

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ: Антонъ Борлаковъ.

Професоръ Е. Колингсъ.

МЕТОДЪ НА ПРОЕКТИТЪ.

Функции на училището.

Училището трѣбва да подпомага непрекъснатия детски растежъ. Навсѣкжде наоколо „ние слушаеме шепота на живота, виждаме неговото сияние“. Всички явления, които наблюдаваме, могатъ да се разглеждатъ като прояви на жизнени стремежи (тенденции), които спѣтствуватъ безбройно много процеси. Всѣки отъ тия стремежи е само продължение на предходенъ процесъ.

Всички тия движения на живота, който ни заобикаля, могатъ да бждатъ оприличени на непрекъснатия растежъ. Всѣки стремежъ се насочва повече къмъ непрестанни опити въ процеситъ,¹⁾ отколкото къмъ постигането на нѣкаква постоянна крайна цель. Така и всѣка отдѣлна стадия отъ това жизнено движение може да се разглежда като непрекъснатата верига отъ опити, отъ които всѣки предизвиква следващитъ.

Професоръ Кули се опита да илюстрира тая мисль съ нагледенъ примѣръ.

Той сравнява цѣлото движение съ растежа на дивата лоза.²⁾

Самъ много пжти наблюдавахъ въ градината на моя баща, какъ расте дивата лоза, като наддѣлява въ своя пжтъ пречки, които на пръвъ погледъ ни се струватъ непреодолими. Щомъ настѣпи пролѣтътъ, отъ гроздовото семе, случайно хвърлено въ плодородна почва, изниква нагоре бързо растящо стѣбло съ две мустачки на върха. Отначало мустачкитъ се люлѣятъ въ въздуха, но, щомъ се допратъ до нѣкаква пречка — вейка или жица, веднага се залавятъ за нея, обвиватъ я спираловидно и следъ туй цѣлото стѣбло стреми-

1) Проф. Килпатрикъ — Възпитанието като самоцель. Конспектъ по философията на възпитанието. Стр. 54.

2) Проф. Кули С. Х. — Социаленъ процесъ, стр. 8.

телно се издига нагоре. То расте твърде бързо и дава все нови и нови мустачки, повтарайки до безкрайност единъ и сжщъ опитъ — ако можемъ така да се изразимъ— опита да се разпростре нагоре надъ околнитѣ храсти и да достигне най-високото съседно дърво. Отъ едно постижение къмъ друго— така расте лозата и по-нататъкъ. Всѣки нейнъ отдѣленъ опитъ я насочва къмъ следващия.

Ако изследваме всѣки такъвъ опитъ, ще откриемъ действието на две сили. Отъ една страна, ние виждаме, че тукъ влияе цѣла система отъ стремежи или наклонности (тенденции), които лозата е наследила отъ своитѣ прадѣди. Най-главниятъ отъ тѣхъ е първичниятъ стремежъ къмъ животъ: стремежътъ да изпуска клончета съ две мустачки на върха. Най-характерниятъ отъ тѣхъ е, може би, стремежътъ на мустачкитѣ тихо да се люлѣятъ въ въздуха, да се допиратъ до всѣки случайно срещнатъ предметъ, да се прикрепятъ за него, като го обвиватъ спираловидно, и следъ туй стъблото да се издига стремително нагоре.

На дивата лоза, несъмнено, сж присжщи още много други естествени стремежи или наклонности, напр., наклонността да расте бърже тамъ, дето има повече свѣтлина или да достига опредѣлена височина, но първиятъ посоченъ отъ насъ основенъ стремежъ вече достатъчно ясно показва, че това растение разполага съ цѣлъ репертуаръ отъ естествени стремежи, които осигуряватъ растежа му. Не по-малко очевидно е сжщо, че лозата расте бърже само тогава, когато нейнитѣ естествени стремежи се съчетаватъ съ наличнитѣ подходящи външни условия. Така напимѣръ, топлата плодородна почва е благоприятна за стремежа на лозата да изпуска прави, бързо растящи мустачки. Обилниятъ въздухъ благоприятствува да дава ѳ повече клончета и да повтаря често тоя процесъ. Близкиятъ клонъ на съседно дърво потиква лозата да се наклони и да се залови за него. Лозовата клонка, която се е заловила за клона, отново проявява стремежъ бързо да расте, да изпуска нови мустачки и да повтаря този опитъ. За да обяснимъ напълно, какъ влияе околната срѣда върху дивата лоза, ние, разбира се, трѣбва да вземемъ предъ видъ още много други влияния, (напр., помощъ и пречки отъ съседни лози и растения), но това за нашата цель тукъ не е потрѣбно: достатъчно е да се вгледаме въ първото и главното отъ тия влияния, за да се убедимъ, какво голѣмо значение има околната срѣда за растежа на лозата.

Въ процеса, който става при растежа на лозата, действуватъ два основни фактора:

1) *наследствени стремежи или наклонности* и 2) *външни потици, възбудители*. Всѣки отдѣленъ моментъ отъ тоя процесъ е последица отъ съединенитѣ усилия на тия две взаимодействуващи сили.

Въ своитѣ главни черти човѣшкиятъ растежъ е напълно сходенъ съ растежа, който описахме: и при него действуватъ сжитѣ фактори. Детето наследява отъ своитѣ прадеди система отъ вродени стремежи или наклонности, които осигуряватъ неговия растежъ при опредѣлени условия. Най-главниятъ отъ тѣхъ е *неизчерпаемиятъ стремежъ къмъ физически движения*. Той се проявява най-ясно въ многобройнитѣ тичания, скачания, катерения, боричкания — въ живитѣ детски игри. Редомъ съ това виждаме и *стремежъ къмъ различни видове ржченъ трудъ*, къмъ изработка на предмети, които иматъ непосредствено практическо значение: облѣкло за кукли, шейнички, колички, вагончета и др. т. Другъ твърде *забележителенъ стремежъ е тоя къмъ говорене*. Той се проявява най-ясно въ многообразнитѣ форми на детскитѣ брътвежи: разговори на детето съ себе си, разговори съ други деца. Още единъ естественъ стремежъ — може би, най-дълбоко вкоренениятъ и най-силниятъ — е *стремежътъ къмъ изследвания*. Последниятъ се проявява въ будната бдителностъ на децата къмъ всичко, което става наоколо имъ, особено къмъ действията на околнитѣ нѣща и човѣци.

Надарено съ всички тия стремежи, детето попада въ свѣтъ, който на познава — въ свѣтъ, въ който кипи животъ. Отъ една страна, то наблюдава природата въ всичкитѣ ѝ разновидности образи: сиянието на полята и цвѣтята, чудесата на звездното небе, пѣнето на птицитѣ, веселото бръмчене на насекомитѣ, свиренето на вѣтъра, шумоленето на дървесата, ромоленето на пролѣтния потокъ, каменитѣ грамади и плодоноснитѣ почви въ цѣлия блѣсъкъ на чудеснитѣ сили, които действуватъ тамъ, а наредъ съ това предъ него се разгва многообразната човѣшка дейность.

Стремежътъ къмъ действия потиква детето да изследва явленията въ околния свѣтъ. При тѣзи изследвания естествениятъ стремежи се промѣнятъ: тѣ растатъ.

По пѣтя на личнитѣ опити детето открива, какво именно може да върши и какво не трѣбва да върши съ всички тия нѣща. Резултатитѣ отъ тѣзи опити се закрепватъ въ мозъка му чрезъ „неутрални връзки“ (мозъчни центрове).

Така напр., наблюдението на играта „Роли-Поли“ (фигурни кегли) внушава на детето известна цель, съ която естествениятъ стремежъ къмъ игра може да бжде задоволенъ. Въ такъвъ случай всички негови „неутрални връзки“, които съответствуватъ на стремежа къмъ игра, почти презъ всичкото време се намиратъ въ състояние на напрегната „готовность“. Потиквано отъ тая „напрегнатость“ или „готовность“ на нервнитѣ си центрове, детето охотно си поставя цель — да участвува въ играта направо съ другитѣ деца, макаръ че не познава никакъ техниката на играта. Безъ да мисли много, цѣло увлѣчено, то се хвърля въ играта, опитва топкитѣ, удря

съ тѣхъ кеглитѣ, реди последнитѣ въ тригълникъ, пресмѣта и пр. Целта, която си е поставило, е неговъ главенъ ржководитель. Тя опредѣля въ всѣки отдѣленъ случай действиѣта му, подсказва му, де е сполучило и де е погрѣшило, насочва неговото наблюдение, опредѣля избора и изпълнението на движенията. Това му дава възможность понѣкога да участвува даже напълно успѣшно въ играта.

Следъ този опитъ въ играта „Роли-Поли“ детето изпитва последовно два вида промѣни: 1) *основни промѣни* и 2) *спжтствуващи промѣни*. Първата група промѣни засѣга специалнитѣ „неутрални връзки“ (навици), които каратъ детето да изучи техниката на играта: да държи топкитѣ, да удря и да нарежда кеглитѣ, да пресмѣта и пр. Тия първоначални резултати се повтарятъ, и така детето превиква къмъ специална техника, необходима за всѣка следваща дейность, аналогична на предходната. Втората група промѣни засѣга неутрални, връзки (отношения) отъ другъ типъ — отношенията на детето къмъ околната срѣда. Тия промѣни ставатъ малко по-късно — въ момента, когато детето премине отъ простото наблюдение къмъ лични опити. Такива сж, напр., отношенията на детето къмъ опититѣ съ нови предмети, къмъ промѣнитѣ въ движенията и изобретяването на нови такива; отношенията къмъ учителя и другитѣ ученици, като равноправни участници въ играта; собственитѣ му отношения къмъ самата игра, като задоволяваща дейность, къмъ училището, като мѣсто, дето се осществяватъ разнородни начинания, къмъ въпроса, заслужава ли, действително, тази игра да се опита и да се употребятъ за нея съответнитѣ усилия и т. н.

„Тия спжтствуващи резултати“ на свой редъ включватъ въ себе си известни цели — проекти (*age projective*) и потикватъ детето къмъ понататъшни опити въ играта „Роли-Поли“ и въ други игри, а, следователно, и къмъ постигането на други още „основни резултати“.

Такава е общата картина на детския растежъ. Той е процесъ на непрекъснато образуване и натрупване на все нови и нови навици и отношения. Както лозата неудържимо се стреми да се издига нагоре съ помощта на нови щипци — мустачки, така и детето неудържимо расте, като се издига чрезъ „неутралнитѣ връзки“ къмъ най-високото равнище. Както тамъ, тъй и тукъ, тоя жизненъ процесъ може да се продължи до безкрайность, стига само неподходната срѣда да не спре образуването на нови „мустачки“ или на нови нервни центрове.

Сега ще се опитаме да приложимъ тия начала въ първоначалното възпитание.

Училището е учреждение, създадено отъ обществото, за да подпомага детското образование. Да се възпитава значи да се подпомага непрестанния растежъ. Ако това е така,

ясно е, че основната задача на училището е да създаде срѣда — обстановка, която ще подпомага непрестанния растеж на ученицитѣ, обстановка, която ще имъ дава възможность, *практически* да избиратъ и да осъществяватъ цели.

Безъ възпитание нѣма животъ, защо самото възпитание е непрестанно осъществяване на избрани задачи и проекти.

Изборъ на учебното градиво.

Учителътъ трѣбва да напътва децата да си избиратъ цели, които сами си поставятъ въ действителния животъ.

Главната длъжностъ на учителя, призванъ да ръководи децата при избора на „проектитѣ“, се свежда къмъ следнитѣ две работи: 1) да създаде училищна обстановка, която ще съдействува да възникватъ многобройни и многообразни детски цели; 2) да предостави на детето възможность, свободно и разумно да си избира целитѣ.

Училищна срѣда. *Ръководството на децата изисква срѣда, която ще съдействува да възникватъ многобройни и многообразни задачи. Училищната срѣда, която съответствува на този идеалъ, е близка къмъ обстановката на добрия семеенъ домъ. Социалното общение е най-важната ѣ черта.*

Всѣкидневнитѣ разговори въ семейството често се отнасятъ до въпроси, които засѣгатъ жизненитѣ интереси на детето. Тѣ му даватъ възможность да внася въ тѣхъ резултатитѣ отъ своя опитъ.

Семейната обстановка е възпитателна още и поради това, че представя аудитория, въ която детето задава най-разнообразни въпроси, възникващи всѣки день въ ума му въ връзка съ наблюденията надъ околната срѣда. Тамъ детскитѣ грѣшки постоянно се поправятъ и неговия опитъ се обогатява. Освенъ това, домашната срѣда създава за детето разни занятия, които му помагатъ да придобие разнородни полезни навики и знания. Тя развива у него чувство на уважение къмъ другитѣ и навикъ къмъ трудъ. Играта, разказването, спорта и музиката — всичко това също заема твърде значително мѣсто презъ свободното време въ семейството. Домътъ създава за детето много чисти детски радости. Тамъ то намира много нѣща, които му даватъ възможность весело да живѣе. Вънъ отъ това, всѣки семеенъ домъ прилича на работилница, нагласена за постройки и опити. Тамъ детското любопитство, насочвано къмъ най-разнообразни предмети, се задоволява, и детскитѣ мисли могатъ да се изразяватъ въ реални форми. Домашната срѣда се простира далечъ задъ предѣлитѣ на самия домъ — на полето и въ гората, въ градината и при занятията въ близката околностъ. Детето всѣки день вижда занятията на населението и природнитѣ явления. Предоставе-

ната му свобода да ги наблюдава постепенно го въвежда въ широкия животъ задъ предѣлитъ на родния домъ.

Така то започва да разбира и оценява действителнитъ сили на природата и обществото, срѣдъ които живѣе, и да открива своята връзка съ тѣхъ. Домашната срѣда е по-добра, по-възпитателна отъ всѣка друга срѣда, защото съчетава въ себе си най-богати педагогически възможности: социално общение, наблюдения надъ природнитъ явления, участие въ разнородни занятия и използване на свободното време. Като такава, тя раздвигва всички основни детски стремежи — стремежитъ къмъ игра, изследвания, социално общение и строителство. Като следза тѣзи указания, учителятъ трѣбва преди всичко да даде възможностъ на детето да участвува въ реалния свѣтъ — въ игритъ, спорта, разказитъ, природнитъ явления, социалнитъ общения и трудовитъ занятия.

Свободенъ изборъ Децата трѣбва свободно да избиратъ на задачитъ. своитъ задачи. Обикновено тѣ си поставятъ както индивидуални, така и групови цели, затова и изборътъ на учебнитъ цели може да бжде както индивидуаленъ, така и груповъ. Въ зависимостъ отъ това стои и системата на избора. Въ първия случай поставената задача се явява като резултатъ отъ сътрудничеството на отдѣленъ ученикъ и учителя; после тя се разглежда и отъ цѣла група ученици.

При груповия изборъ всѣки отдѣленъ участникъ, включително и учителятъ, може да прави едни или други предложения. Предложенитъ задачи се записватъ отъ единъ ученикъ на черната дъска. Следъ това ученицитъ отъ групата, заедно съ учителя, разглеждатъ поставенитъ цели: обсъждатъ грижливо, какво именно могатъ да дадатъ за разрешението за всѣка задача, осъществима ли е тя и какъ може да се осъществи. Най-после чрезъ гласуване се избира една отъ предложенитъ задачи. За избрана се смѣта оная, която е получила най-много гласове. Всички други задачи, разгледани отъ групата и признати за практически осъществими, се записватъ на специална дъска за записване на проекти, изработена отъ самитъ деца.

Така се постѣпва и съ всички други предложения, внасяни отъ време на време отъ групата или отъ отдѣлни ученици. Тѣ се записватъ на сжщата дъска като проекти за бждещи обсъждания.

Посочениятъ редъ за внасяне предложения осигурява на всѣки ученикъ възможността, свободно да внася предложения и съ помощта на учителя да избира най-подходнитъ задачи отъ гледището на детското развитие. Такъвъ редъ осигурява сжщо и най-разнообразния изборъ на задачи въ записния списъкъ. По тоя начинъ специалната дъска за записване на проекти става жива лѣтопись на „цели, които въо-

душевяват "момчетата и момичета" — става, така да се изразимъ, „магнетическа сила“ въ училището.

Критерии за изборъ на задачи.

Ръководството на децата изисква ясно установени форми.

Въ най-разнообразни форми се изразяватъ детскитѣ стремежи. Отъ бързо-преходнитѣ стремежи, породени отъ случайното желание да се построи, на-прим., пѣсъченъ хълмъ, се достига до създаването на по-ценни жизнени сили: самолюбие или корпоративенъ духъ. Детето се развива успѣшно, когато му се дава възможность да осъществява далечни цели. Затова, както казва професоръ Джонъ Дюи, между различнитѣ детски стремежи — безплодни или плодотворни, вредни или полезни, преходни или постоянни — трѣбва да се прави строгъ подборъ. Всѣки учителъ, който ръководи децата при избора на целитѣ, се нуждае отъ ясно установени критерии. Най-главнитѣ отъ тия критерии сж следнитѣ:

- 1) проектитѣ трѣбва да сж проектически осъществими;
- 2) всѣки проектъ трѣбва да предизвиква поставянето на нови задачи.

Практическа осъществимостъ.

Осъществима ли е предложената задача, могатъ ли да я разрешатъ децата — такъвъ е първиятъ въпросъ, който трѣбва да си постави учителътъ. Тоя критерий ограничава избора на задачитѣ преди всичко само между ония отъ тѣхъ, които сж разбрани отъ децата и които могатъ да бждатъ осъществени. Трѣбва да се предпочитатъ само задачи, за изпълнението и преценката на които децата могатъ да изработятъ планъ. Единъ примѣръ. Христина е намислила да си ушие престилка. Ако тоя проектъ я увлича, ако тя е обмислила плана на работата и може сама успѣшно да го изпълни, тогава той може да се признае не само като практически осъществимъ, но и като благоприятенъ за развитието ѝ.

Да вземемъ другъ случай. Малкиятъ Джимъ е намислилъ да изработи библиотечна маса. Ако той е избралъ тая цель подъ нѣкакво странично влияние, ако не може да разбере техниката на предстоящата работа и да състави планъ за нея, ако по-голямата частъ отъ плана и самата работа трѣбва да бждатъ изпълнени отъ самия учителъ, ако Джимъ слѣпо следва упътванията на учителя и на книгитѣ, тогава, безспорно, ще имаме примѣръ за неосъществима задача, която едва ли ще е благоприятна за детското развитие. Нейниятъ основенъ недостатъкъ се състои въ следното: тя не може да предизвика редъ осмислени практически действия, не може да ги свърже помежду имъ, не може да потикне да се използва въ работата цѣлия наличенъ запасъ отъ привычки, наклонно-

сти и знания, съ които Джимъ разполага въ дадения моментъ. Задачата, намислена при такива обстоятелства, е отдалечена и, като такава, тя е само мнима цель, праздна мечта, подбуда. При нея не може да се разясни крайната цель и ходътъ на предстоящата дейность. За Джимъ тая цель принадлежи къмъ другъ свѣтъ, недостъпенъ нему въ дадената минута.

Всички изказани отъ насъ съображения носятъ повече отрицателенъ характеръ: въ тѣхъ се посочва, какви не трѣбва да бждатъ детскитѣ задачи.

Разгледана отъ положително гледище, всѣка задача трѣбва да отговаря на следнитѣ изисквания:

Първо, трѣбва притежава способността да се превръща въ редъ практически осществими срѣдства или действие, които не надхвърлятъ равнището на детското разбиране. И нѣщо повече дори: тя трѣбва да бжде за детето *насочващъ факторъ* — трѣбва да го улесни да премине отъ поставената цель къмъ нейното осществяване. Защо трѣбва да бжде така, лесно може да се разбере: цѣлиятъ процесъ на наблюдението, изборътъ на срѣдствата, подреждането и опитването на пригоднитѣ срѣдства всичко това се извършва отъ самото дете. Освенъ това, самиятъ растежъ на детето прѣко зависи отъ способността му да преминава отъ предвидената цель къмъ подходящи за нейното осществяване срѣдства и следъ туй успѣшно да я осществява. Съ други думи казано, избраната задача трѣбва въ всѣки случай да посочва и опредѣля крайната цель и да насочва детето къмъ подбора на пригодни практически срѣдства. Като такава, тя се превръща въ редъ практически, конкретни действия, насочени къмъ тая или оная, предвидена отъ самото дете, крайна цель. Ето единъ напълно подходящъ примѣръ за това. Христина си поставя задача да ушие за своята кукла престилка съ презрамки, обшита наоколо съ розовъ ширитъ. Напълно очевидно е, че тая задача преди всичко ще накара Христина да помисли за срѣдствата, съ които може да я осществи: материали (платъ, ширитъ, конци, копчета), инструменти (ножици, напръстникъ, метъръ, игли, ютия) и действия (измѣрване, кроене, шиене, гладене).

Второ, тая задача я ръководи презъ всичкото време, когато си служи съ посоченитѣ срѣдства: изборъ на вида и количеството на плата, ширита, концитѣ и ко четата; снабдяване съ ножици, напръстникъ, метъръ, игли, ютия; изработка на кройка, потборъ на отдѣлнитѣ части на престилката, шиене и пришиване, гладене и пр.

За самитѣ деца е напълно смисленъ и практически осществимъ само она проектъ, който, действително, може да се превърне въ редица изпълними действия. Не притежава ли това качество, проектътъ ще бжде проста фантазия, мечта, праздно пожелание. Разбира се, отначало всѣка задача се явява само като просто пожелание, но цѣлата разлика е въ

това, дали може или не може да се развива по-нататък, т. е. дали може да се превръща въ реални проекти. Последното става само тогава, когато поставената цел може да раздвижи, да въвлече въ работата всички налични детски знания, навици и наклонности. И така, възможността да се превършат въ редъ изпълними действия, достъпни за детското разбиране, е първото и най-главното мѣрило, съ което се определя, дали предложенитѣ задачи сж приемливи и осъществими.

Критериятъ за практическата осъществимостъ изисква сжщо, когато се избиратъ задачитѣ, *да се съобразяваме съ наличната материална възможностъ.*

Примѣръ. Христина иска да ушие престилка за куклата си, но е забравила своевременно да си приготви потрѣбния материалъ. Въ такъвъ случай, несъмнено, нейната работа може да бжде застрашена отъ несполука. У мѣстния търговецъ не се намиратъ розови ширити; паритѣ на момиченцето не стигатъ, за да се купи всички материали. . .

Съ една дума, критериятъ за осъществимостъта налага на учителя, да помага на децата да избиратъ само такива задачи, които могатъ успѣшно да се осъществятъ — да се превърнатъ въ редъ изпълними действия, които не надхвърлятъ предѣлитѣ на детското разбиране и на материалната възможностъ.

Дейностъ, водеща къмъ следващи дейности. Вториятъ отъ критериитѣ, който ние наричаме „дейностъ, водеща къмъ следващи дейности“, изисква да се избиратъ такива задачи, за изпълнението на които е необходима продължителна, непрекъсната работа, която постепенно се разклонява и усложнява.

Непрекъснатата дейностъ. Тоя критерий повелява да се избиратъ такива цели, на които органически е присъщо да се превръщатъ въ редица свързани действия. Тукъ напълно подходеиъ примѣръ е задачата на Христина — да ушие престилка за своята кукла. Проектътъ за престилката ѝ внушава мисълта да изработи за куклата си не само престилка, но и шапка; проектътъ за шапката я довежда до мисълта да изплете чифтъ чорапи за куклата; проектътъ за чорাপитѣ я насочва къмъ проекта за куклено одеяло, проектътъ за кукленото одеяло — къмъ проекта за сандъче за кукленитѣ дрехи; проектътъ за дрехитѣ — къмъ проекта за училищна престилка за самата Христина; проектътъ за училищната престилка — къмъ проекта за изучаване на различнитѣ материали и фасони на училищнитѣ престилки; проектътъ за изучаване на материалитѣ и фасонитѣ — къмъ проектътъ за изучаване произхода на тия материали.

На проекта за училищната престилка, следователно, е органически присъщо да внушава на Христина и други зада-

чи, съобразно възрастта ѝ, като напиримър: да ушие за себеси училищна рокля, да ушие дрехи за своите братя и сестри, да изучи различните видове материали и модни кройки, да изучи, какъ се произвеждатъ тия материали и т. н. Отъ тоя примѣръ ясно се вижда, какъ резултатитѣ, постигнати съ разрешението на една задача, внушаватъ на Христина нови мисли и сжщевременно съдействуватъ да се осжществятъ последните. Това е то, което ние наричае *непрекъсната дейность*.

**Непрекъснато
разклоняваща
се дейность.**

Подъ това трѣбва да разбираме такъвъ видъ дейность, на която органически е присжщо да поражда (въ процеса на своето осжществяване) още други и, редомъ съ тѣхъ, разностранни видове дейности. Проектътъ на Христина — изработка на куклена престилка — е сжщо характеренъ примѣръ за разклоняваща се задача. Въ процеса на неговото осжществяване той насочва Христина къмъ други задачи и то разностранни, като напиримѣръ: изработка на куклено одеяло, куклени покжщнини, куклени кухненски сждове, изучаване различните видове материали и фасони на училищните престилки, изучаване произхода на тия материали и пр. Последните проекти, несъмнено, сж отъ съвсемъ другъ типъ. За осжществяването на всѣки се изискватъ съвсемъ други материали и дейности. За изработката на куклена престилка сж потребни шевни материали и шиене; за изработката на куклено одеяло — вълна и везане; за изработката на куклени покжщнини — дъски и дърводѣлска работа; за изработката на куклени кухненски сждове — глина и моделиране. Съ една дума, на първоначалния Христининъ проектъ е присжщо свойството да предизвиква дейности, които се разклоняватъ.

Ще вземемъ другъ примѣръ — опитъ да се добие прахъ за почистване на металически предмети. Тукъ разликата между проектите, които не се разклоняватъ, и ония, които се разклоняватъ, изпкъва още по-ясно. Веднажъ, когато ученицитѣ обсжждаха въпроса, какъ трѣбва да се миятъ кухненските сждове, едно момиче забелязва, че училищните ножове, вилици и лъжици трѣбва да се почистватъ. Като поговори на тая тема, групата реши да се залови на работа.

— Отде ще вземемъ прахъ за почистване на метала? — попита една отъ ученицитѣ. Едно момче съобщи, че въ мѣстния магазинъ такъвъ прахъ нѣма. Предстоеше да се откажатъ отъ задачата, но учителката веднага забеляза:

— Такъвъ прахъ лесно може да се добие отъ отайката на варовита вода. Водата въ кладенеца на мисъ Мерфи съдържа много калциевъ карбонатъ. Вие сами наскоро открихте това. Можемъ да вземемъ малко отъ водата на тоя кладенецъ...

Това предложение твърде много се хареса на ученицитѣ. Речено-сторено. Въоржжени съ най-прости сръдства-стъкленъ бурканъ за консервиране на овощия, стъклена тржбица, която

имаха за селско-стопански опити, и варовита вода отъ кладенеца на мисъ Мерфи, тѣ се заловиха да добиятъ отайка отъ калциевъ карбонатъ. Опитътъ се извърши твърде сполучливо. Децата сполучиха да добиятъ достатъчно калциевъ карбонатъ за почистване на училищнитѣ ножове, вилици и лъжици. Следъ като завършиха тоя проектъ, групата беседва върху извършеното. Единъ ученикъ пожела да узнае, какъ се образува варовития камъкъ въ дъното на бащиния му кладенецъ. Тоя въпросъ насочи децата къмъ цѣла редица други и ги потикна да изучатъ, какъ се образуватъ отайчнитѣ, вулканическитѣ и другитѣ скали, после какво е техническото имъ значение, най-после какъ влияятъ различни видове почви върху занятията на мѣстнитѣ жители — земледѣлци, върху ловното стопанство, върху каменоломнитѣ работи и пр. Тоя примѣръ ясно показва, какъ най-простъ детски проектъ може да потикне децата къмъ най-разнообразната дейность, ако на таквъ проектъ още отначало е присъщо свойството да предизвиква непрекъсната разклоняваща се дейность.

Съвсемъ другъ характеръ има проекта за нѣкаква аритметическа игра, напр., за съставяне цифрови комбинации.

Такава задача е типиченъ примѣръ за много други, твърде разпространени между ученицитѣ. Всички тия задачи насочватъ детската дейность по права линия, а именно къмъ упражнения съ цифрови комбинации. Такива проекти не могатъ да потикватъ децата къмъ разностранни дейности. Понеже при тѣхъ се повтарятъ едни и същи действия, тѣ скоро омръзватъ.

Основниятъ недостатъкъ на тия проекти, очевидно, се крие въ обстоятелството, че тѣ не могатъ да предизвикватъ непрекъсната разклоняваща се дейность, толкова характерна за другитѣ, описани отъ насъ детски опити (напр., почистване на метали или изработка на куклено облѣкло).

И тѣй, вториятъ критерий за избора на задачитѣ изисква, учителя да напътва децата къмъ изборъ на такива проекти, на които органически е присъщо да потикватъ, да насочватъ къмъ други видове дейность.

Съвокупность на критериитѣ. И тѣй, всички критерии, отъ които трѣбва да се ръководи учителятъ, когато помага на децата да избиратъ проекти, се свеждатъ къмъ следното:

1. Увелича ли предложената задача ученицитѣ?
2. Може ли да бѣде успѣшно осъществена?
3. Води ли тя въ процеса на осъществяването къмъ други разностранни задачи?

Всѣка задача, която отговаря на тѣзи условия, подпомага детското развитие. Посоченитѣ критерии предполагатъ два вида инициативи:

1) Проектът може да бъде предложенъ отъ единъ или отъ група ученици. Тогава на учителя се пада длъжността, да го прецени и да го допусне или отхвърли въз основа на отбелязанитѣ отъ насъ критерии.

2) Инициативата може да изхожда отъ самия учителъ. Той може да предложи на децата една или друга задача, избрана съобразно посоченитѣ критерии. Ученицитѣ могатъ да я приематъ или отхвърлятъ. Дали отговаря или не отговаря предложената задача на необходимитѣ критерии, дали е плодотворна тя и дали може да се разработи — по всички тия въпроси последна дума има учителътъ.

Наредба на програмата.

Учителътъ трѣбва да ръководи децата къмъ успѣшно разрешаване на задачи изъ действителния животъ.

Следъ като изберагъ задача, децата се залавятъ да я разрешатъ. Тукъ на учителя се падатъ нови длъжности — да помогне на децата: 1) да изработятъ планъ за осъществяването на задачата, 2) да изпълнятъ тоя планъ, 3) да обсъдятъ и разкритикуватъ завършената работа. Както при избора на задачитѣ, така и тукъ учителътъ трѣбва да предостави на ученицитѣ свобода да наблюдаватъ, да избиратъ, да нареждатъ и опитватъ подходнитѣ сръдства. Той трѣбва да се намѣсва въ тая работа само тогава, когато децата вече сж използвали всички сръдства, съ които разполагатъ. Иначе казано: планировката, изпълнението и критиката трѣбва да изхождатъ отъ самитѣ деца, а не да се явяватъ като резултатъ отъ нѣкакъвъ добре предначертанъ планъ, предварително съставенъ отъ учителя. Неговата длъжностъ въ тая работа се свежда къмъ следното:

1. Да снабдява децата съ справѣлни книги, материали, инструменти, упътвания за употребата имъ и др.

