъ“ и г. Ч. тогава бѣ обявенъ за „врагъ“ на учителството“. Жалко е само, че г. Ив. Тодоровъ презъ тия 17 години нищо ново не е научилъ отъ методиката на родинознанието и нищо старо не е забравилъ отъ „моралнитѣ“ си похвати за борба срещу своитѣ опоненти. Забравилъ е той само рецензията на г-нъ д-ръ Ч., затуй, изглежда трѣбва да му се напомни пакъ.

Ето що казва г. д-ръ Ч. въ нея:

„Учебникътъ на г. Ив. Тодоровъ по отечествознание за трето отдѣление, нека ми бжде позволено да го кажа, е единъ абсурдъ. Защо? — Защото въ третото отдѣление ученицитѣ трѣбва да се слобиятъ съ първитѣ географични понятия, работа, която може да се постигне само чрезъ чести и непрестанни екскурзии и излети изъ околността. Щомъ като е така, трѣбва ли да се дава учебникъ въ рѣцетѣ на ученицитѣ, отъ които да се научатъ, що е *родно мѣ-*

сто, ще е заселище, хоризонтъ, изтокъ, западъ, северъ и югъ, що е училищна стая, поле, нива, могила, бърдо, хълмъ, долина и т. н.?

Тури си ржката на сърцето, драги читателю, и си отговори самъ на въпроса: Услуга ли прави на учебното дѣло този господинъ, който готви учебникъ върху материя като горепосочената? Не услуга, а смъртенъ грѣхъ е, вмѣсто да оставишъ ученицитъ непосредно да съзерцаватъ околността си, давашъ имъ едно мъртаво учебниче, което, вмѣсто да потиква, убива всѣкаквъвъ стремежъ у ученицитъ къмъ скитания и излети. Този не е ли сжщиятъ онзи „вербаленъ реализъмъ“ на XVI и XVII столѣтие, реализъмъ, само на думи, когато природата се изучаваше по книги. Да, г. Тодоровъ съсь своя учебникъ за трето отдѣление отново подготвя почва на осждения вече вербаленъ реализъмъ, защото въ учебника му се даватъ най-грижливи описания и дефиниции, а тукъ-тамъ и картинки на понятия, като следнитъ: хълмъ, вулканъ, мостъ, водопадъ, островъ и т. н. Мислите ли, г. Тодоровъ, че тия Ваши картинки могатъ да замѣстятъ действителнитъ нагледи?

Но азъ подозирамъ, какво ще ми отговорите: учебникътъ не трѣбва да замѣся действителността, нито пъкъ да стѣснява желанието на учителя да скита съ ученицитъ си изъ околността. — Много вѣрно! — Но защо Ви е тогава този учебникъ? Всичкъ понятия по отечествознание, които трѣбва да се научатъ въ трето отдѣление, сж отъ такова естество, че трѣбва да потърсимъ съответнитъ имъ предмети въ околността и да заведемъ ученицитъ при тѣхъ да ги видятъ, да ги измѣрятъ, а следъ това и да ги опишатъ. Дадете ли тая работа наготово на ученицитъ и учителитъ, бждете увѣрени, че мнозина отъ последнитъ ще предпочетатъ учебника предъ действителността. За таквъвъ родъ учители учебника на г. Тодоровъ е цѣло светотатство, а за дейнитъ и съвестнитъ учители той е излишенъ и непотрѣбенъ. Кому се помага тогава съ този учебникъ? Не, азъ бихъ желалъ да видя всички учебници по оречествознание за трето отдѣление, начело съ този на г. Тодорова, хвърлени въ огъня, защото не мога да си представя по-голѣмъ абсурдъ отъ този — да се пишатъ учебници, въ които да се разказва, що е изворъ, потокъ, виръ, бързей, езеро, блато, бродъ, водораздѣлъ и т. н. Далечъ отъ основното училище подобни абсурди; тѣ сж язва за успеха на обучението. Действителность! съ конкретнитъ ѝ имена: Хисарлъка, Слокощница, Гърляно, Богословъ и т. н.; това е родно-вѣдѣние, а не нѣкакви общи и кухи фрази, които детето ще чете, пъкъ не ще може да имъ даде смисълъ.