2. Да посочва на децата чрезъ наводящи въпроси различни начини за преодоляване на пречкитѣ, които имъ се струватъ непреодолими.

3. Да одобрява или неодобрява различнитѣ части на работата презъ време на извършването ѝ.

Ако проектътъ е индивидуаленъ, отговорността за успѣшното наблюдение, избора, разпредѣлението и опитването на практическитѣ сръдства се пада преди всичко на отдѣлния ученикъ и едва следъ това на учителя. Ако проектътъ е груповъ, за изпълнението е отговорна цѣлата група, заедно съ учителя. *Ученишката самодейностъ всѣкога и навсѣкжде е най-важното условие за успѣха на обучението.*

Съставяне планъ за проектъ. Когато се разработва една или друга задача, всѣки отдѣленъ ученикъ или всѣка група трѣбва да използва всички достъпни източници и сръдства: да проучи предложения планъ

по справъчните книги, да беседва съ компетентни въ тая работа мѣстни жители, да се запознае съ инструментитѣ и употребата имъ, съ материалитѣ и действията, необходими за изпълнението на проекта, да проучи различнитѣ образци и природнитѣ явления, които иматъ нѣкаква връзка съ него, да направи справки (обикновено, писмено при специалиститѣ). Следъ като извършатъ цѣлата тая предварителна работа (събиране на сведения, изследвания и обсъждане), ученицитѣ трѣбва да съставятъ подробенъ планъ, включващъ всички предложения, признати за изпълними. Такъвъ планъ трѣбва да дава възможностъ за постоянни прегледи и промѣни. Нуждата да се преработи плана въ процеса на изпълнението му може да бѣде предизвикана или отъ нѣкакво ново, пропуснато обстоятелство, или отъ нѣкоя грѣшка, допустната още отначало. Преработениятъ планъ се записва въ тетрадката за записване на проектитѣ (project folder), каквато всѣки ученикъ има. По него ученицитѣ се ръководятъ въ понататъшната си работа.

Детскитѣ проекти могатъ да иматъ най-разнообразенъ характеръ, затова и планировката и съставянето на плана не могатъ да се ограничатъ отъ нѣкаква опредѣлена еднообразна форма.

Планъ за разказъ се съставя по начинъ, съществено различенъ отъ оня, по който се съставя планъ, напр., за пострѣйка на капанъ за зайци. Въ първия случай планътъ трѣбва да разясни общата картина, описана въ разказа (действащи лица обстановка и т. н.) и да посочи срѣдствата, чрезъ които могатъ да се предадатъ на други впечатления отъ разказа. Въ втория случай, когато се съставя планътъ, ученицитѣ трѣбва да проучатъ по справъчните книги претполагаемитѣ планове, да се запознаятъ съ техниката за изработката на капани, съ инструментитѣ, и материалитѣ и похвати-тѣ на рѣжния трудъ. Сжщо така и планъ за игра или драматизация се съставя по начинъ, сжществено различенъ отъ оня, по който се съставя планъ за екскурзия. Най-главното практическо правило, което еднакво важи за всички видове проекти, гласи: *съставениятъ планъ трѣбва да служи на проекта, а не проектътъ — на плана.*

Изпълнение Проектътъ може да бѣде изпълненъ отъ цѣлото училище, отъ една негова група или отъ отдѣлни ученици въ зависимостъ отъ неговия характеръ — въ зависимостъ отъ това, дали той е индивидуаленъ или груповъ проектъ. Въ последния случай може да се наложи работа въ отдѣлни комисии; напримѣръ, когато трѣбва да се осжществи нѣкакъвъ проектъ отъ цѣлото училище, ученицитѣ могатъ да се разпредѣлятъ въ нѣколко комисии, и всѣка комисия може да се натовари съ предварително опредѣлена частъ отъ работата. Типични примѣри за такава работа

е уредбата на обща училищна изложба, на общи игри, на общи тържества, украсата на училищната сграда и пр.

Индивидуалните или колективните проекти на отделните училищни групи също често трѣбва да се разработватъ въ комисии: да се изследватъ, напр., общи въпроси, да се уреждатъ обществени празненства, да се драматизиратъ разкази и др. т. При всички тия случаи и при индивидуалната работа, и при груповата, и при комисийната, и при общоучилищната — отговорността за успѣшното осществяване на плана въцѣло пада върху неговите изпълнители. Винаги тѣ сж отговорни предъ групата за всѣка допусната грѣшка или небрежностъ.

Формата на изпълнението също се мѣни споредъ това, дали то изисква единъ видъ дейностъ или цѣло съчетание отъ разнovidни дейности: 1) строежи, 2) наблюдения, 3) изследвания, 4) игри, 5) опити, 6) взаимни общения, 7) артистични изобразявания.

Формата на изпълнението, както и планътъ, всецѣло се обуславя отъ сжщината на задачите, поради туй нито единъ постѣпкъ не може да се смѣта, че подхожда за тая или оная задача, и предварително да се налага при разрешението ѝ. Очевидно е, че за сполучливото осществяване на даденъ проектъ — рисуване, игра, четене, решаване на задачи и др. — може да стане нужда да се прибавятъ къмъ обикновените действия още много други: наблюдения, опити, ржчна работа и пр.

Твърде полезно е да се класифициратъ понѣкога разнотиповите проекти на отделни групи, съобразно най-характерните похвати за изпълнението на всеки отъ тѣхъ: проекти за разказване, за екскурзии, за ржченъ трудъ, но, разбира се, при условие, че въ всеки отделенъ случай всички други похвати при изпълнението свободно ще могатъ да намѣрятъ своето необходимо мѣсто. Такава класификация е полезна въ две отношения:

1. Тя позволява на учителя най-подробно да проучи проектите, които, обикновено, децата си създаватъ, а сжщо и похватите, необходими за изпълнението на всеки проектъ.

2. Тя помага да се разпредѣли цѣлесъобразно учебното време. Като съсредоточва класната работа около нѣколко разнотипни дейности, тя потиква учениците плодотворно да работятъ върху различни проекти въ единъ и сжщъ часъ: изследвания напр., вънъ отъ училището, (проекти за екскурзии), шумна работа (проектъ за ржченъ трудъ), сравнително спокойна дейностъ (проектъ за разказване) и групова дейностъ (проектъ за игри) -- всичко това може да се застѣпи въ едни и сжщи учебни часове.

На всички многообразни похвати за изпълнението е присжща една обща черта: *активностъ въ изразяването*.

Живата дейност е единственото, действително неизчерпаемостта и мощно средство, с което децата разполагат, когато изпълняват проектите. Да оставим децата свободно да участват при осъществяването на своите разнообразни задачи, следователно, е напълно потребно.

Всѣки ученикъ трѣбва подробно да запише плана въ своята тетрадка за проекти, за да го използва за посетителни справки.

Критика на Следъ като отдѣлнитѣ ученици или групи изпълнението. - патъ изпълнятъ плана на единъ или другъ проектъ, трѣбва да имъ се даде възможност, свободно да обсъждатъ извършеното. Учителътъ е длъженъ да насочва тая критика въ две посоки: 1) специална и 2) обща.

При „специалната критика“ ученицитѣ обесняватъ, дали сж успѣли или не да осъществятъ отдѣлния проектъ, доколко и защо.

При „общата критика“ се разглеждатъ общи грѣшки, допустимости и по-рано при осъществяването на други проекти: небрежност при формулирането на плана, неакуратност при техническото изпълнение и пр.

Томи, напр., е намислилъ да си построи зайчи капанъ, като си поставилъ опредѣлена целъ: животното да се залавя въ капана всѣки пътъ, когато се опита да измъкне поставената въ него примамка. Специалната критика върху изпълнения проектъ отъ Томи трѣбва да разясни, дали действува капанътъ. Ако не действува, Томи самъ трѣбва да издири, дали не е пропусналъ нѣщо и дали не е направилъ нѣкаква грѣшка, когато е съставялъ плана или когато го е изпълнявалъ.

Следъ специалната критика върху отдѣлнитѣ части на извършената работа вниманието на Томи, естествено, трѣбва да се насочи къмъ критика отъ по-общъ характеръ:

- 1) правилно ли е изпълненъ плана,
- 2) съгласуватъ ли се отдѣлнитѣ части на работата съ общия планъ,
- 3) точно ли е техническото изпълнение.

Най-после Томи ще премине къмъ още по-широки обобщения, напр., като следнитѣ:

— Необходимо е отъ време на време да свѣррявамъ моя планъ съ завършеното произведение.

— Трѣбва да провѣррявамъ, дали всѣка изработена отдѣлна частъ действува напълно изправно, и едва следъ това да се залавямъ за изработката на други.

— Длъженъ съмъ да бжда колкото е възможно по-точно въ техническата работа.

Завършенитѣ проекти се разглеждатъ въ дружеска беседа, презъ време на която учителътъ и ученицитѣ изказватъ свободно своето мнение за слабитѣ страни или за достоин-

ствата на извършената работа. Такива беседи могат да се водятъ въ всѣко време. Въ тѣхъ могатъ да участвуватъ както отдѣлни ученици и учителятъ, така и група ученици и учителятъ, споредъ това, дали проектътъ е индивидуаленъ или груповъ. Въ всички случаи, посоченитѣ поправки трѣбва незабавно да бждатъ направени. Ученицитѣ винаги трѣбва да се стремятъ, щото готовото произведение напълно да съответствува на проекта.

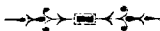
Всѣки ученикъ презъ време на отчета е длъженъ да отбелязва въ тетрадката си за проекти внесенитѣ поправки. Последнитѣ често се използватъ при разработката на следващитѣ проекти.

На практика, разбира се, тия два вида критики — специалната и общата — сж недѣлими. Ще бжде съвсемъ погрѣшно да се отрежда за всѣка отъ тѣхъ особено учебно време. Фактически и едната и другата критика се извършватъ едновременно. Вниманието на Томи, напр., твърде лесно може да се насочи къмъ общитѣ грѣшки, щомъ и забелязалъ своитѣ специални грѣшки, и наопѣки.

Специалната длъжностъ на учителя, следователно, е да следи грижливо, щото двата вида критики да се застѣпватъ, да се водятъ съвмѣстно и взаимно да се допълнятъ. Добре или зле, но точно сжщото нѣщо се върши и въ живота.

Ржководството на ученицитѣ презъ време на критиката не може да бжде подчинено на никакви опредѣлени наредби или форми.

Характерътъ и продължителността на критиката, както и на другитѣ степени отъ изпълнението на проекта, всецѣло зависятъ отъ неговото естество и характернитѣ му особености.



Т. Д. Лозински,
учил. инспекторъ въ Варна.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА РАБОТА.¹⁾

Най-важната работа, която учителятъ трѣбва да извърши още въ началото на годината относно ученицитѣ си, особено тия, съ които се среща за пръвъ пжтъ, е да установи ума имъ въ качествено и количествено отношение, за да знае, съ какви сили разполага всѣко дете, съ каква бързина то ще може да участвува въ учебния процесъ. Всѣко дете представя отъ себе си едно особено съчетание отъ способности въ даденъ моментъ. При дадена възраст детето притежава едни или други душевни сили, каквито въ друга то сжщото не при-

1) Продължение отъ кн. 1.

тежава. Има деца, които представят срѣденъ, свойственъ на реалната възраст, нормаленъ развой на способности. Това дете обаче, което идва при насъ да се учи, не знаемъ, дали е нормално развито, подранило или закъснѣло. За насъ е отъ значение да установимъ, на коя степенъ въ стълбата на умствения развой се то намира, за да можемъ да го отнесемъ къмъ съответната група деца — закъснѣли за възрастта, срѣдни, добри, много добри, даровити. Има срѣдства за установяване на общия умственъ развой на ученика, на „глобалния му умъ“ („intelligence globale“), както казва Клапаредъ.¹⁾ Установили това стѣпало на развой, това ниво на ума (niveau mental), ние ще бждемъ въ състояние да зачислимъ детето къмъ съответната група за работа. Това, разбира се, не ще значи, че същото това дете ще трѣбва да остане завинаги тукъ. Неговиятъ умъ се развива по единъ свойственъ нему начинъ, намирайки се подъ кръстосанитѣ влияния на вътрешни и външни процеси и въздействия и не е чудно, че то по пжтя на своя развой да се издигне високо, да изпревари групата си или да остане много назадъ отъ нея и ще трѣбва да се прехвърли въ друга група. Но че децата трѣбва да се разпредѣлятъ на хомогенни групи за работа, относително трайни, днесъ за онзи, който държи на колективния начинъ на образование на младешта — на училището като организирано образователно общество — е явно като бѣлъ день. Това убеждение е прокарано и въ чл. 27 на законопроекта за народното просвѣщение, който предстои да се приеме отъ Народното ни събрание и който гласи: „Въ основното училище ученицитѣ се разпредѣлятъ възможностъ на групи и паралелки, споредъ работоспособността и развитието имъ“.

Науката днесъ е изработила специалния методъ на тестовѣ за изследване на децата, преди да се почне съ тѣхъ редовна програмна работа. Като образецъ на тестовъ методъ ще поточимъ най-рано съставената отъ тоя родъ стѣлбица на Бине-Симонъ, преработена въ 1911 година, която съдържа тестове за деца отъ 3 до 15 год. възраст.

1. За 3 годишна възраст.

1. Да посочи носъ, очи, уста. 2. Да повтори 2 числа. 3. Да каже името си. 4. Да каже какви нѣща вижда на показанна му картинка. 5. Да повтори изречение отъ 6 срички.

2. За 4 годишна възраст.

1. Да назове пола си. 2. Да назове показани му предмети. 3. Да повтори 3 числа. 4. Да сравни две прави по дължина.

3. За 5 годишна възраст.

1. Да преброи 4 лева. 2. Да начертае показанъ квадратъ.

1) Claparède, Ed. Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, p. 109, 1927. Paris.

3. Да повтори изречение отъ 10 срички. 4. Да сравни две тежести. 5. Да направи отъ 2 трижгълника четирежгълникъ.

4. За 6 годишна възраст.

1. Да различи сутринъ отъ вечеръ. 2. Да преброи 13 лв. 3. Да копира единъ ромбъ. 4. Да опредѣли познати предмети. 5. Да сравни три двойки картини — образи.

5. За 7 годишна възраст.

1. Да различи дѣсно отъ лѣво. 2. Да опише картинка (вижъ сжия тестъ за 3 години). 3. Да изпълни три поръчки. 4. Да преброи 3 по 1 и 3 по 2, всичко 9 лева. 5. Да познае четири цвѣта (червено, жълто, зелено, синьо).

6. За 8 годишна възраст.

1. Да сравни два предмета отъ паметъ. 2. Да брои обратно отъ 20 до 0. 3. Да каже, какво липсва на картинка. 4. Да каже датата. 5. Да повтори 5 числа (3, 1, 5, 7, 2; 5, 8, 2, 6, 3; 7, 3, 9, 5, 2).

7. За 9 годишна възраст.

1. Да върне отъ 100 лева — задача. 2. Да опредѣли частни съ родови понятия. 3. Да познава монетитѣ до 100 лева. 4. Да каже имената на месецитѣ. 5. Да реши морални задачи.

8. За 10 годишна възраст.

1. Да нареди 5 тежести (3, 6, 9, 12 и 15 гр. — еднакви нагледъ кутийки). 2. Да начертае отъ паметъ две показани му фигури. 3. Да открие безсмислицата въ дадени изречения. 4. Да разреши по-трудни морални задачи. 5. Да вмъкне въ изречения (едно или две) три дадени думи.

9. За 12 годишна възраст.

1. Да се не подаде на внушение при сравняване линии. 2. Да вмъкне три думи въ едно изречение. 3. Да каже повече отъ 60 думи въ 3 минути. 4. Да опредѣли 3 абстрактни понятие. 5. Да подреди разбъркани думи въ изречение.

10. За 15 годишна възраст.

1. Да повтори 7 числа. 2. Да намѣри на една дума три рими. 3. Да повтори изречение съ 26 срички. 4. Да обясни картина (сжщата дадена за 3 и 7 год. възраст). 5. Да извади заключение отъ дадено произшествие.

За 11 годишно дете Б. и С. употребяватъ тестоветѣ за 10 и 12 годишнитѣ деца, а за 13 и 14 годишнитѣ — тестоветѣ за 12 и 15 годишнитѣ.

Тукъ даваме само тестоветѣ, колкото читателтъ да може да си състави понятие за характера на задачитѣ, които се даватъ на детето. За подробни обяснения, за упътване върху

начина на постъпване и за оценяване резултатите читателите ще трябва да се обърне към книгата „Методи по психопедагогични изследвания на детето“ отъ Гиздовъ, Краевъ и Цаневъ, 1932 г., доставяна отъ книгоиздателство „Хемусъ“, София, ул. Солунъ, 55, цена 120 лева. За начално ориентиране въ учението за тестовите измървания изобщи и по специално за мърене умственото ниво на децата отъ 6—7 годишна възраст, при която тѣ трѣгватъ на училище, служи и книжката-ръководство отъ руския професоръ Ал. П. Нечаевъ „Измърване умствения развой на децата“, преведена за нашите условия отъ Б. Кировъ и Т. Димитровъ, учители при Ломското педагогическо училище, 1929 год.¹⁾

Нека се знае обаче, че нито единъ тестъ, който иде отъ чужбина, не може да бжде използванъ буквално тъй, както го използватъ тамъ, дето е създаденъ, като мърило за нашите деца, а трѣбва да се провѣри, видоизмѣни и нагоди за нашите условия. А като се вземе подъ внимание, че и нашите условия сж различни, защото едни деца сж градски, други селски и т. н., можемъ схвана, колко внимателно трѣбва да се пипа съ чуждите тестове. Освенъ туй, веднажъ обнародвани едни тестове, използването имъ става въпросно, съмнително, понеже допускаме, че тѣ ставатъ популярни, познати, и като решени задачи не могатъ да послужатъ за преследваната отъ насъ цель.

Теорията за тестовия методъ, тестологията, днесъ въ странство е твърде добре разработена и разпространена, и методътъ добива широка употреба. Не ще съмнение, че ние трѣбва да използваме науката, която иде отъ другите страни. Едно сигурно, солидно запознаване съ теорията и практиката на тоя дѣлъ отъ психотехниката, съвременната приложна психология, се налага преди всичко на нашето учителство. Но трѣбва също така да се знае, че за изследване нашата младежъ, трѣбва да се изработятъ специални тестове. А това може да стане като министерството на народната просвета вземе починъ и създаде една организация за изучаване, въ която начело трѣбва да застане университетътъ, а отъ окръжни градове и други населени пунктове училищни инспектори и учители съ специална подготовка взематъ участие съ опити, статистични и т. н. работи, които ръководството посочи. Защото нашата наука се основава на хиляди опити, наблюдения и статистика. За да установимъ единъ тестъ, напримѣръ, детето да повтори 5 числа, че отговаря именно за 8, а не за 7 или 9 годишните деца, че този тестъ за 7 годишниятъ е труденъ, а за 9 годишниятъ лесенъ, трѣбва да се изследватъ по 1000 деца отъ 7, 8 и 9 годишна възраст, всичко 3000, вземени отъ

1) Книжката доставя Т. Димитровъ, училищенъ инспекторъ въ Варна.

разни крайща на България, да речемъ отъ 20 градове и села по 50 отъ всѣко мѣсто, отъ които половината момчета, И ако се укаже, че задачата се решава отъ около 75% отъ всички деца, ще се вземе за 8-годишнитѣ деца, — ако тия деца даватъ 75% правилни решения. Ако процентътъ (%) е по-малкъ, задачата се счита трудна за тая възраст; ако пъкъ е по-голямъ — лека и трѣбва да се опита за другитѣ възрасти.

На българското учителство предстои да се запознае съ психотехниката. Тя има задача да установи съотношението между професия, душевни способности и действия, необходими за сигурното ѝ изпълнение. За учебната работа въ училище психотехниката установява съотношението между учебната работа и изискванитѣ отъ нея психофизични сили и функции. Тестологията, дѣлъ отъ психотехника, въ своята практическа частъ е методъ за предварно изследване и оценяване дадена личностъ, въ нашия случай дете, до колко е годна за работата, на която училището и кое да е друго учреждение иска да я подложи. Като всѣка наука, тя има своята методология, т. е. теория за методитѣ, които тя следва, за да установи своитѣ положения, които практицитѣ трѣбва да използватъ въ всѣкидневната си работа.

По метода на тестовитѣ днесъ има огромна литература въ другитѣ страни. У насъ сж излѣзли само по-горе цитираниитѣ две книги, както и нѣколко статии, помѣстени въ педагогическитѣ ни списания. Професионални и частно училищни тестове за нашитѣ деца още нѣмаме, ако не считаме нагоденитѣ тестове на А. П. Нечаевъ, за които споменахме. Единъ специаленъ курсъ за запознаване учителството съ психотехниката, тестологията и тѣхната методология днесъ се чувствава като една необходимостъ. Дано министерството направи нѣщо въ тая областъ.



Христо Николовъ — Севлиево.

АНАЛИЗЪТЪ ПРИ НАЧАЛНОТО ЧЕТЕНЕ И ПИСАНЕ.

Въ статията си „Разликата между непосредствено-аналитичния и думозрителния четмописни методи“, печатана въ сп. „Педагогическа практика“, кн. 3—4, т. г. 2-нъ Правдолюбовъ застъпа изключително въпроса за анализа при началното четене и писане.

За анализъ се говори въ всѣка логика. Той е основенъ познавателенъ методъ. „Ние констатираме, казва Месмеръ, че въ този елементаренъ методъ — анализа — е даденъ вѣч-

ниятъ и непромѣнливъ законъ, по който човѣкъ стига до ясно и отчетливо познание".¹⁾

Отдавна се говори за анализъ и въ дидактиката. Първата степенъ отъ учебния процесъ *Цилеръ* нарича анализъ. При нея, споредъ учението му за формалнитѣ степени, ние извикваме въ детското съзнание „стари представи“, сродни съ новото, подреждаме ги, *изясняваме ги*, т. е. подлагаме ги на анализъ. При тази операция, казва *Цилеръ*, ние анализираме и детското съзнание, като отлъчваме отъ „общия купъ представи“ и „издигаме въ съзнанието“ ония, които могатъ да се свържатъ съ новитѣ представи.

О. Месмеръ също посочва анализа като първи и основенъ моментъ при разработката на всѣки урокъ. Докато за *Цилера* анализътъ е подготовка за разработката на новото, у *Месмера* той е самата разработка. При анализа подлежащото на познание се разглобява, *анализира* и се стига до признацитѣ на дадено понятие. Вториятъ моментъ отъ учебния процесъ е синтезътъ: отъ установенитѣ при анализа признаци се подбиратъ съществениитѣ и се образува понятието.²⁾

Не е тукъ мѣстото да подлагаме на критика схващането на учебния методъ и учебния процесъ отъ *Цилера* и *Месмера*. Ние само искаме да отбележимъ, какво мѣсто и значение отдаватъ двамата видни педагози на анализа въ учебния процесъ.

Споредъ насъ, *учебниятъ процесъ е сложенъ познавателенъ актъ, актъ на изясняване, на опредѣляне*. При разработката на който и да е урокъ, ученицитѣ има да познаятъ нѣщо. Въ началото на разработката предметътъ на познанието, новото, е за тѣхъ доста неясно, неопредѣлено и постепенно се пояснява; то става нѣщо опредѣлено, нѣщо познато. Същественъ моментъ въ този актъ на познаването е винаги нѣщо сложно и, за да го изяснимъ, трѣбва да го разчленимъ, да го разгложимъ на логичнитѣ му съставки, сиречъ, да го анализираме. *Анализътъ при това е съществениятъ моментъ, фокусътъ въ акта на изясняването, респ. въ учебния процесъ*.³⁾

Преди да видимъ, какъвъ анализъ правятъ следовницитѣ на аналитичния методъ (аналитичитѣ) при началното четене и писане, нека изложимъ накратко мислитѣ на г-на *Правдолюбова* върху сѣщия въпросъ. Съ тия негови мисли се изчерпва и критиката му на непосредствено-аналитичния методъ.

1) O. Messmer. Gröndlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden, S. 69.

2) O. Месмеръ. Критика на учението за учебния методъ, стр. 135. Gröndlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden, S. 105.

3) Хр. Николовъ. Методъ и принципи на обучението, стр. 22. Научни основи на обучението у насъ. „Фил. прегледъ“ год. I, кн. 2.

„Аналитичитѣ, пише г-нъ Правдолюбовъ, при запознаване на зрительнитѣ образи на нѣкоя дума (н. б. — цитуваме буквално) *прибѣгватъ до анализиращето ѣ наблюдение чрезъ артикулация, т. е. провлачено гласно четене едновременно съ показване на буквитѣ, т. е. пжтуването по бѣлитѣ пжтеки*. Аналитичитѣ не изучаватъ буквитѣ и гласоветѣ въ изолиранъ видъ, както вършатъ синтетичитѣ, а въ тѣхната естествена срѣда — думата, и то сжщевременно съ запознаването на зрительния ѣ образъ. Защото изолираното изговаряне на гласоветѣ води къмъ пелтечене, мѣнкане. Когато изучаваме котката, нима я разпокжсваме на части, които можемъ да разгледаме на самата котка? Така трѣбва да постѣпваме и съ езиковитѣ цѣлости. А че това е възможно, практиката ни говори. И когато нѣкой твърди, че нѣкои аналитичи анализирали следъ всѣки 80, или 40, или 20 или 5 изучени зрительни образи на думи, той се изправя като невежа спрѣмо аналитичния четмописенъ методъ, защото работата на тоя методъ не познава такава практика. *Чрезъ провлаченото изговаряне на изучаваната дума и сжщевременно пжтуване по бѣлитѣ пжтеки на всѣка буква се цели едновременната устна и зрительна анализа*. Така, че нѣма аналитиченъ методъ, който да не е непосредствено-аналитиченъ. И ако следъ всѣки 5, 10 или псвече заучени зрительни образи на думи се прави пълна анализа и се идва до изолирани срички и гласове, то е само за да се удовлетвори една граматическа цель: да се научатъ първацитѣ, що е сричка, буква (гласъ) и какъ става пренасянето имъ“.¹⁾

Г-нъ Правдолюбивъ иска да каже следното: Всѣки аналитиченъ методъ е непосредствено-аналитиченъ. Когато запознаваме ученицитѣ съ зрительнитѣ образи на нѣкои думи, ние ги четемъ провлачено, като показваме буквитѣ, т. е. като пжтуваме по бѣлитѣ пжтеки на всѣка буква. По този начинъ децата правятъ устенъ и зрительнъ анализъ на прочетенитѣ думи, благооарение на което се запознаватъ съ думитѣ и частитѣ имъ. Ако следъ всѣки петъ или десетъ или повече думи се прави пълнъ анализъ и се идва до изолирани срички и гласове, то е само да се удовлетвори една граматическа цель — да се запознаятъ първацитѣ съ понятието за сричка и гласъ и какъ става пренасянето на думитѣ.

Ние твърдимъ, че следовницитѣ на аналитичния методъ запознаватъ най-напредъ първацитѣ съ известенъ брой думи (изолирани или въ изречения) *като цѣлости*; децата следъ дълги упрѣжнения въ четене, моделиране и писане свикватъ бързо да ги разпознаватъ. После минаватъ къмъ разлагане на думитѣ, чрезъ което децата запомватъ още по-добре зритель-

1) Д. Правдолюбовъ. Разликата между непосредствено-аналитичния и думозр. четмоп. методи. „Педагогич. практика“, год. XIII, кн. 2 и 3 стр. 85 и 86.

нитѣ имъ образи и се запознаватъ съ частитѣ имъ — сричкитѣ и гласовѣтѣ. Разлагането, анализътъ е съществень моментъ въ учебната работа на аналитичитѣ. Безъ него е невъзможно да си научатъ децата да четатъ и пишатъ. Когато показватъ буквутѣ, т. е. като пжтуватъ по бѣлитѣ пжтеки на всѣка буква, тѣ правятъ единъ поврѣхностенъ анализъ. Само най-даровититѣ деца, само изключенията, могатъ при такъвъ анализъ да схванатъ думата като *разглобена цѣлостъ*, т. е. да доловятъ ясно съставляващитѣ я срички и гласове, геср. букви. Поради това думитѣ се усвояватъ най-първо като *цѣлостни образи* и после се минава къмъ разлагане.

„Броейки думитѣ, съ които си служимъ преди да дойдемъ до разлагането и сравнението, констатирали сме, пише Амели Амаидъ, талантливата последователка на Дръ Декроги, че числото имъ стига до 400.“¹⁾ Въ приложбата на идеозрителния методъ има четири стаии. Децата най-първо четатъ петъ заповѣдни изречения, които се намиратъ въ връзка съ изучавания „центъръ на интересъ“. За четенего имъ Амаидъ използва 15 дни. После написватъ на корички имената на всички предмети въ учебната стая и тия корички поставятъ на самитѣ предмети. На такива корички написватъ имената на всички ученици. По-късно думитѣ и изреченията пишатъ на черната дъска. Три седмици следъ приложбата на метода същественото на уроцитѣ по предметно учение изразяватъ накратко, и ученицитѣ записватъ въ тетраткитѣ си и илюстриратъ.

Първото писане е копиране. Децата наблюдаватъ думитѣ и изреченията и ги рисуватъ. Преди, обаче, да пишатъ думитѣ и изреченията, тѣ ги моделиратъ, което е дало отлични резултати.

„Така неусѣтно, пише Амаидъ, стигаме до разлагането и сливането. *Интелигентното дете* само извършва разлагането, защото това едно естествено и необходимо упражнение. До това то стига спонтанно, като открива приликитѣ.“¹⁾ Следъ като ученицитѣ се запознаятъ много добре съ всички учени думи, привлича се вниманието имъ върху приликитѣ и се написватъ таблици отъ приличнитѣ думи. „Групираме думи, които съдържатъ срички съ гласовѣтѣ: а, о, і, е и т. н.“²⁾ Ето една група думички съ гласната а: *papa, lilian, table, paula* и т. н. Съставятъ таблици и за съгласнитѣ. Избиратъ и записватъ, напимѣръ, думи, които почватъ съ съгласната р:

le papa
le poire
la pomme
la porte
le plantes, etc.

1) Amélie Hamaïde. La methode Decroly — 119.

2) Пакъ тамъ, стр. 134.

После отъ малкитѣ думички съставятъ малко разказче : „le papa de paulette a un poire, une pomme et une prune".¹⁾

Деца̀та разлагатъ изречения̀та на думи и после думитѣ на срички. Казватъ думи, които съдържатъ познати срички. Напримѣръ, *papa*, *mathild*, *madeleiu* съдържатъ сричката *ma*; *papa* *mange* съдържатъ сричката *ma* и т. н. „Всички думи отъ таблицитѣ сж разлагани, и когато детето намѣри сжщата сричка въ непозната дума, то ще кажа веднага : тази е сжщата сричка, както въ еди кояси дума".²⁾ Когато срещне нова дума, напр. *marteau*, то ще каже : *ma* е началото на *marton*, а *teau* е края на *gâteau* и ще прочете *marteau*. „Отъ времето, когато детето почне да познава веднага всички срички, ние ще му дадемъ една малка читанка“.