Кратко, учебникътъ на г. Тодорова по отечествознание за трето отдѣление по никой начинъ не трѣбва да се допуска въ основното училище. Нека учителството бжде сигурно, че безъ учебникъ по дадения предметъ въ III отдѣление ще има десетъ-пжти по-добъръ успехъ, нежели ако се въведатъ учебници като въпросниятъ, които по-скоро отчуждаватъ, отколкото сближаватъ обучението съ действителността. А това е вече голѣмъ педагогически грѣхъ“.

И следъ тая строга, но справедлива присжда, ако г. Ив. Тодо-

ровъ имаше „достатъчно свѣтъ“ и „чувство на себеуважение“ — да се изразя съ неговитѣ думи; ако се ржководѣше, действително, отъ интереситѣ на училището и учителството; ако „нормитѣ на етиката имаха значение за него въ живота“, — неговъ прѣвъ дългъ бѣше да хвърли самъ учебниците си въ огъня, за да не покости съ тѣхъ и на учителитѣ и на ученицитѣ.

Но, види се, въ неговата „житейска етика“ другояче пише, загуй ето вече цѣли 17 години чрезъ своитѣ учебници спокойно продължава да заблуждава младитѣ, неопитни учители и да тласка училищната имъ практика по родинознание въ кривъ, погрѣшенъ пътъ. И отгоре на това, когато му кажатъ безспорни дидактични и методически истини, той има още и дързостта да се нахвърля съ клевети и ругатни противъ ония, които сж ги казали, да имъ издава изъ вестницитѣ атестати за знания, способности и моралъ.

Колко жалка и колко смѣшна повѣкога е нашата действителностъ!

Ант. Борлаковъ.

## Изъ училището и живота.

(вести и бележки).

**Декларация за правата на детото.** Главниятъ съветъ на международния съюзъ за закрила на децата, който има седалище въ Женева, е издалъ презъ м. г. следната декларация на правата на детото:

1. Детето трѣбва да се постави въ условия на нормаленъ развой, материално и духовно.
2. Детето, което гладува, трѣбва да се храни; болното трѣбва да се лѣкува; закъснѣлото въ развитието си дете трѣбва да се насърдчава; заблуденото дете трѣбва да се отвърне; сирачето и изоставеното дете трѣбва да се прибира и подпомага.
3. Детето първо трѣбва да се подпомага във времена на бедствие.
4. Детето трѣбва да се постави въ условия да се издържа и трѣбва да се закриля срещу всѣка експлоатация.
5. Детето трѣбва да се възпитава така, че най-добритѣ му качества да се поставятъ въ услуга на неговитѣ братя.

Тая декларация е посрещната симпатично отъ много сдружения за покровителствуване на децата въ различнитѣ страни; къмъ нея сж се присъединили вече Франция, Великобритания, Италия, Швеция, Швейцария, Белгия, Дания и Сърбо-Хърватско-Словенско.

**Мѣрки противъ заекването у децата.** Централното управление въ Цюрихския кантонъ е издало една брошура противъ заекването, адресирана до родителитѣ и учителитѣ. Въ нея се казва: 1. Заекването е повреда на първата система въ центра на говора. Тая повреда, ако не умѣемъ да се оснамяме внимателно къмъ заекването дете, може да се усили, и детето да стане бозяливо и да придобие и други недостатѣци. Ако болестта е силно развита, трѣбва да

се отнесемъ къмъ нѣкой опитенъ лѣкаръ-специалистъ. 2. При говоренето съ такова дете трѣбва да бждемъ най-внимателни. Особено да се внимава, да не би нѣкой да му се пресмива. 3. Детето да се привиква да говори бавно и спокойно. 4. Когато му се задаватъ въпроси, не бива да се изискватъ веднага отговори. Трѣбва да бждемъ най-внимателни къмъ него. Не изпълняваме ли тия наставления, детето се забърква и заеква много повече. 5. И най-малкото подобрене въ говора трѣбва да се похвали; детето да се насърчи и да му се вдѣхне довѣрие. Въ такъвъ случай говорътъ му се подобрява. Забележете ли подобрене, трѣбва да даваме възможность на заекващото дете да говори по-често съ братчетата си и съ съученицитѣ си. 6. Такова дете трѣбва да се пази отъ силно възбуждане, отъ заплашвания и тѣлесни наказания. Тѣлеснитѣ наказания винаги влошаватъ положението му. Не бива да се изказватъ предъ него съжаления за недостатъка му. 7. Тѣлесното усилване се отразява винаги бкагоприятно на такива деца. Съ усилване на организма, заекването намалява. Ето защо това трѣбва да се има предъ видъ отъ родители и учители.

Ако горнитѣ правила се спазватъ, много деца съ порастването ще се освободятъ постепено отъ заекването.

**Годишниятъ конгресъ на английския учителски съюзъ** (National Union of Teachers), който брои повече отъ 120,000 учители и учителки отъ всички видове училища, е станалъ презъ великденскитѣ празници въ гр. Брайтонъ. Взети били следнитѣ решения; 1. Не бива по никои начинъ да се допусчатъ въ едно отдѣление или класъ повече отъ 40 ученика. 2. Да се не допусчатъ въ училищата деца, по-малки отъ 6 години. 3. Протестира и противъ законодателнитѣ мѣрки да се понижава ценза на учителскитѣ въ забавачницитѣ, за да се прави икономия; да се намаляватъ стипендиитѣ и държавнитѣ помощи на ученицитѣ и да се назначаватъ учители и учителки, които нѣматъ нужния цензъ. Освенъ това съюзътъ настоятелно иска при всѣко училище да има лѣкарски кабинетъ, да се взематъ всички хигиен. мѣрки, за да се пази здравето и на ученици и на учители. Относно подготовката на учителя било решено: 1. Всѣки учителъ трѣбва да премине презъ всички училища, като се почне отъ първоначалното и се свърши съ университета. 2. За да се постигне това, всички педагогически училища трѣбва да бждатъ съединени съ университетитѣ. 3. Макаръ че учителътъ като педагогъ трѣбва да учи известна група предмети, не трѣбва да му се пречи да си избере споредъ своитѣ наклонността и нѣкая друга специалность.

**За по-справедлива оценка на работата на учителя.** Органътъ на английския учителски съюзъ изказва следното мнение: Въ първоначалното училище ревизията на инспектора трѣбва да трае за всѣко отдѣление два полудни (отъ 9 до 12 ч.) и единъ следъ обедъ (отъ 1.20 до 4 ч.). Въ класовѣтѣ ревизиитѣ за всѣки класъ трѣбва да трае по три полудни. Освенъ това, въ 2 полудни трѣбва да има обща ревизия на учителството и най-после за разговоръ съ главния учителъ или директора да се остави половина день.

При ревизията инспекторът не бива да прекъсва учителя, освен ако има да държи образцова лекция. Бележки на учителя въ присъствието на децата не бива да се правят. Критика на учителската работа тръбва да се прави следъ привършване на занятията, или, ако е наложително, въ междучасията. За показанъ лошъ успехъ учителът да не се уволнява веднага. Инспекторът въ такъвъ случай тръбва да използва най-първо влиянието си за премѣстване на учителя. Ако учителът е боленъ, да му се дава по-дългосроченъ отпускъ съ пълна заплата. Само по такъвъ начинъ работата на учителя може да бжде справедливо оценявана и да има сърдечни отношения между учителството и инспекторитѣ.