Какво голѣмо значение отдава Амени Амаидѣ на анализа ! Приличнитѣ думи се пишатъ на таблици, за да се долови общото, изречения̀та се разлагатъ на думи, а думитѣ на срички (всички думи въ таблицитѣ се разлагатъ на срички), деца̀та казватъ думи съ познати срички, пренамиратъ познатитѣ срички въ всички нови думи, т. е. казватъ всѣка нова дума отъ какви познати срички се състои. Цѣлата тая аналитична дейность се върши, за да се запознаятъ деца̀та съ думитѣ като разглобена цѣлостъ, т. е. съ думитѣ и частитѣ имъ — сричкитѣ и гласоветѣ (буквитѣ). Наивно е да се твърди, че ученицитѣ разлагали думитѣ на срички и сричкишиѣ на гласове съ граматическа целъ : да се научатъ, що е сричка, буква (гласъ) и какъ става пренасячето имъ. Та за тая целъ стигатъ не повече отъ два-три часа.

Виолина Примо и Н. Тодоровъ препоръчватъ пързачетата да четатъ първъначално следнитѣ 10 думички : *мама*, *баба*, *тате*, *бебе*, *носи*, *бави*, *бати*, *кака*, *плача*, *пѣе*. Отъ тия думички, написани на корички, първацитѣ построяватъ и четатъ десетки изречения. Следъ като усвоятъ думичкитѣ добре, разлагатъ ги на срички. „Единъ день учителѣтъ взема, ножицитѣ и срѣдъ веселието и възбуденъ интересъ на деца̀та, разрезва думитѣ на половина, на частички.... На всѣки 10 думи учителѣтъ може да ги разлага на частици, като търси, кое въ тѣхъ е новото и кое старото, известното³⁾“.

Съгласно аналитичния (думозрителния) методъ, деца̀та най-първо свикватъ бързо да обзиратъ, разпознаватъ и изговарятъ думитѣ. После, чрезъ сравнение минаватъ къмъ зрителенъ и слуховъ анализъ. „Думитѣ се разлагатъ най-напредъ на слогове, които се сравняватъ, различаватъ се единъ отъ другъ и се запаметяватъ пакъ като цѣли образи.⁴⁾ По-късно

1) Пакъ тамъ, стр. 136.

2) Пакъ тамъ, стр. 139.

3) В. Примо и Н. Тодоровъ. Како да четемъ и пишемъ съ първацитѣ. II-ро издание, стр. 82.

4) Я. Борлаковъ. Идеозрителенъ методъ за начално четене, „Педагог. практика“ год. VI, кн. 2, стр. 89.

и познатитѣ слогове се разлагатѣ на звукове и звуковетѣ веднага се сливатѣ въ слогове. Г-нѣ Борлаковѣ опредѣля при-близитѣлно и временно за редицата дейности при обучение-то по идеозрителния методѣ :

1. Обзиране и изговаряне на цѣли думи (1—2 месеца).
2. Разлагане думи на срички слогове и синтезиране на сло-говетѣ (1—2 месеца).
- и 3. Разлагане слогове на звукове и синтезиране на звуковетѣ. (1—2 месеца).

Ето какво голѣмо значение отдаватѣ защитниците на аналитичния методѣ на анализа.

Благодарение на анализа, децата се научаватѣ да четатѣ и пишатѣ. Впрочемъ и г-нѣ Правдолюбовѣ тѣй е мислилѣ неотдавна. „Но до кога ще за познаваме децата съ цѣлостни-тѣ образи на думи?“ пита той и отговаря: „Следъ заучаване-то на 50—60 зрителни образи на думи, което трае не повече отъ 2-2½ месеца, ние достатѣчно сме натрупали материалѣ, за да онагледилѣ и осмислимѣ анализа. Следователно, нито по-рано, нито по-късно, месецъ декемврий ще бжде месецъ на анализа.¹⁾ „Непосрѣдствено следъ това той пише:“ Нѣкой учители веднага следъ заучаване на зрителната форма на първата дума, напускатѣ основата на цѣлостното четене и при-бѣгватѣ къмъ разглобяването. Това не е за препорѣчване. Това вършатѣ плашливитѣ и нерешителни натура, защото все още не могатѣ да повѣрватѣ, че детето и безъ букви чете, и не могатѣ да се успокоятѣ, докато не му посочатѣ поне срич-ката, ако не и буквата.

Какъвъ анализъ правимъ ние при началното четене и писане, съгласно непосредствено-аналитичния методѣ? Ние изхождаме отъ предметитѣ и тѣхнитѣ изображения и отива-ме къмъ думитѣ и изреченията. Тия послендитѣ засѣгатѣ из-ключително домашната сръда, детскитѣ игри и работата на възрастнитѣ, която живо интернсува децата. Най-често сж въ връзка съ ученото по предметно четене. Четемъ думата или изречението и ощи същия часъ отиваме къмъ новия гласъ и буква; изхождаме отъ цѣлостта и непосредно, прѣко отиваме къмъ частта. При това гласътъ и буквата от-дѣляме напълно.

Първата дума, която откриваме на първацитѣ, е **мама**. Въ края на часа първацитѣ четатѣ думата **мама**, изговарятѣ и отдѣлния гласъ **м**.... —Прочети думата! — **мама!** Само този гласъ! — **м**!.... Стига! Само този гласъ! — **м**.. Стига! Думата! — **мама!** Втория часъ изхождаме пакъ отъ думата **мама** и запознаваме децата съ гласа и буквата **а**. Въ края на часа тѣ четатѣ думата **мама**, изговарятѣ и отдѣлнитѣ гласове **м**... и **а**... Третия часъ първацитѣ четатѣ, модели-ратѣ, пишатѣ и редятѣ думата **мама**. Четвъртия часъ изхож-

1) Д. Правдолюбовѣ. Метода на цѣлостнитѣ думи, стр. 79.

даме отъ една картина, стигаме до думата „**мамо!**“ и откриваме гласа **О** и белега му. Въ края на часа ученицитъ четатъ думата, и изговаря отдѣлнитъ гласове¹⁾).

Ние смѣтаме за по-естествено, отъ гледището на логиката, и съвсемъ леко — ученицитъ да се запознаватъ съ новия гласъ и буква още при първата дума.²⁾ Защо е потрѣбно, на-примѣръ, ученицитъ да се запознаятъ съ едно множество думи, въ които се срѣща буквата М, и следъ едно съпоставяне и сравняване да отлжчатъ общото, когато съ това общо — гласа и буквата **М** — могатъ да се запознаятъ още при първата дума **мама!** *На последното запознаване съ гласоветъ и бележитъ имъ има при това неоценимо значение, за да се научатъ децата въ кратко време да четатъ и питатъ самостоятелно.*

Като отдѣляме напълно звука отъ думата, нѣма ли опасностъ ученицитъ да почнатъ да звукуватъ, да четатъ неправилно, на-примѣръ, да четатъ мъ а мъ а, вмѣсто мама? Ние отговаряме решително: *нѣма никаква опасностъ! Ученицитъ, обучавани по непосредствено-аналитичния методъ, долавятъ още при откриване на думата мама и гласа **М** и белега му, че прочитътъ на думата е едно, а изговорътъ на гласа е свършено друго.*

Г-нъ Правдолюбовъ цитира пасажъ отъ книгата ми „Първи стѣпки по четене и писане — непосредствено-аналитиченъ методъ“, стр. 23, съвсемъ неточно. Ние пишемъ: „Синтетичниятъ методъ открива възможностъ на редици недостатѣци при четенето. Понеже ученицитъ се запознаватъ по-рано съ гласоветъ и после се упражняватъ въ „сливане“, нерѣдко при четенето тѣ изговарятъ буквитъ съ прибавки, тѣй както ги изговарятъ отдѣлно, сами за себе си. *Тази опасностъ при непосредствено-аналитичния методъ е изключена, защото децата отиватъ отъ цѣлостта, отъ живата дума, къмъ частта и веднага се връщатъ къмъ цѣлостта, когато при синтетичния методъ се отива по обратния пътъ, отъ изолиранитъ гласове къмъ сричкитъ и думитъ. Въ това ни увѣри и практиката: обучаванитъ по непосредствено-аналитичния методъ четатъ още въ начало ясно, отчетливо, изразително и цѣлостно.*

На насъ могатъ да направятъ следното, нагледъ сериозно, възражение: Вие твърде бързо минавате къмъ анализа, къмъ разглобяване на цѣлостта. Ученицитъ иматъ предметна представа за „мама“ и слухова представа за думата мама. Първия частъ отъ „подготвителнитъ упражнения по четене и писане“ давате на първацитъ зрительна представа за думата и веднага разглобявате, веднага разпадате зрительната цѣлостъ, като отлжчвате частъ отъ нея.

1) Хр. Николовъ. Първи стѣпки по четене и писане — непосредствено-аналитиченъ методъ. Стр. 33-49

2) Пакъ тамъ стр. 28-30.

Преди всичко ще отбележимъ, че ние изхождаме отъ зрителната и звукова цѣлостъ **мама**, отлжчваме една частъ отъ нея — гласа и буквата **м** — безъ да накърняваме цѣлостъта; ние само се отдалечаваме за мигъ отъ нея. Въ края на часа пакъ се връщаме къмъ цѣлостъта. Втория часъ по същия начинъ изхождаме отъ зрителна и звукова цѣлостъ **мама**, отлжчваме друга частъ — гласа и буквата **а** — и въ края на часа се връщаме къмъ цѣлостъта. Третия часъ четемъ, моделираме, пишемъ и редимъ думата **мама**, а въ края на часа упражняваме изговора и на отдѣлнитѣ гласове, отъ която ни най-малко не страда цѣлостния прочитъ на думата.

Нашиятъ анализъ, въ случая на думата **мама**, е *пъленъ*, поради което децата усвоявамъ много добре както цѣлостъта, тъй и частитѣ ѝ — отдѣлнитѣ гласове и букви. Това ние вършимъ и по други учебни предмети. Когато разглеждаме една граматическа форма, ние, доколкото е възможно, изчерпваме анализа — *изтъкваме особеноститѣ ѝ — още при първия случай (примѣръ)*, а при втория, третия и т. н. пренамираме тия особености. Запознаваме ли децата съ извѣстенъ обектъ, ние го анализираме изчерпателно, доколкото това позволяватъ детскитѣ сили. Когато анализираме по-пълно, ние постигаме по-голяма дълбочина и изостряме повече детския умъ. Защо да водимъ децата по повърхността, когато могатъ да проникнатъ въ дълбинитѣ и то съ най-голяма радостъ и лекота. Още повече щомъ последицитѣ отъ това сж неоценними.

Г-нъ Правдолюбовъ веднажъ казва, че всѣки аналитиченъ методъ е непосредствено-аналитиченъ, *после* — че въ нашата практика днесъ изпжкватъ три аналитични методи: методъ на д-ръ Декроли, непосредствено-аналитичниятъ и думозрителниятъ и, *най-сетне*, че непосредствено-аналитичниятъ методъ е стариятъ методъ на нормалнитѣ думи. Това противоречие говори, че г-нъ авторътъ има неясна и неустановена мисль по методитѣ за първото четене и писане.

Кои сж отличитѣ на непосредствено-аналитичния методъ отъ аналитичния, ние имаме случай да изтъкнемъ ²⁾ Тукъ само ще ги отбележимъ накратко. *Първата* и най-важната отлика на непосредствено-аналитичния методъ е тая, *че при него изхождаме отъ цѣлостъта и отиваме непосредно къмъ новия гласъ и белега му. При това гласътъ и буквата се отдѣлятъ напълно отъ цѣлостъта.* 2) Благодарение на това, *самостоятелното четене и съзнателното писане настжпватъ много рано.* Тази е втората важна отлика. 3) Съгласно непо-

1) Хр. Николовъ, Ив. Великовъ и Н. Моневъ. Конкретна граматика. основана на детската самодейность. II издание. Стр. 12,

2) Хр. Николовъ. Новото въ непосредствено-аналитичния методъ. „Учителска мисль“, г. XV кн. 3 стр. 162 — 170.

сръдствено-аналитичния методъ, при първитѣ стѣпки по четене и писане *просто не се споменава думата сричка*. Ученицитѣ се запознаватъ съ сричка, когато стигнатъ по букваря до единадесетата-дванадесетата буква и то съ едничката цель: да се научатъ, какъ се принасятъ думичкитѣ отъ единъ редъ на други. 4) Думитѣ, изреченията и разказчетата, които съставляватъ нашия степенъ букваръ, *се отличаватъ основно отъ тия, които даватъ аналитичитѣ*. Ние ги избираме не само изъ кръга на детскитѣ преживѣлици и, при сгода, въ връзка съ ученото по предметно учение, но още и съ огледъ на това — *могатъ ли да се четатъ бавно, слѣто*. Иначе децата не биха могли тъй лесно да отлжчватъ новитѣ гласове отъ думитѣ и не биха могли да четатъ самостоятелно новитѣ думи и изречения. Това е въ съгласие съ нашето по-особено разбиране на въпроса за началното четене и *какъ може и трѣбва да чете първачето*. 5) Нашиятъ степенъ букваръ е съставенъ съ огледъ на това — *децата да четатъ новитѣ думи бавно, слѣто и цѣлосно, а не само цѣлостно*. 6) Откриването на препинателнитѣ знаци, главнитѣ букви и понятията за дума, изречения и разказче става *въ другъ и много естественъ редъ*. Изобицо учебната работа по непосредствено-аналитичния методъ е толкова различна отъ тая по аналитичния методъ, колкото и отъ онази по синтетичния методъ.

Поради отличнитѣ резултати, непосредствено-аналитичния методъ се разпространява много бързо. Днесъ по него работятъ въ повече отъ 700 — 800 училище. Ние сме уѣрени, че той въ непродължително време ще залѣе страната ни.



Аспарухъ Крайчевъ — Севлиево.

ОБУЧЕНИЕТО ПО ИСТОРИЯ ВЪ ПЪРВОНАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ.

Споредъ програмата за народнитѣ основни училища обучението по история започва отъ трето отдѣление. Смѣта се, че ученицитѣ отъ тази възраст сж способни да разбиратъ предметитѣтѣ и явленията, които сж далечъ отъ тѣхъ по мѣсто и време. Интереситѣ, които се зараждатъ у децата презъ тази възраст, се насочватъ *къмъ история, география, пжтешествия- биографии, реалистични разкази и пр.¹⁾*

Това обучение, обаче, може да започне много по-рано отъ опредѣленото въ програмата време, но не като сжщинско обучение по история, а като подготвителна работа. Тия подготвителни уроци къмъ обучението по история иматъ смисълъ

1) Антонъ Борлаковъ. Основи на новата дидактика. Стр. 11..

и оправдание, както от гледището на детското схващане. така и от особения характер на учебния материал по този учебен предмет. Тъй ще уведатъ ученицитъ къмъ същинското обучение по история стъпка по стъпка, бавно и неусѣтно. Детското съзнание ще се подготви да възприеме даденото въ историческитъ събития и да го разтълкува.

Щомъ у детето се създаде понятие за „вчера“, което става още тогава, когато то е въ семейството, може да се пристъпи къмъ тия подготвителни упражнения по история. Всичкигъ приказки и разкази, съ които се явяватъ децата въ училище, сж отъ миналото на семейството¹⁾: на братчета и сестричета, на бащата и майката, на самото дете, а това показва, че понятието за време е формирано въ детското съзнание. И Коменски казва: *„Началото на историята трѣбва да започне съ материала, който детето е въ състояние да си припомни и разкаже“*.

Всѣки ученикъ отъ първо отдѣление може да ни разкаже нѣщо за себе си: кжде е ходилъ и игралъ вчера, кои другарчета сж били съ него, какво е работилъ у дома си, въ училище, какво е видѣлъ въ пегъкъ на пазара и пр. По-после детето може да ни разкаже преживѣлици отъ по-близко, по-далечно и най-далечно минало: какво е научило отъ родителитъ си за своя рожденъ день (праздниченъ или дѣлниченъ день е, презъ лѣтото или презъ зимата е), какво детинство е имало до една година и следъ това, какъ е проговорило, проходило и др. Разказва и за по-забележителнитъ събития, които сж станали въ село презъ годината, преди една година, две години и т. н. — за рождението на двегодишното му братче или сестриче, за постройката на новата църква, за пожара, за наводнението, земетресението и пр.

Задачата ни трѣбва да бжде да създадемъ интересъ къмъ миналото. И работата ни ще се движи въ рамкитъ на възможноститъ безъ пресилване и избързване.

Въ II отдѣление, въ часоветъ по предметно учение, имаме наченки отъ историческо обучение. Въ културно-исторически картини е набелязанъ този учебенъ материалъ, чрезъ който децата се пренасятъ въ далечното минало, при дивацитъ. Животътъ на първитъ хора е простъ и естественъ — достъпенъ за детското разбиране. Тѣхниятъ стопански животъ, тѣхната материална куртура, борбитъ имъ съ звѣроветъ и себеподобнитъ, облагородяването на дивитъ животни и използуването имъ за доставка на храна, изнамирането на огъня, возилата—изобщо, тѣхниятъ напредѣкъ къмъ по-сложенъ животъ изгражда въ детското съзнание онова понятие за исторически процесъ, за история, което е азбуката на това обучение.

1) Д. Костовъ. Методика на историята. Стр. 122.

Не бива да се смѣта, обаче, че презъ тази година ще трѣбва да се даде всичко, което би могло да се възприеме отъ ученика и което би могло да упражни влияние върху понятието на детето за историческо време. Учебниятъ материалъ изъ културната история трѣбва да се дава въ общи шрихи и то само онова, което е най-интересно и най-образователно. Крайноститѣ да се избѣгватъ. Не да изоставимъ съвсемъ интереснитѣ мѣстни легенди за стари чешми, черковища, извори, вѣковни дървета и др. паметници и да се заровимъ дълбоко въ излишни подробности, изъ далечнитѣ наченки на нашия исторически животъ, а винаги да изхождаме отъ мѣстнитѣ старини и да отиваме къмъ предѣлитѣ на общото историческо развитие.

Миналото на много-стари паметници, прѣснати изъ напната околностъ, останали отъ времето на траки, гърци, римляни, славяни, прабългари и отъ по-късно време ще създаде интересъ, още при изучаване родното землище и родната околностъ. Легентитѣ за „Стария джбъ“, за „Дѣдо Митевата чешма“, за „Маринъ долъ“, за „Кайнарджъ“, за „Старото селище“, за „Пещерата“ и др. ще бждатъ предметъ на повишенъ интересъ. Децата ще търсятъ да откриятъ миналото на родното село, да си представятъ живота му, да разбератъ матеалната и духовна култура на своитѣ прадѣди и всичко да свържатъ съ настоящето.

Моментътъ е вече сгоденъ и може смѣло да се пристъпи къмъ сѣщинско обучение по история.

Историческитѣ факти, събития, явления, обаче, се разработватъ въ исторически картини, които да сж живи и занимателни, създадени около проявитѣ и дейността на една конкретна личностъ. Колкото историческата картина има по-конкретенъ характеръ, толкова тя е по-достъпна за детското разбиране.

Учебниятъ материалъ по история въ III отдѣление трѣбва да се разработва пакъ въ форма, която да отговаря на развитието на ученика презъ тази възраст. Да се подреди въ исторически картини, по-конкретни и по-живи.

Животътъ на тракитѣ, на славянитѣ и на българитѣ се разработва въ такива картини, които по своята простота много приличатъ на картинитѣ, изучавани въ свръзка съ миналото на родното село. *Безъ едно системно изучаване миналото на нашето село, на нашата околия и на нашия окръгъ, въ нѣколко прости, но живи картини, разказани отъ нѣкой „живъ пометникъ“¹⁾, мжчно може да се премине къмъ изучаване жавота, нравитѣ, обичаитѣ, поминѣка и вѣрата на*

1. Хр. Николовъ и Ив. Ст. Койнова. Методика на обуч. по история въ прогимназията. Стр. 15. Ние препорѣчваме това хубаво ръководство на всички учители.

нашите далечни прадеди: траки, славяни и прабългари. Пъкъ ако се премине безъ това, къмъ изучаване на този учебенъ материалъ тѣзи часове отъ обучение по история не биха били тъй резултатни, както биха били, ако се стори това предварително.

Началните стѣпки трѣбва да бждатъ винаги най-сериозно обмислени. *Историческото обучение да не бжде ново начало, а едно продължение отъ онова обучение, което се води въ първо и второ отдѣление, като подготовка за обучението по този учебенъ предметъ.*

Да не се смѣта, обаче, че като се говори за лекота и непринуденостъ при започване на обучението по история, ще трѣбва историческия материалъ да се разработва само като легенди. Историческата правда и програсътъ на промѣните ще се изложатъ, обяснятъ и усвоятъ, за да се схване историческото развитие.

Споредъ д-ръ В. А. Мановъ „схващането на историческите събития, тѣхната преценка, както въ политическо, така и въ културно-историческо значение, предполага вече доста развито съзнание, каквото децата отъ първоначалното училище нѣматъ“¹⁾. Действително, науката история не може да се преподава въ суха форма, каквато научността на учебния материалъ изисква; преценката на историческите събития не може има такава дълбочина, а изводитъ отъ това такова образователно значение, както е при по-възрастните ученици. И подробноститъ на историческите данни, и тѣхната преценка ще бжде подходяща за детското развитие презъ съответната възраст.

Понеже трѣбва да се познаватъ и мѣстата, кждето сж се развивали историческите събития, смѣта се, че докато не се изучи добре географията на тия мѣста, да не се изучава историята на народитъ, които сж живѣли по тѣхъ. *Историческите събития се развиватъ върху геосрафски мѣстности и се усвоятъ, като се пренасятъ върху тия мѣста, та необходимо условие е, преди да се изучи историята, да се изучи географията на мѣстата, на които се развиватъ тѣзи събития.* Съгласно това изискване, трѣбва да се изучи въ трето отдѣление историята на родното мѣсто: село, околия, окръгъ, а въ IV отдѣление — историята на народа. Нѣматъ мѣсто тогава при обучението по история въ трето отдѣление събитията изъ историята на българското царство отъ основаването до падането му подъ турското робство, защото географията на България, кждето се развиватъ историческите събития, не е изучена добре. Познаватъ се само по-важните градове, рѣки, планини, до колкото може да се усвоятъ въ два най-много три учебни часа. А това не е достатъчно

1) Д-ръ В. А. Мановъ. Методика на обуч. въ първ. училище. Второ издание. Стр. 143.

Трѣбва да се изучава миналото, когато добре се усвои настоящето, трѣбва да се изучава историята на българитѣ, когато географията на сегашна България добре се познава. Иначе мжно биха могли да се четатъ и разбираатъ историческитѣ карти на първото и второто български царства, да тѣ твърде много улесняватъ обучението.

Този въпросъ е наистина програменъ и добре е да се има предвидъ при съставяне на бъдещата програма. По до сега действащата програма трѣбва да се изучава предвидения учебенъ материалъ, макаръ да не е усвоена добре географията на България: повърхнина, напояване, климатъ, население, поминѣкъ, вѣра и пр. Явява се тогава въпросътъ, какъ да се нареди сега учебния материалъ по история, щомъ изучаването на географията на България е такава голѣма необходимостъ.

Понеже програмата за народнитѣ основни училища предвижда следъ изучаване на родната околия, на родния окръгъ, да се запознаятъ децата и съ другитѣ окръзи на България, съ по-важнитѣ планини, рѣки и градове на нашето отечество, смѣта се че това е достатъчно да улесни обучението по история. Споредъ насъ, при това положение на програмата, *за да се улесни обучението по история, необходимо е, за географията на България да се отдѣлятъ 8—10 часа и особено добре да се изучатъ югоизточенъ край, Търновски и Шуменски окръзи, кждето се развили повече събития изъ историята на дветѣ царства.*

Ще се наложи да се увеличи и учебния материалъ по история, като се отдѣлятъ повече часове за изучаване миналото на родното село, родната околия и родния окръгъ. До тукъ обучението по родинознание и по история ще има повече индивидуаленъ, а понататѣкъ — по-общъ характеръ.

За четвърто отдѣление е предвиденъ следния учебенъ материалъ: 1. България подъ турска властъ, 2. Духовно робство подъ гърцитѣ. Възраждане. 3. Борба за политическа свобода и 4. Новобългарската държава. Този учебенъ материалъ е едно естествено продължение на учебния материалъ, предвиденъ за III отдѣление. Практиката на нѣкои учители, обаче, го раздѣля изкуствено, като прекъсва обучението по история за нѣколко месеца, докато се изучи географията на България. Тази практика е погрѣшна. Щомъ въ III отдѣление изучихме историята на I и II български царства, неестествено е въ IV отдѣление да прекъсваме обучението, за да изучимъ географията. Ако сме сторили грѣшка при започване на обучението по история, тя е вече сторена. Не трѣбва да осакатяваме поне понататѣшното обучение по този учебенъ предметъ.

Не маловаженъ е, обаче, и въпросътъ по какъвъ начинъ ще се разработятъ уроцитѣ. Ако събитията и фактитѣ се из-

лагатъ статично, нѣма да се разбератъ и усвоятъ отъ ученицитѣ. *Тѣ трѣбва да се излагатъ въ подходящи картини, групирани около една личностъ, около едно събитие, около единъ фактъ, но живи, динамични.* Ако се обръща по-голѣмо внимание на политическия елементъ, а се изостави прагматическата и културната страна, естествено е, че въздействието ще бѣде едностранно. Многостранныя животъ на дадена епоха, трѣбва да се изисква въ уроцитѣ по история така, че да не останатъ празнини. Спроти силитѣ на ученицитѣ да се държи и смѣтка за формата, но достоверността и пълнотата на фактитѣ да се представи най-обективно.

Трѣбва да се простимъ съ сухата словестностъ при разработката на уроцитѣ. Винаги да се дирятъ нагледни сръдства, за да се направи обучението интересно и смислено. Нагледни сръдства ще се намѣрятъ, щомъ грижливо се подирятъ. *„Обучението по история трѣбва да бѣде нагледно. Историческия събития сж станали нѣкъде, затова уроцитѣ трѣбва да се разработватъ преди всичко при наличието на историческата карта, пишатъ Хр. Николовъ и Ив. Ст. Койнова.¹⁾ Неотмѣнно задължение на всѣки учителъ на горнитѣ отдѣления трѣбва да бѣде да използва въ часоветѣ по история историческитѣ карти.*

Следъ историческитѣ карти идатъ другитѣ нагледни сръдства: облѣкла, оржжия, монети, стари книги, картини, портрети и др. Въ специаленъ шкафъ и съ особена грижа се пазятъ всичкитѣ стари предмети, които даватъ представа за материалната култура на хората, които сж ги творили и използвали. Такива стари предмети, като оржжия, сѣдове, сѣчива, монети и др., останали отъ тракийско и римско време, се намиратъ въ околността почти на всѣко селище въ България. Нужна е инициатива и подходяща грижа, за да се събиратъ и да се образуватъ хубави исторически сбирки (музеи),²⁾ които отлично могатъ да се използватъ при обучението.

Историческитѣ картини и портрети сж други нагледни сръдства. Тѣхното значение е голѣмо. Тѣ действуватъ по два начина: и като изкуство и като сръдство за унагледяване на обучението. Благодарение на тѣзи достоинства, тѣ бързо се набавятъ при сгода, украсяватъ училищата и се използватъ за обучението.

Учебниятъ материалъ трѣбва да се усвои и моторно. Ученицитѣ трѣбва да рисуватъ историческитѣ карти и да моделиратъ историческитѣ предмети. Тази работа е приятна и занимателна: тя трѣбва да замѣсти скучнитѣ часове на чисто словесното обучение по история.

1) Хр. Николовъ и Ив. Ст. Койнова. Методика на обуч. по история въ прогимн. Стр. 12.

2) Пакъ тамъ, стр. 14.

Художественитѣ исторически разкази, съ каквито днесъ разполагаме, трѣбва да се използватъ тоже като нагледно срѣдство при обучението по история. Въ свръзка съ това възниква и въпросътъ, кога да се използватъ тѣзи разкази-между отдѣлнитѣ точки на плана или следъ завършването му.

Преди всичко нека видимъ, какъвъ трѣбва да бѣде разказътъ: цѣлостенъ или на части, художественъ или обикновенъ. Практиката е различна. И възраженията за и противъ едната и другата практика сж сериозни, но не всѣкога основателни.

Разказътъ на учителя трѣбва да се разкжса на нѣколко части и следъ всѣка частъ да се записва точката на плана на урока и да се разказва отъ ученикъ. Тѣй събитията ще се разказватъ пълно и подробно и ще се усвояватъ отъ ученицитѣ, — казватъ еднитѣ.

Учителятъ трѣбва да изнесе единъ цѣлостенъ разказъ, който да има подходяща художествена форма, за да накара ученицитѣ да преживѣятъ моментитѣ, да си представятъ живо събитията, да проследятъ неговото развитие — да участвуватъ съ цѣлата си душа въ обучението. Най-сетне урока се разказва отъ ученицитѣ и се записва плана му, — казватъ другитѣ.

Както се вижда и дветѣ схващания иматъ правдиви доводи. Еднитѣ смѣтатъ, че разказътъ трѣбва да се усвои добре и пълно, когато се дава на части, а другитѣ — че трѣбва да се преживѣе, като се разказва цѣлостно. *За тия различия въ практиката може да се приказва, когато липсватъ всѣкакви нагледни срѣдства за разкриване и разясняване на дадено събитие, но при условия за каквито говорѣхме по-горе, когато се използватъ много нагледни срѣдства, въпросътъ за това, какъвъ да бѣде разказа, се поставя по-основа: не да бѣде цѣлостенъ или на части, а да бѣде построителенъ.*

При построителния разказъ учителятъ дава възможность на ученицитѣ да съобщаватъ всичко, каквото знаятъ за дадено политическо събитие, да разгледатъ старинитѣ, да обяснятъ фактитѣ, да предугадятъ послѣдствията и така неусѣтно да построятъ разказа. Ще има моменти, когато учителятъ ще разказва неизвестното на мѣста просто и отривисто, и на мѣста художествено и съ чувство, за да създаде настроение и преживявания. Ще има случаи, когато урокътъ ще се усвои на части и други — когато ще се усвои цѣлостно, въ зависимостъ отъ естествотото на методичната единица.