**Прогресъ въ специалната подготовка на учителитѣ въ Саксония.** На 23 мартъ 1923 г. Саксонскиятъ сеймъ решилъ, научното образование на учителитѣ да се дава въ университета въ Лайпцигъ и въ политехниката въ Дрезденъ. Практическиятъ упражнявания да ставатъ въ висшитѣ педагогически училища, които сж свързани съ университета и политехниката. Първото висше педагогич. училище било отворено въ Дрезденъ въ зданието на бившата учителска семинария, управлението на което е повѣрено на известния специалистъ проф. Д-ръ Р. Зайфертъ. Научното специално образование обхваща природна история на човѣка, психология, логика, естетика, етика, културна философия, всеобща педагогика и дидактика. Упражненията ставатъ във висшето педагогич. училище въ продължение на 6 семестра. Освенъ това студентитѣ посещаватъ редовно училищата въ Дрезденъ. Предстои откриване на висше педагог. училище и въ Иена.

**Белгийски известия ва дейността на Ligue de Bonté.** Въ Белгия, Франция и Испания сж доста разпространени детски сдружавания, клонове на единъ союзъ, нареченъ на Ligue de Bonté (съюзъ на доброто). Всѣко дете, членъ на съюза, когато стане рано, първата му работа е да се попита, какво добро дѣло може да извърши презъ деня. Резултатътъ отъ своята дейность то написва на единъ листъ хартия, и безъ да се подписва, го сгъва и пуца въ предназначенията за тая целъ кутия въ класа (отдѣлението). Тия неподписани листове се четатъ въ класъ въ часоветѣ по нравоучение. Отъ тия листове се вижда, кое извършено дѣло е добро и заслужава похвала. Това подбужда децата къмъ добри дѣла и създава характери у тѣхъ. Резултатитѣ отъ дейността на тия сдружавания били голѣми. Забелѣзано било, че децата ставали много по-добри, че се явявало у тѣхъ желание да защитяватъ слабитѣ и да защитяватъ животнитѣ.

**Значението на чистия въздухъ за здравето на децата.** На тая тема държалъ речъ въ Лондонъ проф. L. Hill. Въз основа на статистика той доказалъ, че отъ хората, които живѣяли въ една и сжща мѣстность, тия, които повечето време прекарвали на свободенъ въздухъ, живѣели около 9 години повече отъ другитѣ. Макаръ че въ Англия сж подобрени хигиеничнитѣ условия и сж увеличени заплатитѣ на работницитѣ, дължината на живота малко се е

увеличилъ. Около 90% отъ градскитѣ деца страдали или страдатъ отъ туберкулоза, Заразата се разпространява при говора и кашлене. Когато носителътъ на заразата е единъ метъръ далечъ отъ насъ, ние сме изложени на заразяване. Изгърсване на кърпички, възглавници и покривки отъ болни хора сж също източникъ на зараза. Hill препоръчва лица, силно простудени или, които страдатъ отъ инфлуенца, да оставатъ у дома. Това особно има значение за учителя.

Тамъ, дѣто има добра вентилация, заразата е винаги по малка. Горещъ влаженъ въздухъ намалява охраната на организма. Въздухътъ трѣбва да бжде сухъ, студенъ и свободенъ отъ прахъ. Нѣма значение химическата чистота на въздуха. Въ зле провѣтрени мѣстности въздузътъ съдържа повече кислородъ, отколкото повисокитѣ мѣста въ Алпитъ. Децата трѣбва да дишатъ студенъ въздухъ, да спятъ при отворени прозорци и да привикватъ на дълбоки вдишания на отворено мѣсто. Най-опасенъ е прахътъ. Той причинява бронхитъ и астма. Особно сж опасни кремъчниятъ прахъ и димътъ. Опититѣ съсъ животнитѣ най-нагледно ни показватъ значението на чистия въздухъ. При лоши условия, макаръ че се хранятъ добре, младитѣ животни страдатъ отъ рахитизъмъ. Когато сжщитѣ животни се поставятъ на слънчево освѣтление и чистъ въздухъ, макаръ и храненето имъ да не е добро, тѣ се поправятъ. Деца, безнадежно болни, били излѣкувани въ Алтона, като ги излагали на правото действие на слънчевитѣ лъчи въ свободенъ въздухъ. Джамоветѣ задържатъ ултравиолетовитѣ лъчи, затова лѣкуванетоъ съсъ слънчеви лъчи трѣбва да става на отворено, а не въ затворени стаи.