Художественитѣ исторически откъси ще се прочетатъ тогава, когато моментътъ е най-подходящъ, безъ да се държи смѣтка дали въ началото, въ срѣдата или въ края на урока става това. Щомъ моментътъ е такъвъ, че въздействието чрезъ художествения откъсъ може да достигне възможния

максимумъ, щомъ се създадатъ психологически условия, трѣбва да използваме това методично сръдство за по-сигурно постигане на образователната задача. *„Както при разработката на уроцитѣ по другитѣ предмети, тъй и по история, имаме моменти отъ урока, при които, следъ като се постави въпросъ отъ учителя, ученицитѣ дълго се замислятъ, присжждатъ, досѣщатъ се, преценяватъ, характеризиратъ. Това сж моменти на тишина, на духовно напрежение, на вдълбочаване, бихме казали, моменти на творчество“*, пишатъ Хр. Николовъ и Ив. Ст. Койнова¹⁾. Разказно пострителната форма ще даде възможностъ на ученицитѣ да сж под въздействието на ценни образователни моменти, като ги подпомага интуитивно да долавятъ историческото развитие и да изострятъ все повече и повече духовния си погледъ.

Обучението по другитѣ учебни предмети може да се нареди така, че да вземе за сръдище, урока по история. Въ часоветѣ по четене да се четатъ подходящи четива, въ часоветѣ по писане да се пише за събитията, въ часоветѣ по рисуване да се рисуватъ, моделиратъ сждове, оржжия, сѣчива и др. старини, а въ часоветѣ по пѣние да се пѣятъ пѣсни съ подходящо съдържание и т. н.

Необходимо е да се схване, че единъ учебенъ урокъ е една малка частъ отъ дадена епоха или събития и че въ 5-10 урока едва може да се завърши цѣлиятъ цикълъ отъ уроци въ едно завършено цѣло. Затова, следъ завършването на такъвъ цикълъ трѣбва да се направи общъ прегледъ на изученото, за да се схване и проследи въ пълнота историческия процесъ. Така историята ще стане жива наука, която ще увеличи интереса на ученицитѣ къмъ изучаването ѝ. Общи прегледи се правятъ въ края на учебната година, но може въ съвсемъ другъ редъ отъ оная, въ който сме ги направили презъ годината. Единъ исторически периодъ може да се разгледа отъ много страни: веднъжъ отъ гледището на политическата история, другъ пжтъ отъ това на културната, трети пжтъ — на прагматическата и пр.

Практиката да се дава преговорътъ „отъ тукъ до тукъ“ е пакостна. Тя изтощава силитѣ на ученицитѣ, безъ да допринесе нѣщо за тѣхното развитие и закрепване. Учителътъ трѣбва да преговаря не така, както преподава. Преговорната лекция трѣбва да обхване единъ цикълъ отъ 8—10 лекции споредъ случая, които да се обобщатъ, свържатъ и уяснятъ като елементи на едно нераздѣлно цѣло. Нужно е да се разбере, че нашитѣ уроци сж изкуствено отдѣлени отъ цѣлото съ учебна целъ — за по-лесно усвояване. Напримѣръ, би могло да се говори за нашитѣ далечни прадѣди: траки, славяни и прабългари, като този учебенъ материалъ се разгледа отъ нѣколко

1) Христо Николовъ и Ив. Ст. Койнова. Ржков, на обуч. по история въ прогимн. Стр. 19.

страни. Може също да се обхване в една цялост епохата преди покръстването на българитѣ, въ друга — тази следъ покръстването до раздѣлянето и прогледането на I-то българско царство, въ трета — цялото I-во бѣлг. царство и пр. Сжщото може да стане и съ II-то бѣлгарско царство, турското робство, духовното и политическо освобождение и третото бѣлг. царство. И при преговора да се използватъ нагледнитѣ срѣдства, да се четатъ други исторически разкази, изобщо да се направи той по-смысленъ и по-резултатенъ.

При преговорнитѣ уроци ще трѣбва да се държи смѣтка и за формата, въ която ще се развиятъ. Споредъ досегашната практика, за преговоръ на ученицитѣ се задава учебенъ материалъ, който обхваща единъ по-голямъ исторически периодъ и който се заучава, припомня презъ домашнитѣ работни часове, за да се разказва въ преговорнитѣ часове по история въ сжщия видъ, въ който сж го разказвали още при преподаването. Разликата е само тази, че ученицитѣ не разказватъ само единъ урокъ, а цикълъ отъ уроци — верига отъ събития, станали презъ една цяла епоха. Сжщественото при този преговоръ е това, че главната тежестъ пада върху паметта — да се запомнятъ събитията въ оня последователенъ редъ, въ които сж ставали, безъ да се изтъкне сжщественото, за да се освѣтли историческия процесъ отъ гледището на историческия прагматизъмъ.

Учителтъ ще зададе преговоръ на ученицитѣ, като развие една беседа и набележи по-важнитѣ, по-сжщественитѣ исторически събития, дадени въ историческия периодъ, въ каузална връзка, следъ което ще постави на ученицитѣ проблеми (въпроси), които тѣ ще трѣбва да разрешатъ. Проблемитѣ ще се набелязватъ въ ясна и достъпна форма съ вѣрата, че ще бждатъ разрешени отъ ученицитѣ, понеже сж поставени спроти силитѣ имъ. На следния часъ по история ще се разказва разясненото и ще изнесатъ подробности, които иматъ връзка съ проблемитѣ. На често ученицитѣ ще изложатъ събитието и ще направятъ разяснение на проблема, а следъ това учителтъ ще имъ задава въпроси, за да вникнатъ по-дълбоко въ неговата сжщностъ. Може да се допусне дори, и то само въ IV отдѣление, ученицитѣ сами да задаватъ въпроси на своето другарче, което разяснява проблема, сами да насочватъ неговитѣ разсжждения, а учителтъ само да направлява и при нужда да разяснява. Така ще се направятъ първитѣ стѣпки къмъ по-самостоятелно вдѣлбочаване, каквото ще иматъ много случаи по-после да правятъ, като ученици въ прогимназията.

На третия часъ се започва нова беседа, набелязватъ се нови въпроси пакъ върху сжщия исторически периодъ, но отъ съвсемъ друга страна. Ученицитѣ се подготвятъ у дома си и въ часа по история пакъ правятъ „доклади“ върху сж-

щия учебенъ материалъ, но въ свързка съ новитѣ проблеми.

Така преговорнитѣ уроци ще станатъ живи, интересни и много по-занимателни.



Д-ръ Ал. Недѣлковъ,

управлѣващъ на Държ. детски морски
санаториумъ „Царица Елеонора“
край Варна.

ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦАТА ОТЪ ДОУЧИЛИЩНАТА ВЪЗРАСТЪ.

По случай 50-годишнината отъ създаване на свѣтското училище въ Франция презъ 1931 г. бѣ свиканъ въ Парижъ международниятъ конгресъ по детството (Congrès Internationale de l'enfance), организиранъ отъ Съюза на учителскитѣ при майчинитѣ училища и детскитѣ народни отдѣления въ Франция и колонии. Трудоветѣ на тоя конгресъ, които разглеждатъ възпитанието на малкитѣ деца всестранно — въ здравно, физично, умствено и душевно отношение — сж издадени въ грамаденъ томъ отъ 500 стр., голѣмъ форматъ, съ многочислени таблици, фотографични снимки и иллюстрации. Ние ще си позволимъ въ общи черти да запознаемъ българското общество съ основнитѣ проблеми на детското възпитание и направенитѣ до сега постижения въ европейскитѣ страни, безъ да влизаме въ голѣми подробности.

Развоятъ на „майчинитѣ училища“ въ Франция е изложенъ въ обстоенъ рефератъ отъ главната инспекторка г-жа Пети-Дюгей. Между творцитѣ на училищата за малки деца се набелязватъ имената на писателя Рабле, който проповѣдвалъ физичното възпитание и изучаването на действителността, философътъ-моралистъ Монтенъ, който, за да опредѣли физичната сила, е заставлявалъ децата да тичатъ, духовния и свѣтски писателъ Фенелонъ, който е препоръчвалъ физичното закрѣпване на органитѣ и да не се бърза много съ образованието, и най-сетне Жанъ-Жакъ Русо. Възгледитѣ на последния, изложени въ неговия „Емилъ“, сж добре познати: наблюдение, изучаване и подражаване на природата. Отъ всички способности най-първо се развиватъ у детето сѣтивата, поради което не трѣбва да се бърза съ умственото образование.

Въ XVIII вѣкъ първитѣ училища за малкитѣ деца сж били „garderies d'enfants“, които не сж си задавали никакви сериозни задачи ни въ здравно, ни въ педагогично отношение, освенъ въ наглеждането на детето.

Голѣма е заслугата на г-жа Папъ Карпантие, която първа прилага предложенитѣ отъ Ж. Ж. Русо принципи за възпитанието. Ней принадлежи и самото название, майчински учи-

лица (1848 г.). „За да се разбератъ децата, пише тя, трѣбва да се живѣе заедно съ тѣхъ, да се смѣсимъ съ тѣхния животъ и да се изличимъ, за да имъ дадемъ възможность да проявятъ и развиятъ свободно своитѣ наклоности“. И тя чрезъ разкази развива чувства у децата.

Съ декретъ отъ 1881 г. се въвежда физичното, моралното и интелектуално развитие. Майчинското училище е една преходна форма отъ семейството къмъ първон. училище, като запазва топлотата на семейното огнище и приучва детето къмъ редовность и трудъ. Първоначално сж целѣли съ тия училища да създадатъ „училища за народа“ съ по-съкратена програма отъ тая въ основното училище.

Новото училище отъ 1881 г. намира своя вдъхновителъ и организаторъ въ лицето на г-жа Коргомаръ, една скромна пионерка въ областта на народното образование. Въ своето съчинение „Майчинското възпитание въ училището“ тя набелязва принципитѣ на това училище, което трѣбва да създаде по-добри условия за хигиена и физично здраве, отколкото има такива въ семейството, да му даде свобода и радостъ, за да се развива подобно на едно растение. Майчинското у-ще съ своята срѣда и весели игри трѣбва да създаде топло и задушевно огнище, което да прави бузичкитѣ розови, очитѣ блестящи, смѣхътъ безгриженъ. То трѣбва да развие способноститѣ, но не и да учи детето. „Предоставено на собственитѣ си сили, интелегентността у детето се проявява бавно, плащайки скжпо всѣко едно отъ своитѣ завоевания, ала напредъкътъ му е осигуренъ. Веднѣжъ проявена умственната дейность, тя трѣбва да се поощрява, да се изправя предпазливо, като се щади свободния развой и свободата на личността. Ролята на възпитателя е само роля на помощникъ.“

Върху развой на французскитѣ у-ща за малкитѣ деца сж указали влияние и всички велики учители, като Песталоци, Фрьобелъ, д-ръ Декроли, г-жа д-ръ Монтесори, които приближаватъ детето до природата, поощряватъ свободното проявление на усилия и го приучаватъ къмъ внимание, съсредоточаване и самоуправление.

Последната реформа отъ 1921 г. установява възпитателнитѣ принципи на сегашното у-ще, въ което се сливатъ майчинскитѣ у-ща за деца отъ 2—4 г. съ детскитѣ класове за деца отъ 4 до 7 г. въ едно цѣлостно възпитателно заведение.

Въ новото у-ще се опредѣля като максимално въ всѣко отдѣление не повече отъ 50 деца, ала обикновено това число е 25. Предварителното обучение е изхвърлено, като „уроцитѣ“ сж замѣнени съ „упражнения“, които си поставятъ за целъ да развиятъ вниманието, наблюдателността и говора. Само децата отъ 5 до 6 г. подлежатъ на известно по специални методи обучение — на четене, писане и смѣтане. Главното внимание, обаче, е обърнато на физичното развитие, на

здравното възпитание, на насаждане на здравни навици, на редовност и чистота. Засиленъ е сжщо и медицинския надзоръ, който въ предишколната възраст е дори отъ по-голяма важностъ, нежели за по-възрастнитѣ ученици.

По своята уредба училищата за предишколната възраст се рѣзко различаватъ отъ обикновенитѣ училища. Самото здание трѣбва да бжде или построено по специаленъ планъ или приспособено за целта. Обикновено тоя родъ училища сж едноетажни постройки съ просторни помѣщения, съ голѣми прозорци, обърнати предимно на югъ, и на близко разстояние отъ пода, за да могатъ децата да се любоватъ на околната природа. Всѣко училище има 1) чакалня, 2) кабинетъ за лѣкаря, 3) стая за събличане на дрехитѣ съ отдѣлни шкафчета за всѣко дете, 4) стая за занятия, 5) стая за следобѣдна почивка на легла, 6) стая за хранене, 7) готварница, складъ за дрехи и провизии, 8) омивалня съ низки, отговарящи на възрастта на децата, омивалници, 9) пералня, 10) стая за игри при лошо време, 11) цвѣтна, зеленчукова и овощна градина, пѣсъчна площадка, полянки, домашни животни и др.

Децата се довеждатъ отъ родителитѣ сутринъ, а вечеръ се отвеждатъ. Преди да се допуснатъ въ училището, всѣко дете се преглежда отъ лѣкарь или милосърдна сестра да не страда отъ нѣкаква остра заразителна болестъ. Болнитѣ деца се изпращатъ въ съответната заразна детска болница. За всѣко дете се води отъ лѣкаря „здравна карта“, въ която се насятъ даннитѣ отъ изследванията.

При дохождането децата се събличатъ, окачатъ дрехитѣ си въ шкафчетата и се обличатъ въ специални манти, комбинезони и др. т., споредъ годишното време, като си обуватъ сжщо леки обувки (сандалки, терлички). Следъ това децата си измиватъ на омивалницитѣ ржцетѣ, лицето, ушитѣ, носа, врата и жбитѣ съ жбна четка. На всѣко дете е дадена отдѣлна кърпа за лице и четка за жби, които се пазятъ въ шкафче съ килийки съ номера, името или знака на детето.

Мобилировката въ занимателната стая се състои отъ четвъртити и кржгли масички, споредъ ръстѣта на децата, и съответнитѣ единични столчета, нѣкои съ облежала. Въ маситѣ има чекмеджета съ поддѣления за играчкитѣ на децата. За сжщитѣ има етажерки, шкафове, отъ кждето децата сами по желание си избиратъ и взематъ каквито играчки пожелаятъ. При завършване на игритѣ играчкитѣ се поставятъ на тѣхното мѣсто. За да могатъ децата да играятъ свободно на пода, последния е покритъ или съ линолеумъ, или съ постилка. При всѣко замърсяване и преди хранението децата си измиватъ ржчичкитѣ. Понеже децата оставатъ въ училището цѣлия день, получаватъ обѣдъ отъ супа, месно ястие и сладко, 150 гр. млѣко въ 4 часа, а понѣкога и утринна закуска. Всѣко дете си има опредѣлено мѣсто на трапезата, кърпа, порцела-

нова чения, вилица и лъжица. Подиръ обѣдъ децата почиватъ на легло 1—2 часа, а следъ това се развличатъ, докато дойдатъ близкитѣ имъ да ги отведатъ. Лѣте децата играятъ, занимаватъ се, почиватъ на открито въ двора подъ сѣнката на дървета, навесъ или тента. За закаляване имъ се правятъ въздушни, слънчеви бани, обливане съ душъ или съ градинска лейка. Нуждаещитѣ се отъ лѣчение по назначение на лѣкаря получаватъ облжчвания съ ултравиолетови лъчи въ специално помѣщение при училището или при детскитѣ диспансери.

За закрѣпване здравето на слабитѣ деца презъ лѣтнитѣ месеци се откриватъ *майчински училища на открито*, дето отъ сутринъ до вечеръ малкитѣ дечица прекарватъ срѣдъ природата на чистъ въздухъ и слънце, а се занимаватъ и почиватъ, подъ дървени навѣси или тенти. Довеждането на децата сутринъ и отвеждането имъ вечеръ става съ автобуси. Въ нѣкои мѣста, дето условията и срѣдствата позволяватъ, училищата на открито сж съ интернатъ (*лѣтни детски колонии*), въ които децата се подслоняватъ за два-три месеца. Безспорно, това сж идеални училища, училищата на бъдещето. За сега тѣ сж сравнително много малко.

Освенъ грижата за здравното и умствено развитие на малкитѣ деца, въ майчинскитѣ училища е застъпено сжщо и моралното възпитание, но не въ форма на сухи уроци и наставления, а чрезъ насаждане на благородни и възвишени привычки: навикъ къмъ спокойна и весела работа, обичъ къмъ труда, стремѣжъ да бжде полезно на другитѣ, да си услужва само и даже да услужва на другитѣ, чувство на другарство и взаимопомощъ, чувства на справедливостъ, правда и добро.

Вдѣхновено отъ тѣзи благородни чувства и пориви, облагородено съ здравни и морални привычки, детето внася и въ своето семейно огнище сжшитѣ културни навици и духовни придобивки. Това е социалното влияние на „новото“ училище. Между майкитѣ, които ежедневно довеждатъ децата си въ училището, и учителкитѣ на последното се създава духовна връзка, която още повече засилва културното влияние на училището.

Детскитѣ училища въ Франция се издържатъ отъ общинитѣ, подпомогнати отъ Съюза на майкитѣ, отъ „Червения кръстъ“ и др. благотворителни сдружавания. Самитѣ родители, освенъ крайно беднитѣ, внасятъ такса (дневно 1—2.5 франка) за възпитанието и храната на децата.

Въ Австрия и Германия е възприета системата на Фрьобелъ, основателя на *детскитѣ градини*, (*Kindergarten*). Главния инспекторъ на детскитѣ градини въ Виена Ф. Франковски дава следнитѣ сведения за уредбата на тия градини :

Презъ 1930 г. е имало 110 детски градини съ 340 паралелки, завеждани отъ 549 възпитателки, 247 надзирателки или всичко 796 души персоналъ. Въ всѣко отдѣление е имало до 27 де-

ца, а общия брой на всички деца възлиза на 10,470, което отговаря на една трета отъ всички деца отъ предишколната възраст.

Въ всяка детска градина има срѣдно 2—4 паралелки съ една обща директорка, а всички детски градини се намиратъ подъ общото ръководство на университетския професоръ И. Тандлеръ.

Въ детскитѣ градини се приематъ деца отъ 3 до 6 год. — момчета и момичета. Тѣ прекарватъ въ градината отъ 7 ч. сутринъ до 6 ч. вечеръ, а само сѣботенъ день до обѣдъ. Отъ всички градини 27 иматъ самостоятелно здание, 45 — заедно съ други жилища, 29 — заедно съ други училища и 9 — въ частни къщи. Мебилировката на градинитѣ е скромна, лека и отговаря на детската възраст.

Има три вида градини. По-големата частъ отъ тѣхъ сѣт. нар. *народни детски градини*, въ които децата прекарватъ отъ сутринъ до вечеръ, като получаватъ обѣдъ и закуска. Втория типъ сѣт. *нормалнитѣ детски градини*, въ които децата прекарватъ отъ 8 до 12 ч. и отъ 2 до 6 ч. Отъ нѣколко години има и трети типъ — *семеини отдѣления* за деца отъ разни възрасти. Съвмѣстната работа на деца отъ разни възрасти не е желателна, не е желателно сѣщо въ едно училище и въ единъ класъ да се събиратъ много деца: това се диктува отъ здравни и педагогични изисквания.

Задачата на детскитѣ градини е физичното и интелектуално възпитание. Отъ 7 до 9 ч. децата прекарватъ заедно въ общи игри, а следъ това се занимаватъ до 11 ч., после се измиватъ и приготвятъ за обѣдъ. Отъ 12 до 2 часа децата почиватъ, а отъ 2 до 5 ч. всяко дете се занимава по свой изборъ и желание. Малка следобѣдна закуска. Отъ 5 до 6 ч., когато започватъ да пристигатъ родителитѣ да си взематъ децата, последнитѣ прекарватъ въ общи игри и развлечения.

Въ детската градина детето трѣбва да се чувствува като у дома си. Къмъ това трѣбва да го предразполага и обстановката и отношенията на възпитателката. Детето трѣбва да се приучи къмъ общественъ, веселъ и трудовъ животъ. То трѣбва само да си услужва при обличане, събличане, хранене и пр. У него трѣбва да се култивира самостоятелностъ, другарски чувства и задължения. Възпитателката не бива да участвува активно въ неговитѣ игри и работи: тя трѣбва само да го наблюдава и да следи за хармоничното развитие на тѣлото и интелекта. Отъ голѣмо значение е придобития опитъ при работата, затова на детето трѣбва да се предостави свобода и да поощри къмъ самостоятелна дейностъ. Това е т. нар. „работа за концентрация“.

Виенскитѣ детски градини се издържатъ отъ общината и отъ частната благотворителностъ. Родителитѣ сѣщо пла-

щата седмична такса за възпитание и отдѣлно за храна. Общия бюджетъ възлиза на 4,600,000 шилинга, отъ които родителитѣ плащатъ само 334,000 шил.

Детскитѣ градини се намиратъ подъ специаленъ медицински надзоръ, като за всѣко дете се води „здравенъ листъ.“

Въ австрийскитѣ детски градини презъ 1929 г. за деца отъ 6 до 7 г. възраст сж били открити специални работилници съ необходимитѣ сѣчива и материали за работа — дърводѣлство, рѣзбарство, подвързия, плетене съ лико и др. п. За художественото възпитание на децата е въведено свободното рисуване съ четка и бои. Нѣкои отъ рисункитѣ на децата сж били изложени въ конгресната изложба. Значението на тѣзи работилници различно се преценява, ала въ всѣки случай тѣ развиватъ още отъ ранна детска възраст сръчностъ, творчество и художественъ усѣтъ. За това свидетелствуватъ изложенитѣ предмети и картини, изработени отъ децата.

Въ детскитѣ градини е въведено сжщо и противоалкохолното обучение.

Подобно е устройството на детскитѣ градини и въ другитѣ страни — Германия, Холандия, Норвегия и другаде.

Третия типъ училища за малкитѣ деца се основаватъ върху новитѣ принципи, предложени отъ г-жа д-ръ Мария Монтесори. Такива училища (*Casa dei bambini*) сж открити въ Лондонъ, Римъ и другаде. Авторката на тѣзи домове за малки деца така определя тѣхнитѣ възпитателни задачи :

Сжществуватъ два възгледа относно предиучилищното възпитание. Едни педагози считатъ, че всички деца отъ дадена възраст се намиратъ на еднакъвъ умственъ равнежъ и сж еднакво способни за умствена работа, която тѣ извършватъ било подъ страхъ на наказание, било поощрявани отъ известна награда. Споредъ тоя общо разпространенъ възгледъ предиучилищното възпитание трѣбва да бжде обособено отъ задължителното първоначално образование и да започва не отъ 6-7, а отъ 8 година, отъ която възраст детето е попригодно да възприеме сериозна научна работа. Тоя възгледъ е възприетъ въ Англия, дето предишколното възпитание е напълно обособено и цели чрезъ приятни развлѣчения постепенно да пробуди умственитѣ способности на детето.

По-модерното, обаче, схващане на възпитанието е основано върху изучаването развоя и живота на детето. Възпитанието трѣбва да има за цель грижата за тѣлесното и душевното развитие на детето, грижата за тѣлесната и умствена хигиена. Изучаването живота на детето съ неговитѣ самоволно проявени дейности и настѣпващитѣ душевни отклонения, когато се поставятъ пречки за проявата на душевната му дейностъ, поставятъ основата на детското възпитание върху общото развитие на човѣшката личностъ. Отъ това схващане след-

ва извода: правото на детето да живее своя здравъ и нормаленъ животъ, като бжде защитено отъ грѣшкитѣ на възрастнитѣ, които биха посегнали върху нѣжнитѣ корени на човѣчеството, върху малкия човѣкъ, неразбиранъ и преследванъ, носещъ въ своята крехка душа бждащото на човѣшката сждба. Отъ тукъ следва новата ориентировка на възпитанието, което оспорва научнитѣ занятия и подготвя новъ свѣтъ, нови хора, по-здрави и по-уравновесени. Тази метода изисква да се пригответи за детето подходяща срѣда за неговото самоволно развитие, за да може да намѣри всичко необходимо за нормалния растежъ на своето тѣло и душа и дето да бжде запазено отъ злоупотреби на възрастнитѣ, които чрезъ своята непросвѣтена сила и неограничена гордостъ биха спънали неговия развой.

Тази атмосфера се намира въ „новото училище“ за деца отъ всички възрасти. Това ново схващане трѣбва да бжде прокарано отъ майчинскитѣ училища до първоначалнитѣ включително. Училищата се различаватъ само по начинитѣ и тънкости на преподаването. Детето, подтиквано отъ своята самоволно проявена психична дейностъ, се научава да чете и пише между 4 и 5 год., много по-рано отколкото е предвидено въ старата школа. И това то постига съ невѣроятенъ ентусиазъмъ. Благодарение на спонтанната активностъ, духовната култура се усвоява отъ детето постепенно, логично и последователно: тя е като духовно млѣко, отъ което човѣшката душа има нужда, за да се храни и развива въ всѣко време отъ живота на детето.

Тази нова метода за възпитание, съ която г-жа Монтесори е извършила въ Италия „чудеса“, била приложена най-първо за деца, изостанали въ умственото си развитие, признати отъ лѣкаритѣ за неизлѣчими, следъ това и въ другитѣ страни за нормалнитѣ деца до 5 год. възрастъ, а по-късно и за деца по-възрастни (Лондонъ и Римъ). Нейната метода се прилага не само за децата, но и за възрастнитѣ. Тя е дала сжщо нова метода за религиозното възпитание на децата.

Методата на г-жа Монтесори не е само нова метода за обучение, но създава нови отношения между възрастния и детето. До сега се смѣташе, че възрастниятъ е създателъ на детето, носейки отговорностъ за неговото възпитание и обучение. Ала щомъ се погледне на детето като на живо същество, чийто интересъ и желание е да се развива и учи, възпитателната проблема се измѣнява коренно и се свежда само до това — да не се поставятъ препятствия на неговия пътъ, а, напротивъ да му се създадатъ условия за неговото развитие. Възпитателката става само наблюдателка на детето въ работата, която то е пожелало да върши и нейната роля се заключава въ това да го просвѣтява, да го насочва по новъ пътъ, който то само ще следва. Упражненията трѣбва така да бждатъ наго-

дени, че да може детето само да ги повтаря и да изправя само направенитѣ грѣшки.

Детето въ разни възрасти има разни интереси и нужди. Науката за възпитанието е длъжна да опредѣли тѣзи нужди, които отъ година на година съ подрасването му се увеличаватъ.

Въ обикновенното училище, ако едно дете се занимава добре, това може да зависи отъ разни побуждения: отъ страхъ отъ наказание, отъ желание да угоди на учителя или родителитѣ си, отъ чувство на съревнование и най-сетне отъ съзнание.

Въ училището на Монтесори нѣма ни награда, ни наказание. Учителката не упражнява върху детето никакво лично въздействие, било за подбуждане къмъ работа, било за заплашване. Детето само избира работата, която му е приятна и възбужда неговия интересъ. Почивайки си отъ време на време, то се заглежда, какъ другитѣ деца работятъ, и следъ това продължава започнатата си работа съ видимъ интересъ и концентрация на цѣлата си личностъ.

Малкото дете се интересува особено отъ движенията и сътивнитѣ възприятия, като най-прости. То обича да си прави само, каквото му е нужно — да се мие, да се облича, да се чисти, да нарежда и чисти мебелировката, да мие, мете и т. н. За това и мебелировката въ детската стая трѣбва да бжде лека и да отговаря на възрастта на детето: малки креватчета, масички, столчета, шкафчета и пр., ала всичко това да не сж играчки, а действителни предмети за употрѣба. Възпитателката трѣбва само да му посочи значението и употрѣбата на всѣки предметъ и да го остави самостоятелно. За да го научи само да си закопчава дрехата, да си върже връзкитѣ на обувката, г-жа Монтесори е изработила прости модели, по които детето се упражнява.

Вънъ отъ този активенъ животъ, пълненъ съ интересни занятия, интелигентнитѣ деца обичатъ да упражняватъ и своитѣ сътивни органи, сравнявайки различни цвѣтове, форми, звукове и т. н. За тая цель би било добре да се даватъ на детето разноцвѣтни копринени конци, които то по най-разнообразенъ начинъ сравнява, комбинира и пр. Отъ четвъртата година, когато сътивнитѣ и двигателни впечатления сж въ своя развой, детето влиза въ областта на истински интелектуални завоевания, като започва да се учи да чете, да пише и да смѣта съ сжщия интересъ, проявенъ спонтанно, както и при предишнитѣ занятия. Естествения стремежъ къмъ работа и занимание съ нѣща, които отговарятъ на нуждитѣ на неговото развитие, е тѣй силенъ, че класнитѣ занятия ставатъ съвсемъ излишни: детето работи независимо, като си взема отъ шкафа ония предмети, които го интересуватъ, безъ да прибѣгва до помощта на възпитателката, и следъ като свърши работата съ тѣхъ, ги поставя на мѣстото имъ. Възпита-

телката е длъжна да щади дейността на детето, да му покаже, какво трябва то да върши, ала сама тя да не взема никакво участие в неговата работа и да следи само за реда и спокойствието в класа. (M. Claremond).

II.

Като минаваме мълкомъ множеството извънредно инте-ресни реферати, засягащи най-различни проблеми на възпитанието, ние ще се спремъ само на дветъ лекции, едната отъ които на д-ръ Пиеронъ, професоръ въ Collège de France, третира въпроса за „интелигентността на децата“, а другата на американския педагогъ M. Washburne на тема „Къде отива възпитанието?“ — Какво се подразбира подъ интелигентностъ? пита д-ръ Пиеронъ и отговаря: „Това е умствения животъ, който дава възможностъ да се разрешаватъ задачите, които се изпречватъ предъ нашия организъмъ, това е отъ проявитъ на мисловия животъ отъ грамадно значение.“

Детето въ сравнение съ другитъ животни се ражда въ по-долна степенъ на развитие, защото не е още достатъчно оформена неговата мозъчна и нервна система. При все това, то се ражда съ багажъ отъ рефлектори и автоматични движения, които сж проява на известни функционални способности. Такъвъ автоматизъмъ отъ сложни движения представлява, напр., бозането.

Съ развитието и подрастването на детето се развиватъ и други автоматични действия въ връзка съ развитието на органитъ, които ги произвеждатъ. Още отъ първия месецъ се проявява способностъ за изучаване и за използване на придобития опитъ. Детето не е лишено отъ способностъ за запомняне и, благодарение на нея, на закона за условнитъ рефлекси, откритъ отъ руския физиологъ Павловъ, законъ, който има приложение и въ духовната сфера, на способността за свързване на едни впечатления съ други, се развиватъ и другитъ способности, като тая за разговорната речъ и всъкваки автоматични движения. Когато детето се научи да говори, то съ това придобива извънредно сложна способностъ да свързва цѣли действия и мисли само съ една дума: то говори съ символи. Дейността на детето е винаги цѣлостна (*activité globale*). Действията за детето иматъ значение, когато отговарятъ на известни нужди и когато представляватъ интересъ. За това трябва да се предизвиква у детето интересъ; нѣма ли тоя интересъ — нѣма и активностъ. Тоя интересъ може да бжде естественъ или изкуствено създаденъ. Умствената дейностъ има нужда отъ двигател и тя не се проявява безъ двигателно възбуждение. За проява на умствената дейностъ сж нуждни афективни стремежи, които сж единъ видъ мотори за мисловата дейностъ. Ако понекога детето остава инертно, то това показва, че у него не е пробуденъ интересъ.