Слънчевитѣ бани оказватъ благотворно влияние и на туберкулозни деца, особно когато сж придружени съ морски бани. Слънчевитѣ бани се препоръчватъ да бждатъ въведени навсѣкжде въ училищата. Тамъ, дето слънчевитѣ бани сж въведени, обучението е по-леко и душевната дейность на децата е много по-голъма.

**Училища на откритъ въздухъ** или училища средъ природата сж основани за запазване децата отъ туберкулоза. Забелѣзано е, че децата се заразяватъ отъ туберкулоза главно до 15 год. възраст. За неджгави деца отъ 8 до 15 годишна възраст сж основани такива училища вънъ отъ градоветѣ и предградията — въ планински мѣста. Само въ такива училища се постига физиологическо и психологическо равновесие. Дълговременното лѣкуване въ санаториуми и болници, безъ училищно образование, винаги има опасни последиствия за децата. Първо таково училище на открито е основано презъ 1902 год. въ Германия, въ Шарлотенбургъ, а следъ това сж отворени и други училища. Първото подобно английско училище е отворено въ Bostall Wood при Лондонъ въ 1907 год. Въ Съединенитѣ Щати първото училище е отворено въ Providence при Бостонъ, но сега има въ 32 щати около 200 такива училища съ 5000 деца. Такива училища сж отворени и въ Италия, Франция, Дания, Холандия, Норвегия, Австрия, Унгария, Канада и Русия (презъ 1914 година). Презъ 1920 година е основано международно бюро за тия училища (Bureau International des écoles des plein-air). Има



сведения, че такива училища се откриват и въ Китай, Аржентина и Япония. Презъ 1922 год. на третия конгресъ на тия училища въ Парижъ е съобщено, че съветскитъ власти презъ 1922 год. основали край лесоветъ, не далечъ отъ Москва, 28 нови училища.

Тия училища биватъ два вида: слънчеви класове и училища на свободенъ въздухъ — екстернати и интернати. Слънчеви класове се организиратъ само презъ лѣтнитъ месеци. Децата се извеждатъ въ ливадитъ, градинитъ, край езерата или морето. За писменни занятия си носятъ лавици и столчета, които се сгъватъ. Обучението става въ природата. Когато грѣе слънце, децата се обличатъ въ дрехи за кжпане. Екстернни училища има въ градове съ население около 100,000 жители. Децата се обучаватъ отъ училищни лекари. За такива училища се препоръчва: въ 8 часа излизане на въздухъ и закуска (хлѣбъ и млѣко); отъ 9 до 11 $\frac{1}{2}$  часа 4 кжси лекции по  $\frac{1}{2}$  часъ съ почивка; въ 12 часа обѣдъ (супа, зеленчукъ, овощия, 2 пжти презъ седмицата месо, но никога алкохолни питиета); следъ това  $\frac{1}{2}$  часъ почивка, четене (около единъ часъ), слънчева баня, дълбоко дишане; въ 3 $\frac{1}{2}$  часа закуска и следъ това спортни игри, ржчна работа или земледѣлие и въ 6 часа връщане въ града.

Обучението става винаги на отворено; само въ дъждовно време има занатията въ отворени павилиони. Обучението въ тия училище изобщо се отличава отъ по-раншното, което ставаше подъ дърветата, но по сжщата система, както и въ затворенитъ училища. Интернатитъ сж наредени за неджгани деца, които трѣбва да се отдѣлятъ отъ родителитъ си. И въ тѣхъ обучението е като въ другитъ училища на отворено. При тия училища се обръща главно внимание на тѣлеснитъ движения и поддържане душевна бодростъ. При такова училище се поддържа обикновено малко стопанство съ градина и дърводѣлска работилница.