Пиаже, възъ основа на психологични анализи, отбелязва въ развоа на детския манталитетъ два периода. Първия стадий се изразява съ термина *Egocentrisme*, т. е. стремежъ да прибира всичко къмъ себе си и да урежда живота си по свое желание. Въ втория стадий детето се подчинява предъ силата на нѣщата и възприема тѣхната обективностъ. Въ този стадий се изразява социалното въздействие, но не толкова подъ влияние на възпитателката, колкото отъ взаимодействието на другитѣ деца, съ които детето играе или работи въ едно кооперативно усилие. А това колективно въздействие, това социално влияние е грамадно. Покрай тѣзи, обаче, социални придобивки, както това показва д-ръ Декроли, има вродени социални наклонности.

Въ различнитѣ стадии на своето развитие детето не еднакво е възприемчиво, затова трѣбва да се следи развитието му и да се подбиратъ подходни моменти за въздействие.

Безспорно, има основни биологични елементи въ развоа на детската интелигентностъ, ала не трѣбва да се мисли, че ако би се оставило детето само на себе си, то би се развивало напълно нормално. Необходима е намѣсата на възпитанието. За да стане детето членъ на единъ колективитетъ, нужно е предварително този колективитетъ да му укаже своето възпитателно действие. Интелигентността не може да се роди безъ влияние на възпитателя. Нашиятъ начинъ на мислене, изработенъ отъ поколѣния, въ течение на историята на нашата цивилизация, която отразява сжщо яснотата на античната свѣтлина, трѣбва да стане достояние на детето. Това не може да се роди отъ само себе си. Сжщо тѣй трѣбва да се даде на детето и култа на истината, който не е нѣщо естествено за човѣка, но съставлява единъ отъ елементитѣ на нашата цивилизация.

Възпитанието трѣбва да познава детската натура, за да я използва. Стремежитѣ трѣбва да бждатъ правилно ориентирани. Чрезъ възпитанието не може да се създаде нищо, но трѣбва да се насочи това, което сжществува, да се облагородятъ стремежитѣ, за да не бждатъ вредни за обществото. Това е моралното въздействие на възпитанието. Но за да се използватъ заложитѣ, да се облагородятъ силитѣ, трѣбва преди всичко да се познаватъ. Сжщо тѣй градинарътъ, за да даде известна насока на растението, трѣбва въ даденъ моментъ да го отклони въ исканата посока. Това не може да стане ни много рано, ни много късно. Не бива ни да се чупи ни да се пречи, ни да се рѣжи и ограничава, както попадне, растежа на растението, а трѣбва да се щади природата и да ѝ се подчиняваме, за да я управляваме.

И когато се сплъватъ стремежитѣ на детето, създава се рискъ за усложнения, които иматъ за последица психоневрозитѣ у възрастнитѣ. Напротивъ, трѣбва да се даде възмож-

ностъ на стремежитѣ да се разцвѣтатъ, но и трѣбва да се ръководятъ. А за да се направлява детската интелигентностъ, трѣбва да се познава и да се чака момента, за да се ориентира въ желаемо направление. Трѣбва да се остави интелигентността да се развива, но да се помага развоя и социалното ѝ преобразяване, да се следи постоянно съ проникваща симпатия, каквато притежаватъ много отъ възпитателкитѣ.

Не по-малко интересна е лекцията и на Washburne, инструкторъ на народнитѣ училища въ Винетка (Съед. щати). Авторътъ обиколил различни страни, за да се запознае съ постановката на възпитателното дѣло, и направилъ анкета между главнитѣ представители на педагогичната мисль въ тия страни, като имъ задалъ редица въпроси въ връзка съ възпитанието. Той посетилъ Япония, Русия, Индия, Египетъ, Иракъ, Полша и др. страни. Нѣмайки възможностъ да влиза-ме въ голѣми подробности, ние ще се ограничимъ да приведемъ само заключителнитѣ му мисли.

По главния въпросъ за действието, което възпитанието може да упражни върху социалната структура и развоя на индивида, авторътъ казва:

„Необходимо и желателно е да се застави детето да се приспособи къмъ дадена възприета социална форма, но само до известна степенъ. Ако тази социална форма е много груба, опитътъ да се подчини детето на нея е твърде опасенъ: тъй нѣжния коренъ въ дървото при своя растежъ може да предизвика разпукване на скалата, която го е пленила. Има социални форми, които сж бивали и се разчупватъ отъ непреодолимия растежъ на човѣшкия организъмъ. Социалниятъ организъмъ е необходимъ, ала той трѣбва да бжде гъвкавъ и податливъ, за да се поддава на промѣнливото въздействие на растежа, на личноститѣ, които образуватъ обществото. Трѣбва да възпитаваме децата, като имъ даваме ясенъ погледъ върху нѣщата. Тѣ трѣбва да разбератъ, че тѣхното лично преуспѣване не може да се гради върху разпиляването на обществото, къмъ което тѣ принадлежатъ, и че тѣхното щастие е еднакво съ това на другитѣ. Тѣ трѣбва да се проникнатъ отъ съзнанието, че преуспѣването на тѣхната страна е свързано съ преуспѣването на свѣта, който пъкъ зависи отъ преуспѣването на всички страни, които го образуватъ. Страна, чиято национална политика презира свѣтовния напредѣкъ или го подчинява на своитѣ собствени нужди, е заслѣпена и се самоубива.

Ако историята трѣбва да прокарва една тенденция, тя трѣбва да бжде ориентирана къмъ свѣтовна цель; тя не трѣбва да пренебрегва отговорноститѣ и потребноститѣ на една нация или класа, но да даде да се разбере, че всѣка нация съставлява нераздѣлна частъ отъ едно голѣмо цѣло. А за да се даде на историята тази ориентировка, не е необходимо да

се злоупотрѣбва и изопачаватъ истинитѣ и фактитѣ. Добросъвестното изложение на економичното и социално развитие на човѣчеството показва суетността на единъ тѣсенъ национализъмъ и действителността на интернационалната солидарность.

Свободното обсъждане е необходимо, но трѣбва да му се даде като защита критичния духъ, който се основава на обсъждане на фактитѣ, а не на предразсѣждѣтитѣ и духъ на толерантностъ, допушайки разни гледища по единъ и сѣщъ въпросъ. Учителтъ трѣбва сѣщо да бѣде въодушевенъ отъ този критиченъ духъ и, безъ да се увлича отъ господстващитѣ възгледи на една класа или политична партия, трѣбва да вижда нѣщата подъ единъ свѣтхвенъ и общочовѣшки жгълъ. Всѣка пропаганда отъ страна на учителя, била тя националистична или антинационалистична, комунистична, или капиталистична, целейки да наложи на детето личното гледище или това на официалната власть, е насилие надъ свободата на мисълта, която е отъ сѣщественно значение за социалното развитие.

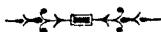
Но ако училището, безъ да се изолирова както въ монастиръ отъ окръжаващия го животъ, се отваря предъ активния социаленъ животъ, ако възпитанието съставя нераздѣлна часть отъ живота, то лесно е да се внуши на детето нуждата отъ участие въ социалния животъ на възрастнитѣ. Въ училището, както и въ живота, трѣбва да има мѣсто за критичната мисль и действие, иначе растежътъ престава, животътъ отстъпва назадъ, и личността, както и обществото, сѣ обсъдени на записване.

Здравото общество е съставено отъ здрави личности. Афективното здраве е по-важно отъ физичното и е основа на умственото здраве. Една отъ голѣмитѣ празндини на днескашното възпитание и една отъ причинитѣ на злинитѣ, които сѣсипватъ обществото, се дължи на това, че ние не отдаваме голѣма важность на конфликтитѣ въ душата на детето—конфликти между личнитѣ стремежи и социалнитѣ изисквания, които се криятъ въ различието на целитѣ, които въ разни страни си поставятъ великитѣ възпитатели. Отъ науката за възпитанието ние трѣбва да потърсимъ срѣдства, за да можемъ на детето да разреши своитѣ собствени интимни трудности, отъ нея ние трѣбва да потърсимъ отговоръ, по какъвъ начинъ да приспособимъ възпитанието къмъ нуждитѣ на личността презъ време на нейния растежъ. Съ помощта на тази наука съ течение на времето ние ще изградимъ възпитание, което ще покаже на индивида важността на пълната и цѣлокупна социална кооперация, което ще докаже на обществото, че то има нужда, за да живѣе и се развива, отъ свободната мисль, отъ свободната дейность и отъ личности въ пълната смисль на тая дума. А за такава цель заслужава да се обе-

диняът всички наши усилия!“ Съ тѣзи думи завършва речта си Washburne.

Отъ направеното бѣгло изложение се вижда, отъ какво значение е предишколната възраст, презъ време на която се формиратъ не само тѣлото, но и душевнитѣ способности и заложи на детето. Отъ това зависи по-нататъшния развой на бждещата личностъ, която ще изгради напредъка и благосъстоянието на нацията.

Най-добрата възпитателка на детето е неговата майка, която го е създала и милѣе за неговото тѣлесно и душевно развитие. Ала колко майки сж въ състояние да изпълнятъ своитѣ човѣшки и морални задължения къмъ обичнитѣ си рожби? Това сж единици, а грамадното множество по една или други причини изоставятъ децата си на собствената имъ сждба, на пакостното действие на окръжаващата го некултурна срѣда, на невежи слугини, на покварени другари и на развращаващото влияние на улицата. Какво трѣбва да се направи въ случая, това ни показва примѣрътъ на културнитѣ народи. Какво е направено до сега у насъ?—Доколкото зная, съвсемъ малко, почти нищо. Нека тия, на които е възложено възпитанието на подрастващитѣ поколения и изграждането бждещето на нашия народъ, се замислятъ надъ тая проблема и изпълнятъ своя дългъ!



ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

Професоръ Е. Колингсъ.

ОБУЧЕНИЕ ПО МЕТОДА НА ПРОЕКТИТЪ *)

ПРОЕКТИ ЗА ИГРИ.

Проектъ на пър- Нева предложи въ едно събрание на групата група. пата да поиграятъ на „Роли Поли“²⁾

Игри въ стаята. Карлъ възрази на Нева, че предпочита да играе съ топка на двора. Христина

попита Карла:

— Нима е приятно да се играе съ топка подъ проливенъ дъждъ?

Въ беседата се намѣсиха и други деца. Следъ оживѣна препирня, тѣ решиха да играятъ нѣкаква домашна игра, понеже отвънъ вали дъждъ.

— Да играемъ тенисъ, предложи Фредъ.

— Играта „Бю Бегъ“ е много по-забавителна, заяви Оли.

Христина попита Нева:

— Можешъ ли ми обясни, какъ се играе „Роли-Поли“.

Азъ никога не съмъ виждала тая игра.

Нева обясни главнитѣ правила на играта.

Карлъ, следъ като изслуша нейнитѣ обяснения, предложи:

— Да изберемъ една отъ тритѣ предложени игри чрезъ гласуване.

Предложението бѣ прието. Мнозинството гласува за „Роли-Поли“.

Съставянѣ на Фредъ предложи, всѣка страна на трижълника да е дълга четири фута.³⁾ Не-

ва поиска да се опредѣлятъ три ударни линии при търкалянето на топкитѣ: една на разстояние 6 фута отъ трижълника, друга — на 12, трета — на 20. Карлъ се съгласи да се опредѣлятъ три линии, но предложи други разстояния: петъ, десетъ и петнадесетъ фута.

— Размѣрътъ на трижълника, предложенъ отъ Нева, забеляза Христина, е твърде голѣмъ. При такива широки междини е твърде мъчно да се олучватъ кеглитѣ.

Кенисъ предложи новъ планъ за разпредѣлението на кеглитѣ.

*) Продължение отъ кн. 4, стр. 165.

2) Американска игра, прилична на нѣмската игра съ кегли. „Роли-Поли“ сж кегли, на които сж изрѣзани различни образи.

3) 1 футъ = 0.3048 м.

Следъ като обсъдиха всички предложения, ученицитѣ най-после решиха:

- 1) тригълникът да бѣде съ трифунтови страни,
- 2) да има три ударни линии – първа, втора и трета.

На всѣки ученикъ се предостави право да си избере мѣсто, отдѣто ще удря кеглитѣ. Всѣки ще играе за себе си, като се спазва следния редъ: Карлъ, Нева, Фредъ, Христина, Оли, Кенесъ, Гледисъ, Виржилъ, Иона и Оналъ. Следъ това бѣ назначена комисия, за да подготви играта, съгласно изработения планъ. Карлъ начерта тригълника и постави на него 8 „Роли-Поли“. Фредъ начерта ударнитѣ линии и ги отбеляза съ съответнитѣ номера. Кенесъ приготви предложена-та отъ него дъска за пресмѣтане. Той постави три топки въ малкия тригълникъ на края на първата ударна линия.

Игра на „Роли-Поли“

Следъ като свършиха плана и подготовката за играта, ученицитѣ започнаха да играятъ. Всѣки си избра мѣсто на една отъ тритѣ ударни линии. Карлъ избра третата линия. Всѣкога, когато удряше кеглитѣ, той си отбелязваше три точки. Нева си избра първата линия, затова за всѣки сполучливъ ударъ получаваше по една точка. Презъ време на играта ученицитѣ много пжти смѣняваха мѣстата си, но това съвсемъ не бъркаше на хода на играта. Всѣки ученикъ си водѣше своя смѣтка. Така напримѣръ, когато Фредъ, който стоеше на третата линия, сполучи да удари две кегли съ два удара отъ три, спечели шестъ точки. Той веднага ги записа на дъската подъ своето име. Точно така постѣпваха и др.

Резултати отъ играта „Роли-Поли“ Въ края на играта всѣки ученикъ събра своитѣ точки, за да се узнае, кой е спечелилъ. Понеже Карлъ получи най-много точки, той бѣ провъзгласенъ за победителъ. Ето реписъ отъ написаното на дъската презъ време на играта:

Карлъ	Нева	Фредъ	Христина	Оли	Кенесъ	Гледисъ	Виржилъ	Иона	Оналъ
3	1	3	2	4	3	1	2	3	3
6	0	3	2	2	0	2	2	0	3
9	2	0	4	4	3	2	1	6	5
3	3	6	6	2	6	3	4	6	6
9	0	6	7	6	0	1	6	3	0
6	1	3	2	2	3	0	0	9	3
9	1	9	4	0	9	2	2	3	9
3	3	3	2	2	3	3	4	3	3
48	11	33	24	20	27	13	21	33	33

Други домашни игри По сжция начинъ ученицитѣ си урежда-
ха и други домашни игри :

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Тенпинсъ (обикн. кегли). | 10. Сабли. |
| 2. Бинъ-Бегъ (нѣк. вариации). | 11. Лисица и гжски. |
| 3. Домашенъ Безъ-Болъ. | 12. Домино. |
| 4. Игра съ топка. | 13. Кейнсъ (хвърл. на дискове). |
| 5. Пумпалъ. | 14. Патица (юрдечка) съ патенца |
| 6. Спинъ-ви-плетъ (въртене на кречеталка). | 15. Криеница. |
| 7. Рингъ-Тосъ (подхвърляне обржчъ съ пръчка). | 16. Мраморни топки. |
| 8. Цилиндъръ. | 17. Кегли. |
| 9. Руфъ и Яковъ. | 18. Криене на пръстенъ. |
| | 19. Бѣгане съ картофи. |
| | 20. Слѣпа баба. |

Подвижни игри на откритъ въздухъ. Въ едно събрание Джефъ пожела да узнае, дали неговата група може да се избороъ на играта „Волей-болъ“.

— Азъ видѣхъ, каза той, какъ трета група играе тази игра. И много забавно бѣше да се гледа, какъ топката се премета презъ мрежата.

— Тази игра, наистина, е твърде интересна, забеляза оналъ. Но ще можемъ ли ние да я играемъ? Мрежата за насъ не е ли твърде висока?

— Мрежата — възрази тутакси Виржилъ — винаги се поставя споредъ ръста на ученицитѣ.

— Виржилъ е правъ, забеляза учителката. Споредъ мене, вие отлично можете да разучите тая игра.

Следъ като обсъдиха тоя въпросъ и още нѣколко други, ученицитѣ решиха да направятъ пръвъ опитъ при идното заседание, опредѣлено за игри.

Учителката ги посъветва презъ това време да се запознаятъ съ правилата на тази игра.

Въ училищната библиотека има шесть книги върху играта „Волей-болъ“, и учителката обеща, че съ най-голѣмо удоволствие ще разясни на децата всичко, което не могатъ да разбератъ.

— Поддържамъ предложението на нашата учителка, заяви Джефъ. Много ще се радвамъ, ако мога да се запозная съ една отъ тия книги.

Съставяне планъ за играта. Въ следното съвещание ученицитѣ разглеждаха правилата на играта, системата за водене на пресмѣтанията и начина, по

който се избиратъ партньоритѣ. Оналъ предложи да се възползуватъ отъ домашната дъска за пресмѣтане. Джефъ поиска да се назначи нѣкой за пресмѣтвачъ и да му се възложи длъжността да отбелязва и събира точкитѣ, понеже е неудобно самитѣ играчи да се занимаватъ съ това. Ионесъ желаше да знае, какъ ще се избераатъ партньоритѣ. Кенесъ

мислѣше, че партньоритѣ могат да бждат избрани по същитѣ правила, както въ играта „Тоунъ-болъ“. Самъ той се съблазняваше отъ желанието да стане главатаръ.

Следъ като обсъдиха предложението на Кенесъ, ученицитѣ решиха да помолятъ председателя на групата да назначи единъ смѣтководитель и двама главатары. Джефъ назначи следнитѣ лица:

а) смѣтководитель — Виржилъ,

б) главатары — Кенесъ и Иона.

Следъ като разгледаха обстойно правилата за играта, формата на дъската за пресмѣтане, избора на партньоритѣ, и др. т., ученицитѣ решиха въ идното събрание да играятъ „Волей-болъ“.

Игра на „Волей-Болъ“ Цѣлата среща бѣ посветена на тази игра. Излишно е да отбелязвамъ, че децата играха съ твърде голѣмо удоволствие. Играта завърши, когато дветѣ страни почти се изравниха, но все пакъ партията на Иона победи. Отъ тогава „Волей-болъ“ спечели въ тая група голѣма популярностъ.

Други улични игри Ученицитѣ играха още следнитѣ игри на открито:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Маца си дири кѣтче. | 14. Криеница |
| 2. Котка и мишки. | 15. Надбѣгване съ търкаляне на обржчи. |
| 3. Черничевъ хростъ. | 16. Бѣгане съ картофи. |
| 4. Ловене на кърпа. | 17. Ролъ-болъ (търкаляне на топка) |
| 5. Черъ човѣкъ. | 18. Две стари кѣтки. |
| 6. Тоунъ-болъ (игра съ топка) | 19. Бѣгане съ промѣна на посоката. |
| 7. Безъ-болъ | 20. Ралей-Ресъ. |
| 8. Крокетъ | 21. Скачане. |
| 9. Блинъ. | 22. Подскачане на мѣсто. |
| 10. Дождъ-болъ | 23. Подхвърляне топка презъ врата. |
| 11. Ролингъ Хупъ (търкаляне обржчъ) | |
| 12. Земецѣлецъ въ долината. | |
| 13. Слѣпа-баба. | |

Драматизация на разказъ Въ едно събрание, посветено на разказване, Христина разказа разказа „Малкото гълъбово момче“.

— Не можемъ ли да играемъ тоя разказъ? попита Кенисъ.

— Полянката срещу училището отлично може да ни послужи за ливада, забеляза Кой.

— Съ купчина слама можемъ да представимъ купа съно, каза Джефъ.

— Какъ ще представимъ овцетѣ и кравитѣ? запитва Телма.

— Нѣколко ученици ще бждатъ овце, а други — крави, предложи Оналъ.

Следъ като обсъдиха тоя и още нѣколко други въпро-

си, децата се убедиха, че е напълно възможно да инсцениратъ разказа.

Динъ и други се отнесоха къмъ това възсторжено. Най-после групата реши да драматизира разказа при идното събрание. Споредъ съставения планъ, едната страна отъ полянката срещу училището ще представя ливада, а другата — нива. Оналъ предложи, Гледисъ, Мери, Реби, Люсилъ, Ева, Берта, Али и Телма да играятъ ролята на овце, а Виржилъ, Кой, Фредъ и Динъ — ролята на крави.

Предложението на Джефа, да се престави съ купчестлама купа сѣно, бѣ прието, и нему бѣ възложено да донесе малко слама за тая цель.

— Ролята на гължбовото момче да се даде на Джефъ, предложи Виржилъ

— Предлагамъ тая роль да се даде на Иона, каза Телма.

Уговориха се да решатъ тоя въпросъ чрезъ гласуване. Спечели Джефъ.

— Ролята на кучето да се даде на Кенесъ, предложи Полъ.

Никой не възрази. Тукъ въ детската беседа се намѣси учителката. Тя напомни, че трѣбва да избератъ двама ръководители, отъ които единиятъ ще задава въпроси, а другиятъ ще отговаря.

Иона не разбираше, въ какво се състои работата и какво именно ще питатъ.

Учителката отговори, че едното дете може да пита :

— Не сте ли видѣли малкото гължбово момче ?

А другото може да отговори :

— То заспа подъ купата сѣно.

Иона веднага добави, че едното дете може да каже :

— Защо не го събудишъ ?

Другото ще отговори :

— Не мога да го събудя, защото може да се разплаче.

Кенетъ предложи, едното дете да събуди малкото гължбово момче, като му каже :

— Малко гължбово момче, о, малко гължбово момче, стани и засвири съ своето рогче. Овцетѣ сж въ ливадата, а кравитѣ — въ нивата

И Джефъ, който ще играе ролята на гължбовото момче, веднага ще скочи и ще засвири съ своето рогче.

Христина искаше да знае, отде Джефъ ще си намѣри рогче.

— Нѣмамъ рогче, отговори Джефъ, но азъ мога да свия ржцетѣ си като тржба и да свира.

— Азъ имамъ хубаво рогче. Подариха ми го на Коледа. Ще го дамъ на Джефа.

Телма забеляза, че съ това играта нѣма да се свърши. защото овцетѣ още сж въ ливадата, а кравитѣ — въ нивата,

— Сега е работата на кучето, заяви Карлъ, Щомъ малкото гължбово момче засвири съ рогчето, Кенесъ трѣбва да скочи, за да изгони овцетѣ отъ ливадата и кравитѣ отъ нивата.

— Отлично — каза учителката. Това ще бѣде последната сцена.

Фредъ предложи, да избератъ за ржководители Иона и Карлъ. Предложението бѣ прието.

Ето плана за драматизацията, изработенъ отъ ученицитѣ:

Какъ ще се драма- *Сцена.* Полянката срещу училището.
тизира „Малкото Единъ кжтъ ще представя ливада, а
гължбово момче“ другъ — нива. Купче слама ще представя купа сѣно. Малкото гължбово момче спи въ сламата. Момичетата, които играятъ ролята на овце, се струпватъ въ нивата.

Роли. Карлъ и Иона — ржководители. Кенесъ — куче. Джефъ — малкото гължбово момче. Гледисъ, Мери, Руби, Люсилъ, Ева, Беула, Али и Телма — овци. Виржилъ, Фредъ, Полъ, Кей и Динъ — крави.

Игра. (Карлъ забелязва овцетѣ въ ливадата и кравитѣ въ нивата. Той тича презъ ливадата, като вика малкото гължбово момче).

Карлъ. — Малко гължбово момче, о, малко гължбово момче, засвири съ своето рогче! овцетѣ сж въ ливадата, а кравитѣ въ нивата.

(Карлъ се сблъсква съ Иона въ срѣдата на ливадата).

Карлъ. — Не видѣ ли нѣкъде малкото гължбово момче?

Иона. — Да. Ето го: то спи подъ купата.

Карлъ. — Събуди го!

Иона. — Не, не мога. Боя се, че ще се разплаче

Карлъ. — Азъ ще го събудя (отива при малкото гължбово момче и го разбужда). Малко гължбово момче, о, малко гължбово момче, стани и засвири съ своето рогче! Овцетѣ сж въ ливадата, а кравитѣ — въ нивата.

(Малкото гължбово момче скача, разтрива очитѣ си, готово да се разплаче, следъ това засвирва).

Джефъ. — Ту-ту, ту-ту, ту-ту.

(Кенесъ се спуска отначало въ единъ кжтъ на полянката, после — въ другъ: изгонва овцетѣ отъ ливадата и кравитѣ отъ нивата. Всички изчезватъ).

Ученицитѣ решиха да запишатъ тоя планъ въ *тетрадката си за записване на игри*, за да може всѣки да изучи плана и отдѣлнитѣ роли. Решено бѣ тази игра да се изпълни въ следното събрание. Тоза бѣ сторено. Всѣки ученикъ отлично се справи съ своята роля. Излишно е да отбележимъ, че тая малка забава извънредно много имъ се понрави.

Освенъ тоя разказъ, бѣха драматизирани 54 други раз-

кази и пиеси, взети изъ народнитѣ приказки и материала за детско четене.

Народни танци Когато ученицитѣ обсъждаха, каква игра Езда на прѣчка. да играятъ въ идното събрание, определено за игри, Иона предложи да играятъ на „кончета“.

— Предпочитамъ да играемъ на тенисъ, заяви Карлъ.

— Не желаете ли да играемъ на „Баба и свинче“? попита Нева,

— Азъ искамъ да играемъ тази игра, каза Телма.

— Въ такова хубаво време е много по-добре да играемъ „Баскетъ-болъ“, заяви Карлъ.

— Не бива всички игри да се играятъ наведнажъ, забеляза Карлъ. Нека съ гласуване да изберемъ една игра.

Неговото предложение бѣ подкрепено. Гласуваха всички. Изясни се, че мнозинството предпочита да играе на „кончета“. За тази игра има и малка пѣсень.

Ученицитѣ и учителката обсъждаха нѣколко време плана на тази игра, посоченъ въ една отъ справочнитѣ книги. Внесоха въ него нѣкси промѣни и се спрѣха на следния редъ:

1. Всѣко момче ще си избере партньорка.

2. Двойкитѣ ще се наредятъ една следъ друга въ тия на редица. Следъ туй ще образуватъ кръгъ: момчетата ще застанатъ отзадъ и ще сложатъ ржце върху раменетѣ на момчетата, които, застанали отпредъ, ще хванатъ съ дветѣ си ржце хълбоцитѣ си.

3. Всички ще изпѣятъ четири куплета отъ пѣсеньта. Следъ туй ще прибѣгнатъ осемъ крачки, като подхвърлятъ дѣсния кракъ напредъ и свиватъ лѣвия съ леки подскачания.

4. Следъ като свършатъ четвъртия куплетъ, играчитѣ веднага се обръщатъ съ лице къмъ центъра на кръга, протегатъ ржце напредъ и пѣятъ петия куплетъ

5. Следъ туй бързо се връщатъ къмъ първото положение. Съ движения на ржцетѣ и краката изразяватъ съдържанието на пѣсеньта.

6. Престѣпватъ нѣколко крачки напредъ, като всѣка двойка се завъртва и се връща на мѣстото си.

7. Акомпаниментъ съ роялъ.

Следъ изработката на плана ученицитѣ си избраха партньорки: Фредъ избра Бейла, Али Христина, Виржилъ — Нева, Карлъ — Гледисъ, Полъ — Руби, Динъ — Люсилъ, Оналъ — Ева, Джефъ — Иона, Кенетъ — Телма.

Иона предложи, да акомпанира на рояла Джуелъ, ученикъ отъ третата група.

Предложението и бѣ прието. На Иона бѣ възложено да преговаря съ Джуелъ. Той се съгласи. Следъ като свършиха изработката на плана, ученицитѣ решиха да го изпълнятъ при идната среща.

Танцитъ и пѣнето, придружено отъ музика, продължи-
ха 30 минути, и децата се веселиха отъ все сърдце.

Вечеринки, празд- Въ едно събрание на групата Иона съ-
нищи, срещи. Рож- общи, че нейниятъ рожденъ день се
денъ день на Иона пада презъ идната недѣля и че майка
й обещала да уреди по тоя случай мал-
ко праздненство.

— Ще дойдете ли у дома на тоя день? попита тя съу-
ченицитъ си.

— На драго сърдце ще дойда. Вѣрвамъ, че мама ще ми
позволи, отговори Телма.

— И азъ ще дойда, каза Карлъ.

— И азъ ще поискамъ позволение отъ мама да дойда,
забеляза Мери.

— Вѣрвамъ — каза Джефъ — че всички съученици ще
дойдатъ и че нейнитъ родители не ще иматъ нищо противъ.
Тъ ни разрешиха да участвуваме въ вечеринката, уредена ми-
налата година отъ Нева.

— Въ кой часъ ще започне вечеринката? попита Нева.

— Въ който часъ желаете. Сами решете, кога ви е най-
удобно, отговори Иона.

— Споредъ мене, каза Карлъ, най-добре е да се събе-
ремъ у Иона денемъ.

— Съгласна съмъ, заяви Нева. Неудобно ми е късно
презъ вечерьта да се връщамъ у дома.

— Мога да отида презъ всѣки часъ следъ пладне, каза
Джефъ. . . Добре е, още сега да опредѣлимъ, колцина отъ
насъ ще отидатъ у Ионини идната недѣля.

— Приемамъ предложението на Джефа, заяви Иона.
Безъ участието на всички другари моя праздникъ нѣма да
бже праздникъ.

Джефъ постави въпроса на гласуване, и всички учени-
ци единодушно изявиха желание да участвуватъ въ праздни-
ка на Иона. Мнозина отъ тѣхъ бѣха увѣрени, че тѣхнитъ
родители ще имъ разрешатъ това.

Джефъ тогава предложи праздненството да започне въ
3 часа, Телма — въ 4 часа следъ пладне.

— Въ такъвъ случай, възрази Карлъ на Телма, не ще
имаме достатъчно време да се веселимъ.

Следъ кжса препирня Телма оттегли предложението си
и се присъедини къмъ предложението на Карла. Още нѣколко
ученика подкрепиха Карла, Въпросътъ бѣ сложенъ на гла-
суване, и въ резултатъ мнозинството се изказа, празднен-
ството да започне въ три часа следъ пладне.

— Не желаете ли вие, госпожице, — попита тогава Иона
учителката си да се присъедините къмъ моитъ гости?

— На драго сърдце ще дойда, отговори учителката. На-
пълно вѣрвамъ, че отлично ще прекараме у васъ.

— Искамъ да зная, какво ще правимъ на това праздненство, каза Христина.

— Съ удоволствие ще предоставя на моитѣ съученици да направятъ всичко, което измислятъ, отговори Иона.

— Искамъ да играя разни игри, каза Джефъ.

— Нека всѣки да си избере нѣкаква забавна приказка и да я разкаже на праздненството, предложи Телма.

— Да играемъ нѣкакъвъ народенъ танцъ, каза Мери.

— Да играемъ танци — възрази Иона — у насъ не можемъ: ние нѣмаме пияно.

— Много забавно ще бжде, забеляза Фредъ да си направимъ сладоледъ, както си направихме миналата година у Нева.

— Да си съставимъ програма за праздненството, тукъ, въ училището, навѣрно, ще бжде твърде хубаво.

— Съгласна съмъ съ предложението на Иона, каза Мери. Веднажъ присъствувахъ на едно праздненство, което бѣше твърде досадно, защото никой не знаеше, какво ще върши.

— На миналогодишната вечеринка — припомни Нева — разказвахме разкази, играхме разни игри и поднасяхме сладоледъ.

— Ние лудо се веселихме! възкликна Мери.

— Да, на праздника трѣбва да има разкази, каза Телма. Твърде забавно ще бжде, ако всѣки ученикъ си избере разказъ, какъвто му се хареса, и преди праздника го разкаже предъ насъ. Които разкази бждатъ най-сполучливи, тѣхъ ще изберемъ за вечеринката.

— Одобрявамъ предложението на Телма, заяви Иона.

— Азъ зная, забеляза Нева, единъ твърде интересенъ разказъ.

— Добре е, да уредимъ нѣколко игри, предложи Джефъ, следъ разказитѣ.

— Не можемъ ли да се възползуваме и отъ училищния грамофонъ? — попита Карлъ учителката. Азъ ще го занеса и ще го върна въ пълна исправностъ.

— Нищо нѣмамъ противъ, отговори учителката.

— Ами не ще ли бжде добре да уредимъ следъ всичко това нѣкакво угощение? попита Иона.

— Предлагамъ, заяви Фредъ, да поднесемъ на гоститѣ сладоледъ. Ние можемъ да помогнемъ Иона ще го приготи.

— Ха, ами че азъ нали на миналогодишната вечеринка, припомни Нева, следъ печеното поднесохъ сладоледъ?

— Добре е да се поднесе сладоледъ. Вѣрвамъ, че вие въ навечерието на вечеринката, забеляза учителката, ще можете да пригответе и печено. На драго сърдце ще ви помогна..

Следъ кжси разисквания ученицитѣ приеха следната

Програма за рождения ден на Иона.

1. Грамофонъ. Разкази и пѣсни.
2. Разкази. Всѣки ученикъ си избира и разказва забавенъ разказъ.
3. Игри : „Сабли, Флинчъ, Ржце, Лисица и гжски, Домино, Стара дева“.
4. Угощение : сладоледъ и печено.

Програмата бѣ точно изпълнена. Ученицитѣ прекараха два часа въ дома на Иона. Разказваха разкази, играха и ядоха печено и сладоледъ. Присъжествуваха всички безъ изключение. За най-интересенъ бѣ признатъ разказа на Нева : „Защо е кжса опашката на питомното зайче Пети?“

Други праздници. По сжщия начинъ бѣха уредени отъ ученицитѣ на опитното училище още следнитѣ вечеринки и срещи :

Праздникъ на игритѣ, праздникъ на Валентина, праздникъ на сладоледа, Великденъ, праздникъ на пѣснитѣ, праздникъ на разказитѣ, праздникъ на куклитѣ и др.

(Ще следва : „Проекти за разказване“)



М. Периклиева — Варна.

КЖЩА ЗА ЦАРИЦА ПРОЛѢТЬ.

Много пжти сж ме питали :

— Какво правите въ забавачницата? Играете и пѣте, нали?

— И играемъ, и пѣемъ, и работимъ. Учимъ се да играемъ и работимъ.

На тия, които питатъ, ще разкажа, какъ прекарахме единъ денъ въ детското училище.

Звънецътъ звъни за влизане. Децата сѣдатъ на своитѣ столчета. Поздравляваме се. Казватъ въ хоръ кжса молитва. Изпѣватъ нѣколко пѣсни по желание. Преглеждамъ, дали не е заспала „госпожа чистотата“.

Първи мартенски дни. Запѣвамъ вчера предадената пѣсенъ за баба Марта.

Всички пѣятъ съ мене. По общо желание изпѣваме пѣсенъта три пжти.

Палавата Боянка вдига ржка и пита :

— Моля, госпожице! Защо идва баба Марта на земята?

— Баба Марта, деца, идва на земята, за да ни каже : „Зимата си отива. Ще стане топло. Ще цъванатъ цвѣтята. Ще се върнатъ ластовичкитѣ.“

Неусѣтно се завързва свободенъ разговоръ за пролѣтъта, въ който малкитѣ събеседници се надпреварватъ да излагатъ свои наблюдения, бележки и желания.

— И като дойде *царица Пролѣтъ* на земята — казва Марето — нека да я поканимъ да дойде на гости въ нашата кжщичка *)

Льоли радостно скача и добавя:

— Нека сега, госпожице, да си приготвимъ кжщичката за *царица Пролѣтъ*! . . . Да си я почистимъ!

— Много хубаво, деца! Да си почистимъ и наредимъ кжщичката за *пролѣтъта*!

— Ами какво ще правятъ момчетата? пита Славко.

Поглеждамъ кжщичката. Хартитѣ, съ които сж облепени стенитѣ и покрива ѝ, сж избѣлѣли..

— За всички ще има работа! Хайде да си направимъ нова кжщичка! Да я подновимъ.

— Нека още сега! . . . Хайде сега! обаждатъ се нѣколко нетърпеливци.

— Добре, но нека първо си помислимъ, какъ можемъ да я направимъ по-хубава и кой ще я прави.

Колко много мнения, проекти и желания! Запознахме се съ „строежъ“, „майсторъ“.

Ето ни *урока за днесъ*, изграденъ при живъ интересъ отъ самитѣ деца. Всѣки знае нѣщо и го казва. Всѣки внимателно слуша да чуе *новото*, защото ще работи. Решихме най-после да почнемъ поправката, като си разпредѣлимъ доброволно работата.

Едни отъ момиченцата — *домакини* — ще изпразнатъ кжщичката; други — *готвачки* — ще сготвятъ храна за *майсторитѣ* и ще имъ я поднесатъ (картофи, донесени отъ самитѣ деца). Момчетата сами се разпредѣлятъ на „майстори“, „инженери“ и „архитекти“.

— Втория частъ ще продължимъ, деца, нашата работа. Звънецътъ удари, за да се поразходите и поиграете.

Презъ междучасието всѣки чака съ нетърпение да влѣзе въ ролята си. Чувствува се голѣмо оживление.

Разхождамъ се между децата и ги наблюдавамъ.

Трима „архитекти“ чертаятъ кжщи на черната дѣска. „Майсторитѣ“ оживено се разговарятъ. Настрани Гочо, седналъ на столче, гледа презъ стереоскопа картини: търси кжща за образецъ, защото е „архитектъ“. „Инженеритѣ“ Петьо и Васко до самата кжщичка спорятъ, какъвъ трѣбва да бжде новиятъ строежъ. Данко прави дворъ въ „пѣсчаника“. Момиченцата весело си шушнатъ и наговарватъ, какъ по-хубаво да сготвятъ и наредятъ трапезата. Мара носи вече вода съ стомнитѣ, а Магда мие чиниитѣ.

Вториятъ частъ започва пакъ съ игра, съ свободенъ разговоръ и завършва съ непринудена работа. Започваме строе-

*) Въ стаята имаме кжщичка, построена отъ летви и хартия (2 x 3 метра).

жа. Всички сж сериозно заети. Всѣки върши нѣщо. Малкитѣ „майстори“ сж моя помощъ строятъ. „Инженеритѣ“ надзираватъ и даватъ упѣтвания. Всѣки е на мѣстото си. . . .

Звънецътъ издрѣкна. Предобѣднитѣ занятия трѣбва да се прекратятъ. Всички запѣватъ пѣсничката „Свършихме си работата“, сбогуватъ се и си разотиватъ бодрѣ и весели.

Следъ обѣдъ, половинъ часъ преди започването на занятията, повечето деца сж въ стаята: дошли сж да работятъ. Продѣлжаваме строежа. Работимъ и пѣемъ, закусваме и почиваме, пакъ работимъ, пѣемъ и играемъ. Така неусѣтно въ игра, пѣсень и работа минава цѣлитѣн денъ.

Ив. П. Андреевъ — Габрово.

ВЪРВЕТЕ ПО ПЪТЯ НА ХРИСТА — ПЪТЯ НА ДОБРОТО!

(преговоренъ урокъ по въручение въ IV. отдѣл.)

— Вѣра Пенка ни донесе нѣщо да украсимъ стаята си. Какво? Нѣкоя картина ли?

— Не! Написала ни е на картонъ:

„Вървете по пътя на Христа — пътя на доброто!“

— Да, деца! И тъй хубаво го е написала! Ние го окачихме вече на стената. Гледахме и четохме го. Вижете го и прочетете си го пакъ!..

— Че защо ли ни е пъкъ това? Каква красота има въ него? Не ще ли бжде по-добре да си окачимъ друга похубава, истинска картина? Та това картина ли е? Де ѣ сж боитѣ, художеството? А?! Какъ мислите?

— Не, учителю! Нека си стои! Много е хубава. Носи такава красива мисль!

— Учителю, и тукъ, и у дома, и другаде ние сме гледали много картини, но тази е по-друго.

— Имате право, деца. Преди всичко човѣкъ трѣбва да бжде добъръ, че тогава другъ. . .

— А отде взехме тая хубава поука, която Пенка ни е написала?

— Извадихме си я отъ разказчето „Малкиятъ Христосъ“*).

— Е, кжде отпрати Христосъ заблудилото се момченце?

— Къмъ бедния, простия обушаръ, който помагалъ на гладнитѣ хора и на животнитѣ дори.

— Какво иска да каже съ това Христосъ?

— Азъ съмъ при добрия, ако и беденъ, простъ човѣкъ.

— Добре! Ами когато Христосъ билъ тукъ на земята и ходѣлъ да поучава хората, какъ е сочелъ своя пътъ на слу-

*) Отъ Д. Шишмановъ въ читанката за IV. отдѣл. отъ Ел. Пелинъ Ранъ Босилекъ и др.

шателитѣ си? Тѣй, както Пенка на насъ ли? Просто да имъ каже: вървете по пътя на доброто, не лъжете, обичайте се и пр. и пр. Така ли? Въобще, какъ ги е училъ и поучавалъ, за да Го слушатъ „съ зяпнали уста“ и да Го разбератъ по-добре?

— Съ притчи. Нѣщо като приказка. Хубавъ разказъ, художественъ разказъ.

— Че защо пъкъ съ притчи?

— По-леко, по-сладко, по-увлѣкателно и по-разбрано ги е поучавалъ.

— Учихме вече нѣколко притчи. Кои?

— За „Блудния синъ“, за „Митаря и фарисея“, за „Милостивия самарянинъ“, за „Богатия човѣкъ и бедния Лазаръ“ за „Послушния и непослушния синъ“.

— Вѣрвамъ, че ги знаете добре. Вѣрвамъ още, че когато сте ги учили, понѣкога сте си мислили, коя отъ тѣхъ е най-хубава. Искамъ да кажа: коя отъ тия притчи Христови е най-важната, най-съдържателната? Или — какъ казвахме още? Я си спомнете! — Най-дълбокомислената! — Коя е? Помислете! Давамъ ви нѣколко минути. Не бързайте! Хубаво си припомнете пригчитѣ, които Маргаритка ей сега ни изброи!

(Гробна тишина, но пълна не съ мъртешки, а съ хубавъ мисловъ животъ: плодovита и полезна самодейностъ и размишление).

— Е, готови ли сте? Казвайте!

— Притчата за „Милостивия самарянинъ“.

— Другъ!.. Другъ!.. Другъ!..

(Изреждатъ се съ разни отговори).

— Да разсудимъ, кой е правъ!.. Ха, сега малко споръ. Вѣрка ни питаше, какво нѣщо е „споръ“. Или какъ го нарекохме още? — Дебати, препирня, но съ приличие. Така. Сега, Вѣрке, ще видишъ, що е споръ (дебати).

— Да почнемъ! Кой иска да докаже, че той е правъ? Че неговата притча е най-хубавата?

— Ненчо, говори ти!

— Азъ мисля, че най-хубавата притча е притчата за „Милостивия самарянинъ“. Ако всички хора сж като самарянина, ако се обичаха единъ другъ, то всички щѣха да живѣятъ добре.

— Пенке, ти какво ще кажешъ?

— Азъ пъкъ мисля, че най-хубавата притча е притчата за „Блудния синъ“. Не бива да измъчваме родителитѣ си. За всѣки сторенъ грѣхъ трѣбва да искаме прошка.

Ненчо се обаждатъ: — Добре, ами ако блудниятъ синъ обичаше баща си, брата си, родната си кѣща, той нѣмаше да ги огорчи и напусне. Значи, моята притча е по-важна.

— А ти, Лиле, какво ще кажешъ?

— Мисля, че притчата за „Богатия човѣкъ и бедния

Лазаръ“ е най-важната. Не трѣбва да бждамъ коравосърдечни и свидливи като богатия. Всички хора трѣбва да бждатъ милостиви и да си помагатъ единъ на другъ.

Вѣрка, която поддържа Ненча, бързо и нервно се намѣсва: — Ако богатиятъ обичаше хората, той щѣше да обича и бедния Лазаръ, щѣше да го прибере, да го нахрани, да му помогне...

— А ти Пенчо? — Азъ съмъ съ Ненча.

— Ти, Петре? — Азъ съмъ съ Лиля.

— Другъ има ли, който не е съ говорилитъ? Да мисли, че друга нѣкоя притча е по-съдържателна?

Подига нерешително ръка кротката, скромната Веска: — Азъ мисля, че притчата за „Митаря и фарисея“ е най-хубава. Хората не бива да се гордѣятъ, а и не бива да се хвалятъ, че помагатъ на другитъ...

Така се беседва — при съвсемъ слабото участие на учителя — върху всѣка притча, като въ кратка и хубава форма се изтъква поуката отъ нея.

Изтъква се още, че всички притчи, като че се вливатъ въ тая за „Милостивия самарянинъ“.

— *Щомъ обичаме* — не ще огорчимъ татка (майка) си; не ще се гордѣемъ, нито пъкъ ще се хвалимъ съ помощта, която правимъ на другитъ; ще подѣляме, което имаме съ бедняка; ще изпълваме волята на по-старитъ и дадената дума.

— И тъй, коя притча е най-важна, най-богата?

— За „Милостивия самарянинъ“.

— Тогава, какъ може да я наречемъ още?

— Основна, главна.

— Е, я помислете и се сътете, коя е основата на Христовото учение?

— Да обичаме всички хора по земята, отъ каквато и народност да сж тѣ.

— Добре! Ами това нѣщо да ми го кажете нѣкакъ изгладено, по-кратко, но по-красиво?

— *Обичайте се единъ другъ!*

— *Любите другъ друга!* — съмъ чувалъ въ църква, — добавя Петко.

— Да, така е, деца! Добре го казахте. „Обичайте се единъ другъ!“ — това е бисерътъ въ Христовото учение. 2.000 години откакъ е билъ тоя бисеръ, а нищо не го е затъмнило. Блести, свѣти, озарява пѣтя на хората къмъ доброто, води ги къмъ красивото въ живота

— Какво да правимъ?

— Учителю, и това да си напишемъ на картонъ и украсимъ стаята. Азъ ще го напиша.

— Добре, Лили! Напиши и донеси ни го, Добре! Ами достатъчно ли е това, деца: да го гледаме, да му се радва-

ме и възхищаваме, както се радваме на една блестяща, скъпа огърлица? Какво ще кажете?

— Не! Да му се радваме, но и да го вложимъ въ душата си; да направимъ *живо дѣло* тия хубави *думи*, да бждемъ като послушния синъ, да изпълняваме дадената дума (обещание) на Христа.

— Петърчо оня день се нахвърлилъ на Пенча — насмалко окото му щѣлъ да извади. Върви ли по пжтя на Христа?

— Не, защото не обича другаря си!

— Пенчо му простилъ, ако и да търпѣлъ страшни болки. Върви ли Пенчо по пжтя на Христа?

— Да! Защото обича и прощава.

— Пенка донесе шалче и шапка за бедно дете отъ нашето отдѣление. Върви ли по пжтя на Христа?

— Да! Обича и помага на беднитѣ.

— Стефка и Василка не щатъ подаръка на Пенка, защото тя нѣкога се хвалила, че имъ дала фланела. Добре ли е сторила Пенка?

— Не! Помага, а се хвали, като фарисея.

— Да, деца, сгрѣшила е Пенка, огорчила е беднитѣ си другарки. Но другъ пжтъ тя не ще направи това. Затова сега вземете, Стефке и Василке, подаръка ѝ!

Обиденитѣ деца пакъ се отказаха отъ помощта, въпрѣки моето настояване.

— Видите ли, колко силно е обидила Пенка другаркиѣ си. Но тя плаче... Какво значи това?

— Разкайва се.

— Василка прие помощта, Стефка — не. Тогава? Кой е въ пжтя на Христа?

— Пенка, защото се разкайва.

— И Василка, защото ѝ прости, учителю.

— А Стефка?

— Тя не, защото не прощава обидитѣ.

— Накрай, Стефка прости, прие подаръка. Азъ вървамъ, че и Пенка, и Стефка и Василка не ще повторятъ вече сторенитѣ грѣшки.

— Деца, често поглеждайте и прочитайте тия хубави картини по стениѣ на нашата стая, повтаряйте си тия хубави мисли ѝ най-важното: *изпълнявайте ги!* Така, тукъ, въ училище ще имаме само обичъ, трудъ и пѣсень, а вънъ отъ училище вие ще станете *добри хора* — радостъ и утеха за татко и мама, гордостъ и надежда на нашата *родина*.



Ат. Георгиевъ — София.

ДВА УРОКА ПО ЕСТЕСТВО- ЗНАНИЕ.

1. Зелена водна жаба.

(Урокъ въ IV отдѣление).

Предварителни наблюдения :

1. Наблюдавайте жабата, когато скача, когато плува, когато лови плячката си.

2. Наблюдавайте яйца отъ жаба; особеноститѣ на поповитѣ лъжички, тѣхното движение; попови лъжички на различна възраст до свършена жаба.

Учебни помагала въ часъ :

1. Яйца отъ жаба, попови лъжички на различна възраст. 2. Жаба въ сѣдъ съ вода. 3. Паяци, хлѣбарки и др. наѣждоми за храна на жабата. 4. Картина на жабата.

Урокътъ за жабата трѣбва да се вземе въ края на годината, когато може да се намѣрятъ яйца отъ жаба, попови лъжички и възрастни жаби.

Задачитѣ за наблюдения трѣбва да се дадатъ нѣколко дни преди урока. По-добре е, ако учителятъ е направилъ съ ученицитѣ си екскурзия до рѣката и подъ негово ръководство сж извършени горнитѣ наблюдения. Донесенъ е и материялъ въ класъ.

Урокътъ въ класъ ще се вземе приблизително по следната схема:

Де живѣе зелената жаба. — Де наблюдавахме жабата? — Край рѣката? — Де още можемъ да намѣримъ жабата? Край блатата, застоялата вода, въ влажнитѣ мѣста.

— Кой е държалъ жаба въ ръката си? — Каква е тя? Студена, мека, плъзгава. Огъ какво зависи плъзгавината ѝ? — Покрита е съ слизъ.

— Какво ще стане, ако оставимъ жабата повече време, на слънце? — Слизътъ ще изсъхне, и жабата ще умре.

Какъ диша жабата. Защо жабата умира, като изсъхне слизътъ по нея? Защото се задушава. — Защо се задушава — нали има бѣлъ дробъ? — Наистина, тя диша бѣлъ дробъ, но той не е достатъченъ. Кожата ѝ е тънка; въ нея има много кръвоносни сѣдове и направо отъ въздуха става пречистване на кръвта. Тя може да престои много време и въ водата, защото разтворениятъ въздухъ въ водата минава направо въ кръвоноснитѣ сѣдове на кожата. Като засъхне кожата, въздухътъ не може да преминава и жабата умира отъ задушване. Затова можемъ да намѣримъ жабата въ вода или на влажно мѣсто. Като постои на слънце извест-

но време, жабата почва да се задушва, затова влиза въ водата.

— Защо не можемъ лесно да забележимъ жабата, когато е на бръга? — Защото цвѣтътъ на гърба ѝ е зеленикавъ и като стои върху тревата, той се слива съ нея. — Полезно ли е това за жабата? — Да. Защото неприятелитѣ ѝ не могатъ да я забележатъ?

— Какъ разбираме, че около насъ има жаба, макаръ да не можемъ да я видимъ. — По крѣкането.

— Кога най-много крѣкатъ жабитѣ? Вечеръ и презъ деня, когато е много горещо. — Кой е видѣлъ жаба, когато крѣка? — Какво е забелязалъ задъ главата ѝ, когато крѣка? — Задъ главата отъ дветѣ страни се появяватъ две мѣхурчета, които усилватъ гласа ѝ. Само мъжката жаба има такива мѣхурчета и само тя крѣка.

Какъ улавя жертвитѣ си. — Кой отъ васъ е наблюдавалъ, какъ жабата улавя жертвитѣ си?

— Тя търпеливо чака да прехвъркне край нея нѣкое насѣкомо (муха, комаръ, пеперуда и др.) Чува много добре бръмчението му.

— Кой ще посочи ушитѣ на жабата? — Да, тя нѣма като насъ външна ушна частъ, която да улавя звука. Виждате ли тѣзи крѣгли мѣста задъ очитѣ? Тѣ изпълняватъ службата на тѣпанчето на нашето ухо. Жабата разбира, че лети къмъ нея насѣкомо и чака да се доближи до нея на такова разстояние, че, като скочи, да може да го улови. Жабата чува и най-слабото бръмчене.

— Вижда ли добре жабата? — Макаръ очитѣ на жабата да сж голѣми, тя не може да различава предметитѣ, когато тѣ не се движатъ. Успѣемъ ли да приближимъ жабата и не се движимъ, можемъ много време да я наблюдаваме. Мръднемъ ли, обаче малко, тя забелязва опасността и веднага скача.

— Кой е видѣлъ жабата да скача? Защо може да прави голѣми скокове? — Защото заднитѣ ѝ крача сж дълги и здрави, та, като ги изправи, като пружина отхвърлятъ тѣлото ѝ напредъ.

— Какви особености на жабата даватъ възможность да лови жертвитѣ си? — Устата ѝ може широко да се отваря. Езикътъ ѝ е прикрепенъ върху предния си край, а въ задния си край той е раздвоенъ. Той е лепкавъ и, като се допре до насѣкомото, последното се полепя за него.

Съ върха на една клечица учителътъ повдига и изважда езика на жабата. Ученицитѣ го разглеждатъ.

— Защо уловеното насѣкомо не може да се отскубне? — Челюститѣ на жабата сж твърди, рогови, на небцето си има малки жбчета, които задържатъ жертвата, и жабата я поглъща.

— Какъ жабата улавя жертвитѣ си въ водата? — Тѣлото ѝ е сплѣскано, отпредъ по-тѣсно, та лесно се гурка въ водата. Плѣзгането въ водата се улеснява и отъ това, че кожата ѝ е покрита съ слизь.

— Какъ става движението на жабата въ водата? — Прѣститѣ на заднитѣ ѝ крака сж дълги, обхванати съ ципа. Като разпери прѣститѣ на заднитѣ крака и опъне ципата, следъ това тласка водата назадъ и така плоското ѝ тѣло пори водата, и животното преследва воднитѣ насѣкоми или избѣгва отъ неприятеля.

Развитие на жабешкото яйце. — Учителътъ поднася на ученицитѣ да видятъ яйцата на жабата, поповитѣ лъжички и недоразвититѣ жабчета. Кара ученицитѣ да ги попипатъ.

— Какви сж на пипане яйцата, поповитѣ лъжички и жабчетата? — Всички сж студени, гладки, плѣзгави, лигави.

— Каква форма иматъ яйцата? — Тѣ сж кълбести, отвънъ безцвѣтни, а отвѣтре — черни. Една жаба може да снесе до 400 яйца.

— Дали отъ всѣко яйце може да излѣзе възрастна жаба? — Не: мѣстото може да пресъхне, преди яйцата да се развиятъ и тѣ ще загинатъ; па и птицитѣ изяждатъ много отъ яйцата.

— На какво животно прилича поповата лъжичка? — На рибка. — По какво прилича на рибка? — По формата на тѣлото.

— Какво виждаме задъ главата на поповата лъжичка? — Нѣжни разклонени перца, наречени *хриле*. По тѣхъ се разтила кръвта. Въ водата се намира разтворенъ въздухъ. Като мие водата хрилетѣ, кръвта се пречиства.

— Кои още други животни дишатъ съ хриле? — Рибитѣ. — Кжде сж у тѣхъ хрилетѣ? — Подъ капачетата задъ ушитѣ.

Учителътъ показва по-възрастни попови лъжички, на които хрилетѣ почватъ да се изгубватъ. Показва още такива съ появили се задни крачка, други — съ задни и предни, съ за пазена още опашка.

— Да повтори единъ за развитието на жабешкото яйце!

— Кжде живѣятъ рибитѣ? — Винаги въ водата.

— Жабата? — Тя може да живѣе и на сушата и въ водата. Затова се нарича *земноводно* животно.

Неприятели. — Кои сж неприятелитѣ на жабата? — На сушата я преследва шъркелътъ и рибарътъ. — Какъ се предпазва отъ тѣхъ? — Зелениятъ цвѣтъ на гърба се слива съ тревата, и тя не може да бжде забелязана. Допусне ли жабата, че е забелязана, тя прави голѣми скокове и така избѣгва.

— Има ли жабата неприятели въ водата? — Застанала на повърхността на водата, сребристиятъ цвѣтъ на коремчето

и се слива съ повърхността на водата и нейнитѣ неприятели, щуката и водната змия не могат да я забележатъ.

— Защо не виждаме жабитѣ презъ зимата, нито чуваме крѣкането имъ? — Като почне да застива времето, изстива и кръвта на жабитѣ. И насѣкомитѣ, съ които тѣ се хранятъ, сжщо изчезватъ. Жабитѣ се зариватъ дълбоко въ тинята и тамъ по много заедно прекарватъ зимата въ сънъ. Когато презъ пролѣтѣта времето се стопли, тѣ се събуждатъ и почватъ своитѣ концерти.

Въ Франция, Италия и др. много ценятъ месеститѣ задни крака на жабата.

2. Сухоземна костенурка.

(Урокъ въ IV отдѣленіе).

При урока за костенурката трѣбва да се излѣзе отъ непосредственитѣ наблюдения на ученицитѣ. Децата на село иматъ свои лични наблюдения за това животно, защото презъ лѣтото често го срещатъ изъ полето. Въ нѣкой жгълъ на училищната градина, заграденъ отъ останалата ѣ часть, може да има сухоземни костенурки и върху тѣхъ да се правятъ наблюдения и проучвания.

Ученицитѣ сж наблюдавали формата и устройството на черупкитѣ, какъ животното се движи, съ какво се храни, какво прави въ случай на опасностъ, яйцата на костенурката и т. н. Въ кабинета си учителътъ има разтворени черупкитѣ на животното.

Бронята (черупкитѣ) на животното е най-типичното негово нѣщо, затова урокътъ ще почне съ него.

Какво представя бронята на костенурката.

— Съ какво е покрито тѣлото на бозайницитѣ? — А на птицитѣ? — Какво значение за животното иматъ космитѣ? — А перата?

— Съ какво е покрито тѣлото на костенурката? — Какво значение има бронята за животното? Тя пази животното отъ неприятели. Тя е неговата кжща, крепостъ.

Учителътъ поднася на ученицитѣ да разгледатъ разглобенитѣ горна и долна часть на бронята.

— По какво се различаватъ дветѣ половини на бронята? — Отъ какво вещество сж долнитѣ плочки на всѣка половина? — Отъ какво — горнитѣ?

— Отъ какво сж се образували горнитѣ плочки? — Отъ срастване на грѣбнака съ разширенитѣ ребра. — А долнитѣ? — Отъ разрастване на грѣдната костъ и отъ това, че въ кожата сж се образували други кости.

— Здрава ли е бронята на животното? — Много здрава. Може да удържи тежестта на човѣка безъ да ѣ стане нѣщо.

Съ какво се храни. Кой е наблюдавалъ, съ какво се храни костенурката? — Азъ видѣхъ една костенурка да изяде единъ червей. Като я наблюдавахъ още малко, видѣхъ я още, че изяде единъ охлювъ, и единъ бръмбаръ.

— Азъ пъкъ видѣхъ една костенурка да пасе трева, друга ядеше нечистотии.

— Какъ костенурката намира храната си? Тя се движи. — Защо не може да се движи бързо? — Защото тѣлото ѝ е затворено въ броня — то не е подвижно, като на другитѣ животни.

— Какъ се движи костенурката? — Изважда отъ бронята главата и краката и, като се подпира върху последнитѣ, влачи се. Пръститѣ ѝ сж срастнали до самитѣ нокти. Последнитѣ сж дебели. Животното стѣпя съ цѣлото си ходило и съ тѣпитѣ си нокте се закрепя здраво за почвата и влачи бавно тѣлото си.

— Защо не се нараняватъ краката и главата ѝ при влаченето по неравната почва, между каманациѣ и храститѣ? — Защото краката и опашката сж покрити съ рогови луспи, а главата съ рогова ножа.

— Щомъ костенурката не може да се движи бързо, съ какви животни може да се храни? — Съ такива, които не се движатъ бързо: съ червеи, охлюви, бръмбари и др. — А кога нѣма такива? — Съ растителна храна. — Лесно ли прегризва растителната храна? — Лесно. — Защо? — Защото челюститѣ ѝ въ крайщата иматъ остри ржбове и, като ножици, прегризватъ сочната трева.

Неприятели на костенурката. — Какъ костенурката се спасява отъ неприятелитѣ си? — Застанала на едно мѣсто, тя не може да бѣде забелязана, защото цвѣтътъ на бронята ѝ се слива съ цвѣта на почвата. — Какъвъ е цвѣтътъ на костенурката? — Отгоре е кафявъ съ жълти петна, а отдолу е по-свѣтълъ. Но долната частъ на костенурката не се вижда.

— Съ какво костенурката издава присѣтствието си? — Съ това, че като се влачи, тя чупи изсѣхнали клончета и листи. — Какво прави, като усѣти опасностъ? — Прибира главата, краката и опашката въ бронята.

— Какъ се разправя орелтъ съ костенурката? — Издига я високо въ въздуха и я пуца. Бронята ѝ се разчупва и тогава я изяжда.

— Могатъ ли вълкътъ и лисицата да я нападнатъ? — Тѣ я търкалятъ и потапятъ въ водата. — Какво прави тогава костенурката? Защо не може да остане повече време въ водата? — Какво правятъ тогава хищницитѣ?

— Ялъ ли е нѣкой костенурка? — Какво е месото ѝ?

— Какъ костенурката прекарва зимата?