### Уроци по плаване въ английскитъ училища.

Въ английскитъ основни и срѣдни училища сж въведени презъ пролѣтнитъ и лѣтнитъ месеци уроци по плаване. Въ хубавитъ дни ученицитъ се извеждатъ до близката рѣка или на морския брѣгъ и подъ ржководството на опитни учители се учатъ и упражняватъ да плаватъ. Ти уроци имали твърде голѣмъ успѣхъ. Децата и юношитъ толкова много се увѣкли и пристрастили къмъ тѣхъ, че станало нужда да се взиматъ ограничителни мѣрки, за да се запази здравето имъ: тѣ по цѣли дни киснѣли и цапали въвъ водата. За да ги отклонятъ отъ това, на всѣки ученикъ било разрешено да взема презъ пролѣтта и лѣтото най-много до 24 урока по плаване.

Споредъ единъ рапортъ на училищния комитетъ при Лондонския общински съветъ, презъ миналата година се научили да плавать 20,000 момчета и 10,000 момичета отъ първоначалнитъ училища въ Лондонъ.

# Книгописъ.

(Книги и списания, получени въ редакцията).

1. *Violino Primo* и Николай Тодоровъ. — *Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитѣ*. Книга за учители и родители. Книгоизда- делство Сава Тодоровъ. София. 1924 г. Цена 30 лв.
2. Т. Д. Калайджиевъ. *Учебникъ по педагогическа психоло- гия* за VI и VII класъ на педагогическитѣ училища и ръководство за учителитѣ. Първо издание, одобрено отъ Министерството на На- роднодната Просвѣта. Варна. 1923 г. Цена 36 лв.
3. *Младешко четиво*. Илюстрирано списание за прогимнази- ялни ученици. Година I, книга II. Годишенъ абонаментъ 30 лв. Ре- дакторъ — издатель Г. Балтаджиевъ. Калоферъ.
4. *Млъченъ и жтъ*. Илюстрирано списание за юноши. Редак- торъ Хр. Цанковъ — Дерижанъ. Съредактори: Добри Христовъ и м-ро Г. Атанатовъ. Година I, книжка I. Годишенъ абонаментъ 60 лв. Книгоиздателство „Право“, ул. „Бачо-Киро“, № 2 — София.
5. *Картинна галерия за юноши*. Година XIV, книга 5 (яну- арий 1924). Редакторъ Г. Палашевъ. София, ул. 6 „септемврий“, № 10. Годишенъ абонаментъ 70 лв.
6. *Природа*. Илюстрирано популярно-научно списание. Година XXIV, книга. Редакторъ — стопанинъ Г. К. Христовичъ. Годишенъ абонаментъ 60 лв. София, ул. Парижъ, № 14.
7. *Обществено здраве*. Списание за социална хигиена, меди- цина и здравеопазване. Редакторъ д-ръ Хар. Нейчевъ. Год. VI, кн. 9 и 10 (ноемврий и декемврий 1924). София, ул. „Царь Самуилъ“, № 73.
8. *Детски радостъ*. Година IX, кн. IV и V. Годишенъ або- наментъ 30 лв. София. Издава „Хемусъ“.
9. *Свѣтулка*. Година XIX, книга I и II (януарий и февруарий). Годишенъ абонаментъ 30 лв. Книгоиздателство Ал. Паскалевъ — София.
10. *Детски свѣтъ*. Месечно илюстрирано списание за деца. Редактори: Ст. Баджовъ, Д. Чолаковъ. Хр. Спасовска и Трайко Си- меоновъ. Година IV, книга I. Годишенъ абонаментъ 30 лв. София, ул. „Гурко“ 58.
11. *Малка енциклопедическа библиотека*. Редакторъ Ст. Чи- лингировъ. — № 6. А. Халбертъ. — Хенрихъ Ибсенъ и Левъ Тол- стой. Сравнителна студия върху тѣхното хрдожествено и културно влияние. Превелъ В. Йордановъ.
12. *Стопански прегледъ и домакинство*. Месечно илюстро- воно списание за стопанство, търговия, общественъ животъ и книж- нина. Урежда А. Ст. Пенчевъ. Год. XII, брой 1. Годишенъ абона- ментъ 35 лв. Търново.
13. *Учителска мисълъ*. Месечно обществено-педагогическо списание. Год. V, кн. 4 и 5 (декемврий и януарий). Издание на Б. Уч. Сюзъ, София. Годишенъ абонаментъ 60 лв.