Размножаване. — Кой е видѣлъ малки костенурки? —

Колко голѣми сж тѣ? — Кой е намиралъ яйца отъ костенурки? — Азъ видѣхъ единъ пжтъ една костенурка, която зариваше яйцата си съ прѣстъ. Разровихъ прѣстѣта и намѣрихъ 6 бѣли яйца, покрити съ тънка черупка. Вземахъ ги и ги заровихъ на припечно мѣсто въ градината. Отъ тѣхъ се излупиха малки костенурки, съвсемъ подобни на възрастнитѣ.

Други костенурки. — Кой е виждалъ друга костенурка, освенъ сухоземната? — Въ блатото азъ видѣхъ една костенурка, която плуваше. — Тази костенурка се нарича *блатна*. — Спомняшъ ли си, какъвъ цвѣтъ има тя. — Тя е по-тъмна отъ сухоземната. Горната частъ на бронята ѝ не е изпъкнала, като на сухоземната.

— Съ какво може да се храни блатната костенурка, щомъ живѣе въ водата? — Храни се съ риби, попови лъжички и водни насѣкоми. — Какво е месото ѝ? — То не е тъй вкусно, като на сухоземната.

— Какви още други костенурки има? — Въ моретата живѣятъ костенурки, които достигатъ до 2—2.5 м. дължина и 300 кгр. тежина. — Защо ги преследва човѣкъ? — Защото на нѣкои месото е вкусно, а яйцата на всички морски костенурки сж вкусни. — Кога ги ловятъ? — Когато излизатъ на брѣга, за да снасятъ яйцата си. — За какво още друго ги ловятъ? — Роговитѣ имъ плочки сж разнообразени и отъ тѣхъ правятъ разни украшения.



Ив. Георгиевъ — София.

ПИСМЕНО УМНОЖЕНИЕ СЪ ДВУЦИФРЕНЪ МНОЖИТЕЛЪ.

(Урокъ за IV отдѣление)

I. Идея.

Идеята е дадена предварително. Проучено е четивото „Плачтъ на баба Гена“, въ което се описва какъ младъ желѣзничаръ-машинистъ пропива заплатата си и имота на тъща, въ мизерия умиратъ жена му и двегъ му деца, причинява желѣзопжтна катастрофа, при която наниса загуба на държавата и на частни лица. Вложената въ това четиво идея ще трѣбва да се освѣтли и отъ математическа гледна точка, за да предизвика очудване и умраза.

II. Целъ.

За ученицитѣ целта ще бжде ясно опредѣлена: да се научатъ, какъ се умножаватъ различни числа съ двузначенъ множителъ. Но задъ тази цель учителтъ има друга по-виша: да накара ученицитѣ да се отвратятъ, да се погнусятъ отъ пиянството, да почувствуватъ тѣ какви грамадни материални

и морални злини носи пианството. Ако при четенето и писането могат да се доловят моралните щети, то при смътането ще се наблегне на материалните.

Съ изолирани, безъ обща идея, задачи правилно не може да се разреши единъ такъвъ социаленъ въпросъ, като пианството. Учителътъ трѣбва да свърже задачитѣ въ едно цѣло, та да се нарисува картината по-ярко, да се дадатъ цифри, които ще затрогнатъ сърдцата.

Задачитѣ, които ще изяснятъ скритата учителева цель, за случая могатъ да бждатъ:

1. Машинистътъ получавалъ чиста месечна заплата 2,685 лв. Колко лева е пропиленъ за 6 години (докато отрастнали децата му)?

2. Пропилъ на тъща си 42 декара ниви, които имали срѣдня цена 1965 лв. единия декаръ. За колко лева ниви е пропиленъ?

3. Срѣдното годишно производство отъ декаръ ниви е било 11 двойни декалитри храна, която се продавала срѣдно по 24 лв. двойния декалитъръ. За колко лева производство е опропастилъ за 6-тъ години?

4. Пропилъ на тъща си 13 декара ливади. Единиятъ декаръ ливада струвалъ срѣдно 2904 лв. За колко лева ливади е опропастилъ?

5. Отъ декаръ ливада се окосявало срѣдно 385 кгр. сѣно. При най-малка цена 1 лв. на килограмъ сѣно. За колко лева фуражно производство е пропиленъ за 6 години?

6. Продавъ покъщнина за 4,090 лв. и прогуленъ паритѣ.

7. Пропилъ 32 глави дребенъ и едъръ добитѣкъ, всѣки отъ който струвалъ срѣдно 400 лв. За колко лева добитѣкъ прогуленъ?

8. Отъ 26 овце за 6 години иматъ загуба отъ вълна — по 2 кгр. отъ всѣка една и по 58 л. млѣко годишно. Каква загуба иматъ при 42 лв. на кгр. вълна и 3 лв. на литъръ млѣко за 6-тъ години?

9. Отъ овцетѣ губѣли годишно 19 агънца по 96 лв. едното. Каква е загубата за 6-тъ години?

10. Отъ 3 крави изгубили по 1200 л. млѣко. Каква загуба нанесълъ за 6-тъ години при срѣдна цена на литъръ млѣко 3 лева?

Всичко колко загуба има отъ заплата и имотъ?

11. Но той причинилъ загуби и на държавата.

а) Строшили се 4 вагона, всѣки отъ които струвалъ срѣдно 206,000 лв.

б) Повредила се машината съ тендѣра. Загуба 345,000 лв. включително разноситѣ за поправяне на пѣтя.

За колко лева загуба е причинилъ на държавата!

12. При катастрофата е унищожено багажъ на пѣтницитѣ за 71,293 лв.

За лѣкуване раненитѣ сж разходвали 100,000 лв.

За колко лева частни загуби е причинилъ, безъ да се смѣтатъ убититѣ и умрѣлитѣ отъ раниѣ си пѣхници!

13. Смѣтнете: всичко каква загуба е произлѣзла отъ пиянството на този машинистъ!

III. Работа въ часъ.

Дадена е целта, дадена е и първата задача. Ученицитѣ знаятъ, каква работа имъ предстои. Анализата на задачата ще доведе ученицитѣ до логическитѣ изводи, които съпровождатъ цѣлата процедура. При разсжденията ще се върви отъ известното — по къмъ неизвестното: месечната заплата е била 2685 лв. Годината има 12 месеца. Следователно, той е получилъ и пропиленъ на 12 мѣста по 2685 лв. Или, за да намѣримъ колко лева е пропиленъ, трѣба да умножимъ 2685 по 12. На много мѣста се постѣпва тъкмо обратно: отъ последния изводъ се минава къмъ предсилкитѣ

Следъ това минаваме къмъ второто важно положение: какъ да се напишатъ числата едно подъ друго. Контролната училищна власт се е натъквала на следнитѣ положения: а) когато множимото и множителя се написватъ едно подъ друго: единици подъ единици, десетици подъ десетици и б) подъ единицитѣ на множимото се написватъ десетицитѣ на множителя, а единицитѣ на последния стоятъ въ дѣсно. Правото е: когато умножаваме съ всички редове на множителя, числата се написватъ едно подъ друго, както е казано въ точка „а“.

Ученицитѣ трѣба да разбератъ, защо числата се написватъ така и кога иначе.

Понататкъ начинътъ на смѣтането е известенъ: умножаваме съ 2 единици, т. е. намираме разхода за 2 месеца, а после за 10, т. е. 1 десетица и полученитѣ произведения събираме.

Най-важното при тоя случай е: ученицитѣ да разбератъ, къде трѣба да се поставятъ числата отъ разнитѣ редове, когато умножаваме съ десетицитѣ.

Понататкъ задачитѣ се решаватъ съ двояка цель: а) да се затвърди предадениятъ начинъ на смѣтане и б) да се разсеи скритата учителева цель: да се възбудятъ съответнитѣ чувства.

Безъ съмнение, общиятъ разходъ 1,882,395 лв. ще предизвика удивление, ще всади умраза спрямо прахосника, ще даде основания за дълбоко виране въ живота и прецизно разглеждане на всички въпроси.

Свързва ли се смѣтането съ четенето, съ писането или съ другитѣ учебни предмети, макаръ минавани и въ отдѣлни часове, ще се концентрира мисълта въ една точка, ще се освѣтли даденъ въпросъ отъ всички страни и ще имаме цѣлостно, единно обучение.

Кети Женцеръ.

СВОБОДНИ ДЕТСКИ ИГРИ.**Надбъгвания при пречки.**

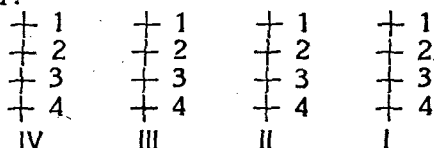
I.

Уредба. Играчите се нареждатъ въ две успоредни тилни редици. Съдатъ единъ задъ другъ, като протѣгатъ и свиватъ краката си.

Ходъ на играта, правила. При даденъ знакъ отъ ръководителя играчите № 1, които стоятъ на чело на всѣка редица, ставатъ и тичатъ на лѣво отъ нея. Минаватъ задъ последния играчъ на редицѣтъ, като скачатъ въ „зигъ-загъ“ презъ прострѣнитѣ крака на другитѣ играчи, връщатъ се на своитѣ мѣста и сѣдатъ, като простиратъ краката си. Въ тоя мигъ номера 2, отъ дветѣ колони се затичватъ и извършватъ сжщото. Играта продължава, докато всички играчи отъ дветѣ редици се изредятъ. Печели редицата, чийто последенъ играчъ пръвъ е завършилъ обиколката.

II.

Уредба. Играчите се нареждатъ, както е посочено въ долната скица:



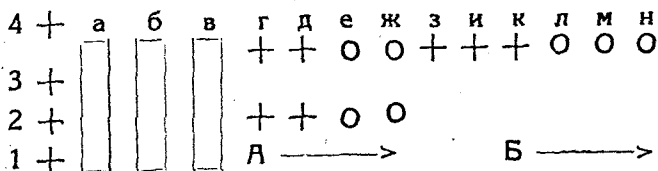
} черта или стена

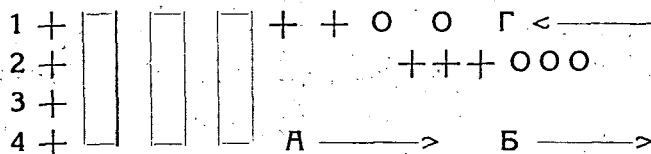
Всѣки № 4 държи въ ръцетѣ си вжже, дълго около 2 метра.

Ходъ на играта, правила. При даденъ знакъ отъ ръководителя номера 4. се затичватъ, за да пипнатъ стената или да стъпятъ на чертата. Връщатъ се при номера 3. и подаватъ на всѣки отъ тѣхъ единия край на вжжетата, като задържатъ другия край. Номерата 1. и 2. прескачатъ презъ вжжетата едни следъ други съ свити крака. Номера 4. заставатъ следъ номера 1. Номера 3. държатъ вжжетата въ ръцетѣ си и продължаватъ играта. Печели редицата, която първа завърши играта.

III.

Г < —————





Уредба: Всѣка редица отъ А. до Б. се състои отъ трима играчи, легнали на гърба си (а, б, в.); отъ двама (г и д), седнали единъ до другъ, които протѣгатъ и хващатъ ржцетѣ си; отъ двама, седнали единъ срещу другъ, които протѣгатъ и хващатъ дветѣ си ржце; отъ трима (з, и, к.), застанали прави съ подгънати крака, които образуватъ „тунелъ“, отъ трима (л, м, н.), седнали единъ задъ другъ

Ходътъ на играта, правила. При знакъ, даденъ отъ ржководителя, първитѣ номера се затичватъ, прекрачватъ легналитѣ играчи, прескачатъ играчитѣ г. и д., подскачатъ четири пжти съ свити крака между ржцетѣ на групитѣ с. и ж., минаватъ пълзишкомъ подъ „тунела“, образуванъ отъ играчитѣ з. и к., тичатъ въ, зигъ-загъ“ между играчитѣ л, м, и по посока на стрелката Г., като минаватъ задъ № 4 и се връщатъ на своитѣ мѣста, следъ като удрятъ съ ржка вторитѣ номера, които очакватъ сигналъ, за да трѣгнатъ. Щомъ четвъртитѣ номера завършатъ своята обиколка, играчитѣ които ги замѣстватъ, се нареждатъ въ две редици и сѣдатъ единъ следъ другъ. Дветѣ групи се затичватъ начело съ първитѣ номера. Печели оная, която първа се завърне на своето мѣсто.

Тръгвай, щомъ те бутна.

Мѣсто: Салонъ или игрище.

Брой на играчитѣ: Две или нѣколко групи, всѣка съ не повече отъ 10 играчи.

Помагала: Толкова стопки и цели, колкото сж групитѣ.

Уредба. Играчитѣ се разпредѣлятъ въ две равнобройни групи. Броятъ на групитѣ може да се увеличи споредъ броя на играчитѣ. Тѣ се нареждатъ въ две редици и се преброяватъ. Първитѣ номера поставятъ предъ себе си по една топка. Ржководителятъ застава между дветѣ групи.



Ходъ на играта, правила. По знакъ, даденъ отъ ржководителя, първитѣ номера тичатъ, като тласкатъ съ краката

си поставенитѣ предъ тѣхъ топки. Топкитѣ трѣбва да бждатъ задържани между краката на играчитѣ отъ № 2, на който играчитѣ отъ № 1 нанасятъ по единъ ударъ по ржцетѣ. Веднага вторитѣ номера се затичватъ и повтарятъ играта. Печели оная група, която накрая е победила.

Гръшки: 1. Да се хваща топката съ ржце. 2. Да се блъска топката съ крака, вмѣсто да се търкаля.

Надбѣгвания съ три топки.

Мѣсто: Салонъ или игрище.

Брой на играчитѣ: 10 до 30.

Помагала: 3 топки за всѣка редица на играчитѣ; 3 черти, означени съ камъни или теглени съ тебеширъ.

Уредба. Играчитѣ се нареждатъ въ три тилни редици, отдалечени една отъ друга най-малко на три крачки. Предъ всѣка редица сж поставени въ малъкъ кръгъ три топки.

Ржководителътъ застава на края на една отъ редицитѣ.

Тритѣ цели се означаватъ съ камъни или тебеширъ.

	4	×		×		×
	3	×		×		×
	2	×		×		×
	1	×		×		×
	Э			Э		Э
I. цель	+	—		+	—	+
II. цель	+	—		+	—	+
III. цель	+	—		+	—	+

Ходъ на играта, правила. При знакъ, даденъ отъ ржководителя, играчитѣ № 1. се затичватъ, взематъ по една топка въ ржцетѣ си и слагатъ топкитѣ върху тритѣ кръстчета, отбелязани на първата линия. Следъ туй се връщатъ, взематъ вторитѣ топки и ги слагатъ на втората линия. Тѣ правятъ сжщото и съ третитѣ топки и се връщатъ на мѣстата си. Въ тоя мигъ играчитѣ № 2 отиватъ до третата линия, взиматъ топкитѣ и ги слагатъ въ кръга, начертанъ предъ № 1. Тѣ вършатъ сжщото и съ топкитѣ, поставени на втората и първата линия.

Играчитѣ № 3 повтарятъ извършеното отъ играчитѣ № 1, а № 4 — извършеното отъ № 2. Печели редица, която първа завърши играта.

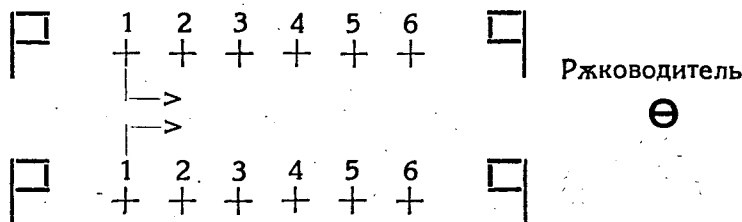
Надбѣгвания съ знаменца.

Мѣсто: Салонъ или игрище.

Брой на играчитѣ: 12 до 30.

Помагала: Червени и бѣли превръзки за ржави (наржавници); две знаменца, дълги 40 см.

Уредба. Играчитѣ се раздѣлятъ на две равночислени групи: бѣли и червени. Всички сж снабдени съ съответнитѣ наржавници. „Червеният“ и „бѣлит“ се нареждатъ едни срещу други въ две челни редици на разстояния 5 крачки една друга. Ржководителят на играта застава на края между дветѣ редици срещу номера 1., които държатъ по едно знаменце. Въ края на всѣка редица се забива по едно знаменце (може да се постави столъ или другъ предметъ), което играчитѣ трѣбва да заобикалятъ, безъ да го съборятъ.



Ходъ на играта, правила. При знакъ, даденъ отъ ржководителя, първитѣ номера тичатъ между дветѣ редици, заобикалятъ отвънъ своитѣ редици и връчватъ знаменцата на вторитѣ номера, които извършватъ сжщото. Играта продължава така, докато шеститѣ номера предадатъ знаменцата, следъ като сж обиколили своитѣ редици. Групата, която първа завърши играта, печели.

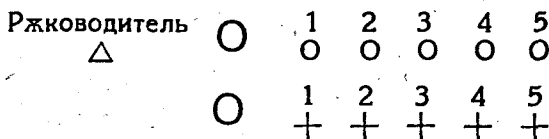
Грѣшки: 1. Да се събори знаменцето, забито срещу играчитѣ № 6. Въ такъвъ случай играчитѣ трѣбва да го издигне и следъ това да продължи надбѣгването 2. Играчитѣ да започне да тича, преди да е взелъ въ ржцетѣ си знаменце.

Събиране на картофи.

Мѣсто: Салонъ или игрище.

Брой на играчитѣ: Две или повече групи, въ всѣка една отъ които не влизатъ повече отъ 5 играчи.

Помагала: По една лъжица и по единъ картофъ за всѣка група.



Уредба. Играчитѣ се нареждатъ въ две челни редици и се преброяватъ. На три крачки предъ челото на всѣка редица се начертава кръгъ съ диаметъръ около една крачка. Въ всѣки кръгъ се поставя по една лъжица и единъ картофъ.

Ходъ на играта, правила. При знакъ, даденъ отъ ржко-

водителя, първите номера се затичват към съответните кржгове, взимат лъжиците съ дъсните си ржце и се опитват да вдигнат съ тях картофите. Ако последните се търкулят вън от кржговете, играчите трябва да ги поставят на мѣстата имъ и следъ това да ги вдигнат съ лъжиците. Щомъ успѣятъ, връщатъ се тичешкомъ на мѣстата си и предаватъ лъжиците на вторите номера, които продължаватъ играта по сжщия начинъ. Печели групата, която първа я завърши.

Гръшки: 1. Да се засѣга картофа съ кракъ или ржка.

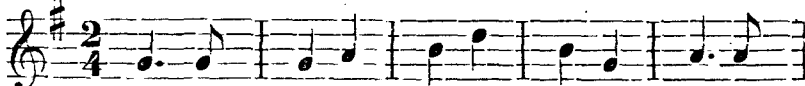
2. Да се изпуска картофа презъ време на бѣгането.

3. Да се тича, преди предходните играчи да сж вржчили лъжиците на следващите следъ тяхъ.

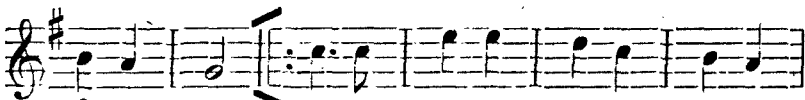
Снѣнки.

Весело.

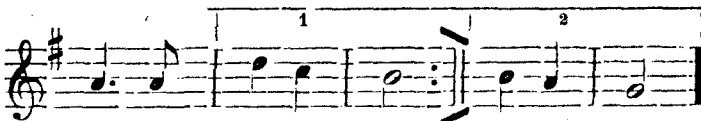
К. Н. Пантеевъ



Хвъркатъ бѣ-ли пе-пе-ру-ди махатъ



ми съкри ла. Ний сме ве-се-ли и лу-ди



вънъ при насъ е - ла

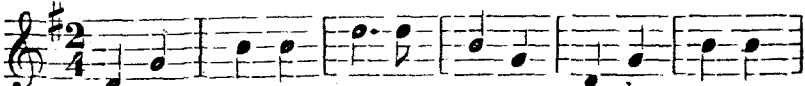
2. При насъ румени играчи 3. Хвъркатъ бѣли пеперуди,
Отъ кога крещатъ, Махатъ ми съ крила.
И шейни доде се сдрачи Ний сме весели и луди,
Все летятъ, летятъ. Скоро вънъ ела!

Ранъ Босилекъ.

Предвестникъ.

Бързичко.

Беню Тотевъ



Азъ съмъ Сѣч-ко, малъкъ Сѣч-ко, а-ла и-да



Самъ съ кокиче ме накичи По вси села и градове —
 И ми рече: „Сѣчко тичай! Вредомъ де има студове,
 Златорогъ ти еленъ яхни, }² Ти навсѣкжде извести,
 По гори и поля литни. } Че пристигагъ пакъ топли дни!
Ранъ Босилекъ

Сбогомъ, чичо Сѣчко!

Умѣрено.

Панайотъ Бояровъ



с'праздната тор- бич- ка.

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| 2. Сбогомъ и прощавай, | 3. Ходишъ-кжде ходишъ, |
| Па ако е здраве, | Пакъ да ни спохранишъ, |
| Чинишъ, щото чинишъ, | Пакъ съ тазъ абичка, |
| Правишъ, какво правишъ — | Пакъ съ тазъ торбичка — |
| Да не ни забравишъ. | Пълна донеси я. |

4. Чу ли, чичо Сѣчко,
 Съ кожухчето бѣло,
 Бѣло, овехтѣло!
 Сбогомъ и прощавай,
 И не ни збравяй!

Ст. Дриновъ.

Баба Марта.

Маршъ.

Панайотъ Бояровъ.



Ба-ба Мар-та дой-де ве-че, слън-це ве-се-



ло при-пе-че И не-бе-то се зас-мъ-я



ра - достъ но-ва ни о-гръ-я



ра - достъ но-ва ни о-гръ-я.

2. Баба Марта ни посети
Съ китка цвѣте въ ржцетъ
На глава си, катъ момиче,
Тя заболѣ е кокиче.

3. И до него минзухаръ,
Нашъ добъръ познайникъ
старъ.
Жабитъ отъ рѣчния брѣгъ
Я посрѣщатъ съ кукурякъ.

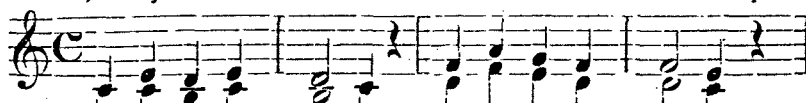
4. Баба Марта дойде вече,
Слънце весело припече;
И небето се засмѣя,
Радостъ нова ни огрѣя.

Елинъ - Пелинъ.

Слънчице.

Бавно, съ чувство.

Панайотъ Бояровъ



Слънчи-це ле златно що си ми се скрило



вѣ-тъ-ра ме щипе и бо-де съсъ



жи-ло жи-ло.

2. Мръзнатъ ми безъ тебе
Сгушенитъ птички.
Нѣмамъ где да скрия
Своитъ ржчички.

3. Вѣтъра е лошавъ,
Само знай да духа,
А нощта ще дойде
Студена и глуха.

4. Само ти едничко
Си добро въ небето,
Само ти ми грѣшъ
Право въ сърдцето!

Дора Габе.

Кокиче.

Умѣрено.

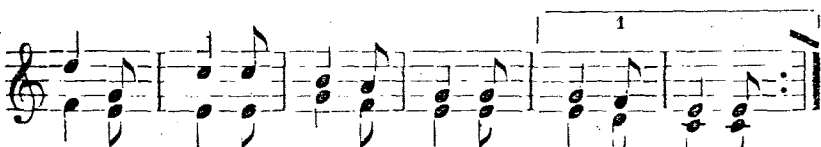
Панайотъ Бояровъ



Азъ съмъ цвѣ те сра меж ли во, крех ко



строй-но и кра- си- во. Азъ съмъ цвѣ- те



бѣ- ло сиѣжно привет- ли-во, крот-ко нѣж-но



2. Мойта стрѣха е снѣжеца, 3. Днитѣ ми сж кжси, кратки,
 Щомъ покажа си цвѣтеца, Но затуй сж много сладки —
 Ще настѣпи пролѣтъ китна, За онѣзи съ нетърпене,
 Сладка, мила, ненаситна. Що очакватъ съ радость мене

Л. Бобевски.

Минзухарче.

Весело и бързичко.

Панайотъ Бояровъ



Ста-вай ми-ло мин-зу хар-че, мо-е-



Зънъ Зънъ

то дру- гар- че

Зънъ-зънъ зънъ-зънъ



сти-га, стига ве-че сънъ сънъ.

2. Ставай моя теменужке, 3. Хей, цвѣтенца, редъ поредомъ
 Сжпа мила дружке. Хай станете вредомъ!
 Зънъ, зънъ, зънъ! Зънъ!
 Стига, стига вече сънъ! Стига, стига вече сънъ!

4. Вредъ небето се синѣ,
 Слънчо свѣтло грѣе.
 Зънъ! . . .
 Стига, стига вече сънъ!

Трайко Симеоновъ,

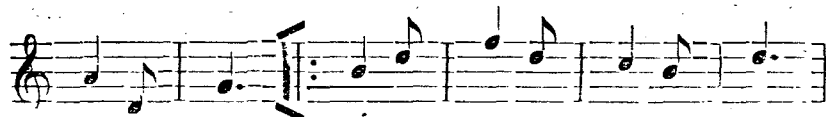
Синчець.

Andante

Кир. Т. Чешмеджиевъ



Кой ме срещне гу-би умъ; скромничко съмъ—



мра-зя шумъ. У не-бе-то вли-вамъ азъ



по гле-да си съсъ за хласъ.

Срѣдъ полето
Съмъ единъ
Спретнатъ, нѣженъ,
Строенъ, синъ!

Слънчо вслушва
Се съ любовь
Въ моя пламенъ,
Искренъ, зовъ.

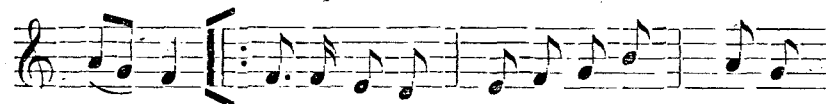
Л. Бобевски.

Коприварче.

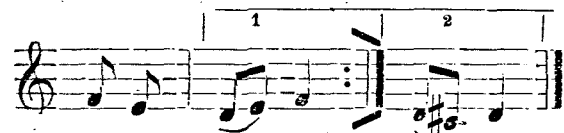
Кир. Т. Чешмеджиевъ



Надъ се-ло-то, по ба-и-ри, Въур-ва ка-мен-



ли-ва Бедно дри-па-во си-ра-че Тамъ бе-



ре ко-при-ва при-ва.

Самъ-самичко, безъ другари
Въ буренитѣ гъсти
То я кжса, а тя пѣри
Голитѣ му прѣсти.

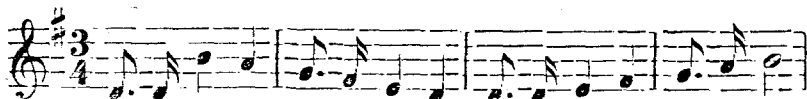
Кжса, туря листо всѣко
Въ малката торбица;
А пъкъ тамъ дома го чака
Майка сиротица.

Хр. Витковъ.

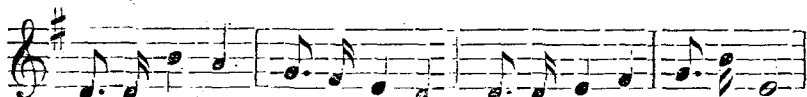
Милка Периклиева — Варна.

ИЛЮСТРАТИВНИ ДЕТСКИ ИГРИ.

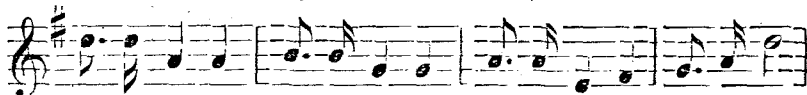
1. Ластовички.



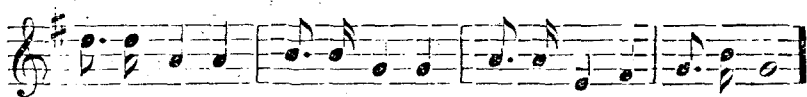
Ласто-вич-ки, върне-те се отъ далеч-ни- тѣ страни.



Пролѣтъ ту ка вечеъ на-ста-на. Зи-ма-та си о-ти-де



Зе-мя-та се вечеъ пробуду ди отъ дълбокъ и зиманъ сънь,



Разцѣп тѣ-ли тѣ дърве-та викатъ ви: „вър-не-те се!“

Ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла
Ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла
Ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла
Ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла

} 2

Предварително нареждане:

Децата заставатъ свободно на една крачка разстояние едно отъ друго.

Ходъ на играта. Запѣватъ:

„Ластовички, върнете се!“ — Всички махатъ съ ржце напредъ, като правятъ бавни стѣпки.

„Отъ далечнитѣ страни“ — Спиратъ се и сочатъ съ едната ржка напредъ — далечнитѣ страни.

„Пролѣтъ тука вечеъ настана“ — На мѣсто. Разтварятъ ржце косо настрани.

„Зимата си отиде“ — Полуобърнати назадъ, гледатъ следъ себе си.

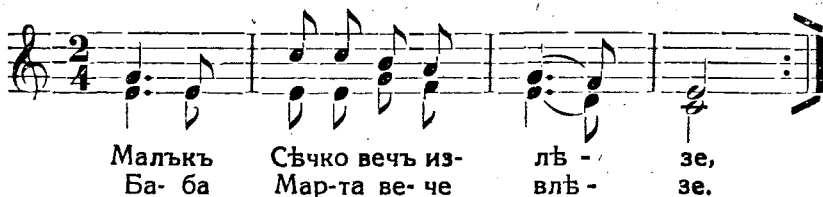
„Земята се вечеъ пробуди“ — Оглеждатъ земята предъ себе си. Ржцетѣ плавно и леко преминаватъ предъ челото — очитѣ.

„Отъ дълбокъ и зиманъ сънь“ — Бавно и съ грация ржцетѣ се издигатъ на горе, като да обгърнатъ главата презъ лицето.

„Разцъвтѣлитѣ дървета“ — Ржцетѣ превити въ лактитѣ на горе, прѣститѣ разтворени — представятѣ цвѣтъ.

„Викатѣ ви върнете се!“ — Махатѣ съ ржце, съ бавни стѣпки напредѣ. При 3 и 4 стихъ всички на групи весело подскачатѣ (въ кржгъ) около стаята, като пѣятѣ: „ла-ла-ла“.

2. Баба Марта.



Ту дѣждецъ се дребенъ лѣе,
Ту пакъ слънцето изгрѣе.
Баба Марта катѣ дете
Ту заплаче, ту се смѣй.
Тра-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла.

Ту фъртуни страшни вѣятъ.
Дървесата съ бѣсъ люлѣятъ.
Баба Марта катѣ дете
Ту заплаче, ту се смѣй.
Тра-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла.

Предварително нареждане: Децата се нареждатѣ въ кржгъ, съ лице навжтре, ржцетѣ свободни.

Ходѣ на играта.

„Малъкъ съчко вечъ излѣзе“ — На мѣсто, главитѣ извити силно на дѣсно, дѣснитѣ ржце сочатѣ сжцо на дѣсно — назадѣ.

„Баба Марта вече влѣзе“ — Четири малки стѣпки навжтре въ кржга, като едновременно навеждатѣ тѣлото си отъ крѣста малко напредѣ.

„Баба Марта катѣ дете“ — Пѣятѣ безъ движения.

„Ту заплаче, ту се смѣй“ — Имитиратѣ плачѣ, като си триятъ очитѣ съ ржце и после весело се усмихvatѣ съ ржце на крѣста.

„Тра-ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла“

„ла-ла-ла“

— Всѣки се върти, като се

движи бавно към първото положение на кръга. Дланитѣ на ржцетѣ леко и бързо се търкатѣ една съ друга.

„Ту дъждецъ се дребенѣ лѣе“ — На мѣсто, съ лице навътре къмъ кръга. Ржцетѣ хоризонтално напредъ бавно се движатѣ настрани, като прѣститѣ енергично играятѣ.

„Ту пакъ слънчице изгрѣе“ — Ржцетѣ една до друга напредъ, бавно се издигатѣ успоредно нагоре, разтварятѣ се настрани хоризонтално и бавно надолу.

„Баба Марта катѣ дете“ — Както при първия стихъ.

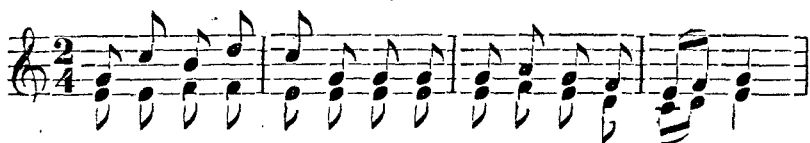
„Ту фъртуни страшни вѣятъ“ — На мѣсто. Киткитѣ въ юмрукъ. Ржцетѣ, превити отъ лактитѣ нагоре, движатѣ се въ кръгъ на вътре отсѣчено и живо. Тѣй всѣка ржка образува кръгове.

„Дървесата съ бѣсъ люлѣятъ“ — Ржцетѣ сжщо превити отъ лактитѣ, само че успоредни една на друга, се движатѣ на лѣво и на дѣсно (настрани) едновременно съ тѣлото.

„Баба Марта катѣ дете“ — Както при първия стихъ.

Играе се съ ритъмъ и равномерни движения отъ всички

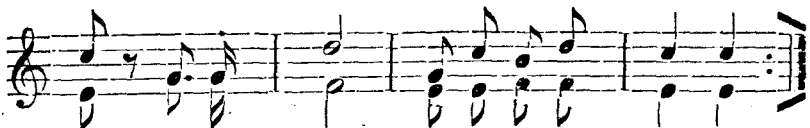
3. Пролѣтъ.



Пролѣтъ дойде и пти-чен-це в'го-ри-ца си пѣ-е.



Тре-ва-та се зе-ле-нѣ-е, ко-ки-че бѣ-лѣ-е. Хей у-



ра, хей, у-ра! Ко-ки-че бѣ-лѣ-е.

Тука гледашъ, агне припка,
На пролѣтъ се радва.

Тамъ овчарче работливо
Отъ радостъ извиква.

Хей ура, хей ура, } 2
Отъ радостъ извиква }

Хай да викнемъ всички дружно,
Да живѣй пролѣтъта!

Хай да викнемъ всички дружно
Да живѣй пролѣтъта!

Хей ура, хей ура, } 2
Да живѣй пролѣтъта! }

Предварително нареждане: Децата се нареждатъ въ редица, две по две, заловени за ржка.

Ходъ на играта. Всички запъватъ.

„Пролѣтъ дойде и птиченце“ — На мѣсто, безъ движения.

„Въ горица си пѣе“ — Леки стѣпки напредъ. Ржцетъ се движатъ на страни — летене.

„Тревата се зеленѣе“ — Спиратъ се. Ржцетъ на страни. Главата се обръща на лѣво и на дѣсно — оглеждатъ се.

„Кокиче бѣлѣе“ — На мѣсто. Навеждатъ се съ погледъ напредъ. Ржцетъ скръстени предъ гърдитъ.

„Хей ура, хей ура!“ — Две по две, хванати съ издигнати ржце.

„Кокиче бѣлѣе“ — Подскачатъ и се въртятъ на едно мѣсто.

„Тука гледашъ, агне припка“ — Две по две, ржцетъ долу въ права редица, съ бавни стѣпки напредъ.

„На пролѣтъ се радва“ — Всѣко дете по отдѣлно се върти на мѣсто и живо подскача.

„Тамъ овчарче работливо“ — Лѣвата ржка се издига предъ челото — гледатъ въ далечината.

„Отъ радостъ извиква“ — На мѣсто, всички махатъ съ ржка.

„Хей ура, хей ура!“

„Отъ радостъ извиква“ — Всички подскачатъ напредъ, като махатъ съ ржка.

„Хай да викнемъ всички дружно“ — Заставатъ едно срещу друго — две по две, хващатъ се съ дветъ ржце и се въртятъ.

„Да живѣй пролѣтъта!“ — Продължаватъ да се въртятъ.

„Хай да викнемъ всички дружно“ — Както по-горе, само че на обратната страна се въртятъ.

„Да живѣй пролѣтъта!“ — Сжщо.

„Хей ура, хей ура,“

„Да живѣй пролѣтъта!“ } Както се въртятъ и скачатъ,
} постепенно се нареждатъ всички въ единъ кръгъ, залавятъ се за ржце и скачатъ на хорце.



Изъ училището и живота.

(Вести и бележки).

Образцовъ възпитателенъ домъ край Варна. На 25 декемврий м. г. въ великолепната сграда на софийскитъ детски лѣтовища при манастира „Св. Константинъ“ край Варна бѣ открито *първото приморско климатическо училище въ България*, уредено и издържано отъ столичното училищно настоятелство. Въ училището сж прибрани 93 бедни и слаби деца, които иматъ нужда отъ морски въздухъ, за да закрепятъ здравето си. За сега то има само две отдѣления — III и IV. Училищното настоятелство, обаче, възнамѣрява въ близоко бждаще да прибере още стотина бедни деца и да открие I и II отдѣления.

Училището е образцово обзаведено. Учебнитъ стаи сж просторни, слънчеви и добре провѣтривани. Училищната по-къщина е нова и хубава.

За децата сж отредени петъ спални съ изгледъ къмъ морето. Всѣко дете има пружинено креватче съ дюшекъ, покритъ съ чистъ бѣлъ чаршафъ, възглавница и две вълнени одеяла. При хубаво време децата спятъ при отворени прозорци. Училището притежава модерно уредена кухня, просторна тераса, топла баня, механическа пералня, лѣчебница и просторна градина.

Обучението се води отъ двама софийски учители — г-жа и г-нъ Денчо Христови. Персоналътъ за домакинското обзавеждане се състои отъ 10 души — мъже и жени. Училището има свой лѣкарь и милосердна сестра.

Сутринъ децата, следъ като се измиятъ подъ надзора на учителитъ, получаватъ за закуска чаша топло млѣко съ хлѣбъ или чаша чай съ сирене. Следъ кжса почивка обучението започва къмъ 9 часа и продължава до 12. Понеже децата сж слаби и лесно се изморяватъ, почивкитъ между учебнитъ часове сж по-дълги, отколкото въ обикновенитъ училища.

За обѣдъ и за вечеря децата получаватъ изобилна питателна храна, добре приготвена. Петъ пѣти презъ седмицата се дава месна и два пѣти постна храна. Обѣдътъ, обикновено, се състои отъ супа и готвено съ месо; вечерята — отъ едно готвено, кисело млѣко или компотъ.

Трапезарията е наредена като въ първокласенъ ресторантъ. Маситъ сж покрити съ чисти бѣли покривки. Ястията се поднасятъ въ порцеланови чинии. Сервируютъ прислужници, подпомагани отъ нѣколцина дежурни ученици.

Въ трапезарията има радио, което децата слушатъ при обѣдитъ и вечеритъ съ голѣмо удоволствие.

Следъ обѣдъ отъ 2 до 4 часа ученицитѣ спятъ; отъ 4 до 6 часа иматъ свободни бесѣди, игри, гимнастически упражненія и литературно-музикални забави.

Уредницитѣ и ръководителитѣ на училището се стремятъ да го уредятъ така, че то по нищо да не отстъпва на най-добре уреденитѣ западноевропейски климатически училища. Ако за него се полагатъ и занаятъ сжжитѣ усърдни грижи, каквито сж положени досега, то ще има безспорни успѣхи. Въ него много бедни деца не само ще закрепятъ разклатеното си здраве, но и ще получатъ здраво умствено, нравствено и физическо възпитание.

Инициативата на столичното училищно настоятелство заслужава най-голяма морална и материална подкрепа отъ страна на училищ. власти и обществото. Неговиятъ примѣръ трѣбва да бже последванъ и отъ други градски училищни настоятелства. Редица почивни станции край чаровния черноморски брѣгъ стоятъ презъ зимата праздни. Тѣ могатъ да бждатъ използвани за нови климатически училища или за възпитателни домове на откритъ въздухъ.

Ант. Борлаковъ

Расизъмъ. Въ тазгодишната зимна конференция на Софийското учителско дружество професоръ Консуловъ говори на горната тема и разви извънредно интересни мисли, които заслужаватъ да се направятъ достояние на колкото е възможно по-широкъ кръгъ учители. Не защото съ това ще се подобри работата на учителя въ методическо отношение, а защото съ правилното разрешение на тоя въпросъ ще се допринесе за подобряването на нашето потомство, на нашия народъ. Ето, съвсемъ накратко казано, развититѣ мисли отъ г. професора по тоя въпросъ:

Едно време се считаше, че малкиятъ човѣкъ — детето — е *tabula rasa*, на която всичко може да се напише. Учителитѣ най-добре знаятъ днесъ, че тоя възгледъ е погрѣшенъ, защото, въпрѣки всичкитѣ имъ усилия и всичкото имъ желание, отъ много свои ученици тѣ не могатъ да направятъ това, що искатъ.

Днесъ е установено по най-положителенъ начинъ, че детето идва на свѣта съ унаследени качества отъ дѣди, прадѣди и отъ най-отдалечени по време прародители. Тия качества — лоши или добри — могатъ подъ влияние на условията, при които живѣе детето, да се развиятъ още повече или да останатъ въ дремещо състояние, готови да се проявятъ при всѣки благоприятенъ случай. Това е вѣрно не само по отношение на човѣка, а и по отношение на всички животни и растения, на цѣлия органически миръ.

Една дива киселица, каквито и грижи да се полагатъ

за нея, тя може да даде по-едри и по сочни, но никога не тъй вкусни като на кюстендилската ябълка плодове.

Една дива свиня никога не може да роди породисто садовско прасе.

Но чрезъ облагородяване, чрезъ кръстосване, чрезъ подборъ при размножаването, чрезъ единъ режимъ на хранене и отглеждане за подобряването на растения и животни сж извършени отъ човѣчеството чудеса.

Нищо, абсолютно нищо не е направено въ това отношение само за подобриенето на човѣшката раса. А ако въ това направление се е заработило отъ времето, откогато се полагатъ такива грижи за растенията и за животнитѣ, то ние бихме имали днесъ великолеппи резултати.

Коя е причината за тия грижи къмъ животни и растения и за това нехайство по отношение на самитѣ хора? Причината се корени въ религиознитѣ догми. Въ всички религии на човѣка се възлага да владѣй, да се грижи и да използва всички природни твари.

И за да може да ги използва колкото е възможно повече, той полага усилия за подобряването имъ. Всички религии отдѣлятъ човѣка отъ другитѣ твари, считатъ го образъ и подобие Божие, считатъ го нѣщо само по себе си съвършено.

И даже днесъ, когато въ Германия се взематъ мѣрки, за лишаване отъ възможностъ да се размножаватъ изроденитѣ въ физическо, умствено и морално отношение типове, папата съ авторитета на духовенъ началникъ възстава противъ това и разпраща послание до католицитѣ да не се подчиняватъ на тая разпоредба.

При подобни схващания човѣчеството не само нѣма да се подобрява, а ще отива къмъ израждане. То отдавна е тръгнало по тоя пжтъ, като всѣко ново потомство се е явявало съ по-долуокачественъ наследенъ капиталъ, отколкото предшесдствуващето. И затова израждаще се човѣчество трѣбва да се харчатъ грамадни сръдства за строене и издържане на болници за физически неджгавитѣ и затвори за умствено и морално изроденитѣ.

Ние завиждаме на здравето на нашитѣ дѣди. Нашитѣ внуци сигурно ще завиждатъ пжкъ намъ въ това отношение. Престжпността отъ година на година се увеличава.

Защо? — Всички сме свидетели, че елита на човѣчеството, че най-издигнатитѣ въ духовно отношение избѣгватъ да иматъ много деца. Двудетството по-рано, а едндетството сега е система, която води къмъ заличаване отъ лицето на земята не само високоиздигнати родове, но и най-културнитѣ нации. Известни сж на всички усилията на Франция да избѣгне тая гибель.

Докато ражданията въ сръдата на най-издигнатитѣ въ духовно отношение семейства достигатъ отъ 0.5 до 1 цѣло,

ражданията въ срѣдата на ония, що даватъ кандидати за затворитѣ и за психиатрическитѣ отдѣления на болницитѣ, сж б цѣло. Ясно е, въ какъвъ голѣмъ процентъ се влошава качествено човѣчеството. Скоро вестницитѣ съобщиха, че въ Софийския централенъ затворъ е станала вѣнчавката на единъ първоразряденъ престѣпникъ — царьтъ на вилитѣ (обирачътъ на вили) и на една престѣпница. Интересно ще е да се проследи по-нататъкъ, какво потомство ще даде тая престѣпна двойка и колко срѣдства ще се харчатъ по това потомство, което ще претендира за модерни затвори.

Не! По тоя пѣтъ нѣма да се отиде далеко. Обществото ще трѣбва да се замисли и да се загрижи въ това отношение за своитѣ членове, както се грижи отдавна за растенията и животнитѣ.

До сега отношенията между мъжа и жената сж считани за лична *светая светихъ*, въ която не е ималъ право никой да се мѣси. Всѣки се е женилъ, когато е пожелавалъ и за която му е било възможно или за която е искалъ да се ожени. Това се е считало *лично щастие* и въ него не е ималъ право да се мѣси никой. Но едно *лично щастие*, което влѣче *голѣмо нещастие* за други, което влѣче нещастие за цѣлъ народъ, за цѣла държава, за цѣлото човѣчество, такова *лично щастие* не може и не бива да бжде търпѣно и зачитано повече.

Единъ бракъ, когато ще даде *нещастни* презъ цѣлия си животъ *болнави* или *престѣпни деца*, не бива да бжде благославянъ отъ никоя черква, не бива да бжде разрешаванъ отъ никоя държавна властъ.

Днешната етика направи добро, за да получишъ добро, направи жертва, за да бждешъ възнаграденъ — трѣбва да бжде замѣнена съ друга по-висша етика: *направи добро, направи жертва, за да бждатъ щастливи ония, които идатъ следъ насъ*.

Тая нова етика може да бжде възприета отъ човѣчеството само чрезъ системна и упорита просвѣтна дейность, чрезъ насаждане високо съзнание, готово да си налага и понася лични жертви. Най-после за срѣди, които не сж въ състояние да си наложатъ доброволно тия жертви, е необходима *принуда*. Но човѣчеството въ своята съвкупность не е дорасло да подеме, да пропагандира и въ краенъ случай принудително да наложи подобна реформа. Нѣма международенъ институтъ, който да притежава необходимия за това авторитетъ и сила. Обществото на народитѣ е единствената международна организация отъ такъвъ характеръ, но най-трезвитѣ умове съ основание виждатъ въ тая организация параванъ за политически интриги и надхитрувания. При това положение въпросътъ за *расовата хигиена* остава да бжде разрешенъ поединично отъ отдѣлнитѣ държави, за отдѣлнитѣ народи

Така се дохожда до *расизма*, до стремежа да се запази отъ израждане и подобри не цѣлото човѣчество, а една или друга само нация.

У насъ начало въ това направление е турено съ екзархийския уставъ, въ който сж вписани известни ограничения за встъпване въ бракъ. Но тия ограничения сж за извънредно изключителни случаи и за нарушителитъ имъ не се прилага никакви санкции.

Отъ всички страни днесъ най много се пише и говори за расова хигиена въ Русия, но на дѣло не се върши нищо, поради безредието, що цари тамъ.

Система отъ мѣрки, която цели да подобри членоветъ отъ една раса, се прилага отъ хиляди години насамъ само у еврейтъ. Известно е, че тѣ произхождатъ отъ бележити библейски родове. И следъ разпиляванието имъ по цѣлия свѣтъ, за да се запазятъ отъ претопяване и асимилиране, у тѣхъ се въздига въ религиозна догма забраната да се женятъ за неевреи. Еврейки, които сж се омжжвали за инородци сж считани за откъснати и окончателно изгубени, но чистотата на еврейската кръвъ тѣ не сж покварвали. Това сж вършели мжжетъ — евреи, които сж стжпвали въ бракъ съ инородки. И израилтянската религия се е противопоставяла и противопоставя най-решително на подобни бракове: тя ги счита за престжпни. Никой не може да отрече, че тия мѣрки сж дали великолепни резултати. Макаръ еврейтъ да сж прѣснати навсѣкжде, тѣ опасватъ свѣта като една здрава чиличена мрежа. За тѣхъ Бисмаркъ е казалъ: „*Написни единъ еврейцъ въ Берлинъ, и веднага ще писнатъ всички евреи по цѣлия свѣтъ*“. И тия скитници владѣятъ не само най-голѣмитъ материални блага на свѣта, но тѣ сж дали и продължаватъ да даватъ най-издигнатитъ умове на човѣчеството. Една раса, която превъзхожда другитъ, се стреми да запази чистотата на своята кръвъ. Това вършатъ не само еврейтъ, а и американцитъ. Последнитъ не позволяватъ безразборно имигриране на чужденци въ тѣхната страна. Най-широкъ и добъръ примомъ намиратъ англичанитъ и жителитъ на скандинавскитъ държавици. За другитъ народи, които се считатъ съ по-долнокачествена кръвъ, преселването въ Америка е сведено до минимумъ, а за нѣкои е и напълно забранено.

Но за една доброкачествена нация не е достатъчно да се пази отъ смѣшание съ чужденци. Необходимо е да се взематъ и всички други мѣрки, които ще предпазятъ тая нация отъ израждане. И въ това отношение палмата на първенство принадлежи на днешна *Хитлерова Германия*. Тамъ се изработи научно обоснована програма за подобрене на германската раса. И не само се изработи, но се направи и всичко необходимо за прилагането и реализирането ѝ. Това е првъ опитъ въ свѣта. Той ще бжде съпроводенъ нѣкжде и съ рис-

кове. Германският народъ ще понесе тия рискове, за да даде на човѣчеството една изпитана расова хигиена. Прочее, въ какво направление работятъ германцитѣ?

1) Подета е въ това направление една широка и системна просвѣтителна работа, която почва още отъ основното училище. Въ университетитѣ има катедра по расова хигиена. Устройватъ се курсове отъ лѣкари и учени за запознаване съ тая материя възрастнитѣ мъже и жени отъ широкитѣ народни слоеве.

2) Организирано е изучаването родословието на всѣко постъпило въ училище дете : отъ какви родители, дѣди и прадѣди произхожда и съ какви болестни и престѣпни наследствени качества е обременено.

3) Правятъ се системни изследвания на всѣки ученикъ и добититѣ отъ това данни се вписватъ въ индивидуалната му книжка.

4) По законодателенъ редъ е постановено да се направятъ негодни за размножаване всички физически, умствено и морално неджгави германци и германки.

5) За да се насърчатъ, улеснятъ и подпомогнатъ за задомяване всички здрави, добре развити и кадърни за подобряване нацията младежи и девойки, тѣмъ се дава отъ държавата една сума отъ 33,000 лв. при встъпването имъ въ бракъ.

Остава откритъ единъ въпросъ : Защо нова Германия и нейнитѣ водачи сж тъй враждебно настроени къмъ евреитѣ ? Защо ги считатъ недостойна нация и ги гонятъ и преследватъ, когато е неоспоримо тѣхното презъзходство ?

По тоя въпросъ се демагогствува предъ германскитѣ народни маси : Евреитѣ се гонятъ и приследватъ не защото сж недостойна нация, а защото конкуриратъ и се налагатъ на самитѣ германци. До идването на Хитлеръ 30 % отъ професоритѣ въ германскитѣ университети сж били евреи, 50 % отъ всички литературни инициативи сж били въ ръцетѣ на евреи, 50 % отъ материалнитѣ сръдства на германскитѣ банки и индустриални заведения сж били притежание на евреи, а отъ 65 милиона жители на Германия евреитѣ броятъ тамъ само 1,800,000 жители. Борбата на Германцитѣ противъ евреитѣ е въ сжщностъ борба за освобождаване отъ еврейското надмощие и господство въ Германия. И когато французитѣ при тая борба поеха защитата на изгоненитѣ отъ Германия евреи, тѣ не проявиха ни най-малко състрадание къмъ стотицитѣ хиляди български бѣжанци изъ поробенитѣ отъ съюзници на Франция български земи. И въ случая не се демонстрира човѣщина и борба за право и справедливостъ, а се дири поводъ за правене политика и уязвяване неприятели.

Като адмирираме инициативата на германцитѣ за заздравяване и подобряване на тѣхната раса, не ще рече, че ние

ще препоръчаме копиране на извършеното от тях въ това направление. Всяка проява е за мѣстото си и въ зависимостъ отъ редицата тамошни условия. Слѣпото подражание само е пакостило и ще пакости. Въ връзка съ повдигнатия въпросъ за насъ, българитѣ, важи преди всичко това, що представляваме ние като нация. За щастие ние сме далеко назадъ отъ Франция относно израждането, което е една смъртна опасностъ на нея. Но ние нѣмаме и ценнитѣ качества на германцитѣ, затова страха отъ женидби съ инородци и инородки за насъ е неумѣстенъ. Далечното кръстосване само би допринесло за подобряване на нашата раса. Разбира се, че е предпочително кръстосване на българи само съ по издигнати отъ насъ нации. А системна и планомерна работа ще е необходима за предпазване нашето поколѣние отъ израждане подъ влияние на редица социални злини. Тукъ на първо мѣсто стои алкоолизмътъ, венерическитѣ заболявания и хроническата малария. По законодателенъ редъ ще трѣбва да се забрани встъпването на малоумнитѣ и престѣпни типове въ бракъ, ще трѣбва да се направи задължително предбрачното освидетелствуване. А за пропагандиране и възприемане на тия мѣрки ще е необходима усилена просвѣтна работа. Нея могатъ да изнесатъ срѣдъ широкитѣ народни слоеве преди всичко учителитѣ.

Хр. Спасовски.

130-годишнината на Кантъ. На 12 февруарий т. г. Германия празнува 130-годишнина отъ смъртта на своя великъ философъ *Емануилъ Кантъ* (1724 — 1804 год.), авторъ на три бележити съчинения: 1) „Критика на чистия умъ“ (*Kritik der reinen Vernunft*), 2) „Критика на практическия умъ“ (*Kritik der praktischen Vernunft*), 3) „Критика на силата на разсъжденияето“ (*Kritik der Urheilkraft*).

Кантъ се родилъ въ Кьонисбергъ. Тамъ получилъ основното, срѣдното и висшето си образование. Презъ 1755 год. станалъ гимназиаленъ учителъ, а презъ 1770 год. — професоръ въ Кьонигсбергския университетъ, въ който около тридесетъ години чель лекции по логика, метафизика, физика, физическа география, антропология, педагогика, естествено право, етика и естествена теология.

Въ своитѣ лекции по педагогика, записани и издадени презъ 1803 г. отъ Д-ръ Рингъ, великиятъ философъ е развилъ мисли, които и до днесъ не сж изгубили своето значение.

— „Човѣкътъ — казва Кантъ — е единственото създание, което трѣбва да се възпитава. Животното за всичко трѣбва да се ръководи отъ инстинкта. За всичко, което му е нужно, се е погрижилъ другъ умъ. Но на човѣка е потрѣбенъ свой собствень умъ. Той нѣма инстинктъ и трѣбва самъ

да си създаде основа на своя животъ. Понеже това не може да извърши изведнажъ, тъй като при раждането си е съвсемъ незрѣлъ, трѣбва другъ да го направи за него. Следователно, задачата на възпитанието е да *образова човѣка, за да може да изпълни целитѣ на своето съществуване. Човѣкътъ може да стане човѣкъ само съ помощта на възпитанието.* Той е само това, каквото направи възпитанието“.

Най-висшата задача на възпитанието е *морализирането*. „Нравствената целъ е най-висшата целъ. Чрезъ възпитанието човѣкъ трѣбва да стане добродетеленъ и то по разумъ и увѣрение. Това е най-главното“. *„Деца на не трѣбва да се възпитаватъ само за сегашното, а и за по-добро бъдеще на човѣчеството“.*

„Обучението не трѣбва да бжде проста игра, а трѣбва да възпитава най-напредъ *разуменъ*, после *уменъ* и най-после *ученъ човѣкъ*. Ученикътъ не трѣбва да изучава мисли, а да се научи да мисли. Не трѣбва да го носимъ, а да го водимъ, ако искаме да се научи да ходи. Човѣкъ, който има силна паметъ, а нѣма разумъ, е само жива енциклопедия“.

„Нищо по-добре и по-ясно не може да се схване и запомни отъ онова, което самъ човѣкъ си изнамѣри“.

По случай 130-годишнината на Кантъ голѣмиятъ германски всѣкидневникъ „Берлинеръ Тагеблатъ“ рисува образа му по спомени на съвременници така :

Кантъ ималъ твърде малкъ ръстъ — единъ метъръ и 50 см. Билъ винаги слабъ и болнавъ. Да му се ушийтъ дрехи било истинска тежка задача. Жертиеритѣ, които държали чорапитѣ му, завързвали направо за презрамкитѣ си, защото не могли да стоятъ на краката му. Главата му била необикновено голѣма въ сравнение съ тѣлото му. Свѣтлитѣ коси и розовия цвѣтъ на лицето, запазени до самата смъртъ, му давали изгледъ на юноша.

Кантъ всѣкидневно правилъ разходки пешъ въ единъ и същи часъ. Кьонегбергскитѣ граждани провѣрвали часовникитѣ си, щомъ го съзирали по улицата. Цѣлиятъ му животъ билъ акуратенъ и точно разпредѣленъ. Три пѣти Кантъ се женилъ, но все пакъ на края останалъ . . . ергень.

Ант. Борлаковъ.

125-годишнина на Дарвинъ. На 13 февруарий т. г. цѣла Англия отпразднува 125-годишнината отъ раждането на Чарлзъ Дарвинъ, знаменитиятъ естествоизпитателъ, който съ своята теория за „произхода на видовете“ направи превратъ въ природнитѣ науки и тласна развитието имъ въ новъ плодотворенъ пѣтъ. Английскитѣ и много отъ европейскитѣ вестници и списания по тоя поводъ посветяватъ възторжени статии върху голѣмото научно дѣло и живота на великия ученъ.

Чарлзъ Робертъ Дарвинъ е роденъ въ Шреусбургъ на 13 февруарий 1809 година. Неговиятъ дѣдо — *Еразъмъ Дар-*

винъ — билъ сѣщо даровитъ естественикъ, а синътъ на последния станалъ знаменитъ астрономъ, който въ областта на познанието за небесната механика се смѣта за предходникъ на Анри Поанкаре и на Айнщайнъ.

На 22-годишна възраст Чарлзъ Дарвинъ, като естественикъ, влиза въ една експедиция, която съ корабъ се отправя за научни изследвания къмъ брѣговетъ на Южна Америка. Петъ години младиятъ ученъ пътува съ тоя корабъ и събира огроменъ материалъ отъ наблюдения, които следъ това проучва и разработва цѣли 22 години. Отъ тѣхъ той успѣва да изгради най-смѣлата синтеза на човѣшкия умъ въ знаменитата си книга: „*Произходъ на видоветъ чрезъ естественъ подборъ*“, която издава 1859 год. Дарвинъ започва творческата си научна дейностъ едва отъ 50-годишната си възраст и съ удивително постоянство я продължава до 70-тѣ си години. Презъ това време той издава редица бележити трудове върху промѣнитъ на видоветъ и разработва теорията за *трансформизма*, основитѣ на която сж набелязани отъ Ламаркъ следъ Великата френска революция.

Когато преди 75 години Дарвинъ заявя, че човѣкътъ е произлѣзълъ отъ маймуна по пѣтя на еволюция, която продължила около половинъ милионъ години, видни госпoжи отъ английската аристокрация съ възмущение протестираха:

— „Дарвинъ обижда човѣчеството!“

По-късно Хекелъ дава удовлетворение на тия госпoжи, като смегчава Дарвиновата формула. Споредъ Хекелъ, човѣкътъ не е произлѣзълъ направо отъ маймуна, но отъ едно животно, прилично на нея, наречено „*pithecanthropus erectus*“.

Законитѣ на еволюцията, споредъ Дарвина, сж следнитѣ:

- 1) Законъ за възпроизвеждането.
- 2) Законъ за съотношенията (корелациитѣ) въ растежа.
- 3) Законъ на наследствеността.
- 4) Законъ за геометрическата прогресия на видоветъ.
- 5) Законъ за устойчивостта на формитѣ въ връзка съ тѣхното устройство.

За основа на теорията е поставена „борбата за съществуване“ (struggle for life) или жизненото състезание:

- 1) противъ климата,
- 2) за храна,
- 3) за размножаване.

Климатътъ, гладътъ и половиятъ нагонъ сж тритѣ фактора, срещу които всѣкидневно се борятъ всички животни — отъ най-нисшето до човѣка.

Борбата срещу климата е създадала облѣклото и модата. Гладътъ е заставилъ човѣцитѣ да създадатъ скотовѣдство, земедѣлието и промишлеността. На половия нагонъ дъл-

жимъ науката и изкуствата. Последниятъ критерий на дарвинизма е разширенъ и разработенъ въ наше време отъ Фрьойдъ. Карлъ Марксъ разработи втория критерий въ своя знаменитъ трудъ „Капиталътъ“, посветенъ на Дарвина.

Естествениятъ подборъ се извършва чрезъ 1) *климата*, 2) *храната*, 3) *упражненията*, 4) *притежаването на женскитѣ* и 5) *взаимнитѣ отношения между организуванитѣ същества*.

Дарвинизмътъ направи превратъ и въ методиката на обучението по естествознание. Подъ негово влияние презъ последнитѣ десетилѣтия на миналия вѣкъ бѣ създаденъ *биологическия методъ* за изучаване на тваритѣ, който измѣсти господстващия до тогава *морфологически методъ* на Августъ Любенъ.

Ант. Борлаковъ.



МУЗИКАЛНИ НОТИ за пѣние, пиано
и др. инструменти печата на износни цени
печатница „Свѣтлина“ въ гр. Варна.