



Ив. Радков — Видин.

## Към обнова чрез принципа на труда.

(Продължение от кн. VI и VII).

### Трудова школа.

Това сж педагогическите реформи, прокарани на практика от д-р Георг Кершенщайнер в Мюнхенските 49 градски народни училища; посещавани от около 65,000 деца на всички сжсловия. \*)

Мюнхенската трудова школа внесе в педагогическата практика, вместо спорове, нови доказателства, как при днешната нерадостна училищна действителност може да се обнови народното училище, дори при наличните условия и материалните средства на сжвременната джржава, стига само да се възприеме и прокара трудовото начало като централен дидактичен принцип. Изджржана материално предимно от общината, трудовата школа на Кершенщайнера има за крайна цел да култивира у младежите, освен здраво тяло, силни мишци, още силни характери и добри граждани с развити социални чувства, за да служат не само лично на своите, но и на общите интереси на сжгражданите си, с които имат еднакви економически, правови, расови и други интереси. Убеждението, че само работата може да твори силните характери, дей-

\*) Виж: „Училищната реформа в Мюнхен“ от А. Борлаков — сп. „Педагогич. преглед“, год. IV, 1910 год., кн. IX и X.

ната воля, е намерило тука широко приложение в производителния задружен труд, който ражда в детския дух продуктивно творчество, лична инициатива, предприемчивост, социални чувства и пр.

В работилниците, лабораториите, училищните готварници, рисувателния салон, музикалната зала, колективните екскурзии всяко дете намира достатъчно работа, според възраста и силите си. Всички учебни методи са нагледни практически да будят у децата *самостойния творчески дух, който води към идеалния човек чрез пътя на полезния човек.*

В отчета на Мюнхенските реформирани училища за 1905 г. се казваше: „Сега действащия учебен план изхожда от положението, че целите на обучението по отделните предмети трябва да се подчиняват на общата цел, именно да се възпитат бъдещите граждани на държавата“.

Новите методи на преподаването по рисуване и моделиране сж построени върху самостойния труд на детето. Рисуването и моделирането, както и илюстрацията, са влезли в курса на всички учебни предмети: приказката се илюстрира с картини от малките художници, урока по отечествознание се илюстрира с моделиране на глинени хълмове, речни басейни и други форми на земната повърхнина, наблюдавани предварително в околността. По нататък в помощ на четката и глината иде пилата и струга, чукчето и ножиците, клеят и скробялата.

Книгата се оставя на заден план, защото се измества от прякото наблюдение — от „обучение в действителността“. Децата отиват в кокошарницата, в ковачницата, в овощната градина, във фабриката, в работилницата и пр., за да видят не отделни предмети по „предметно учение“, а предметите в тяхната действителна обстановка. Там виждат не рисунката на овощната градина, на зеленчуковата градина, макар и художествена, а истинската, „реалната“ градина с всичките ѝ природни хубости.

Като се завърнат обратно в учебната стая, децата рисуват, макар не художествено, тая градина; моделират нейните ябълки и сливи, които сж видели; издялват столчета, мостчета и пр.; представят чрез подражателни движения работите на ковача и пр. Тук вървят почти заедно играта и рисуването, моделирането и дърводелието. Ржката и главата работят заедно, взаимопомощно. Тук под думите *работа и труд обикновено се разбира активност, движение, самодейност, смислено трудене.* И тука величат труда с думите на Песталоци: „Любовта към труда, към физическата дейност, е най-верното, най-святото и вечно средство за обединение на всичките наши сили в една обща сила — новещината“.

След тая обща характеристика на Мюнхенското трудово училище, нека преминем към примери, за да илюстрираме

духа му при обучението, дето би требвало да търсим самодейност, продуктивно творчество, инициатива в детския труд.

Един от посетителите на Мюнхенската трудова школа, М. Обухов, пише: „В едно I отделение беседваха за *черковната кула*. Изпърво поговориха по наблюденията над близкостроящата се къща, как се градят каменни сгради, а после започнаха да описват формата на кулата. Всички ученици нарисуваха на плочите си кулата, както си знаеха те. После учителят извика едного на черната дъска. Детето нарисува кулата така, че височината ѝ бе почти равна на широчината. Тутакси в клас се дигаха ржце — цяла гора. Учителят извика друг ученик, който поправи рисунката, както трябваше. Немаше обаче прозорци, врати, кръст отгоре, нито на едната, нито на другата нарисувана кула. Повечето деца забележиха вече това опущение. Довършиха рисунките, като им поставиха прозорци, врати, кръст. На глед всичко бе готово, но учителят пак запита: „Какво трябва още“. Най-после един се досети: „Часовник“. Когато цялата рисунка бе готова, учителят раздаде топчета глина, за да моделират кулата. Сам той направи модела, на който двете срещуположни страни беха по-широки от другите. Мнозина запитани ученици не се досетиха за направената грешка. Тогава учителят разряза напреко модела, показва им разреза и учениците беха заставени да нарисуват верния разрез — квадрат за разлика от погрешения. Когато грешката се разясни по тоя начин, един от учениците поправи модела“.

По отечествознание за преподаване урока „Долината на река Изъра“ учениците предварително правят излет на самото място пеши, а после в учебната стая изработват модели на видените места, къщи, мостове, дървета и др. Учителят изработва релефна карта на цялата местност. Учебници не се употребяват, освен географска христоматия и бележни тетрадки само за най-същественото, предимно рисунки.

По смятане и геометрия учебниците се изместват от работилницата, природата и практическия живот, от дето се вземат материали за броене, мерене, изчисление на разни форми, величини, предмети, работи. Обикновено урока в клас се предхожда от наблюдения в действителността, извън класната стая. Напр., при „Строежа къщата на В“ по смятане се изчисляват количества и стойности на строителния материал — дървета, камъне, пясък, вар, тухли, керемиди и пр. По геометрия се измерват на същите материали формите и частите им: линии, обиколки, плоскости, обеми и пр. Бележната тетрадка се пълни с рисунки, чертежи, изчисления.

В работилниците всеки ученик има свое шкафче с инструменти и пособия, за които лично отговаря.

По физика и химия в прогимназията обучението се води в свързка с практическите работи в работилниците и лабо-

раторите, дето се практикува групното занимание и разпределата на труда. Един ученик прави опита, друг проверява, трети контролира, четвърти пресмята — всички работят. После разменят ролите си и сравняват получените резултати.

Намери ли се голяма разлика, намират грешката и тогава чак правят общо заключение. Всеки ученик отбелязва в бележната си тетрадка задачата, резултата от опита, рисува уредите, понякога дори хода на целия опит се отбелязва. Тия примери са достатъчни да схванем трудовото обучение в Мюнхенските училища, дето активното участие и самостоятелността на учениците са главните елементи на умствения и физически труд при възпитанието.

За физическото възпитание грижите не са малко. При всеко училище има малки бани с душеве, дето учениците се къпят всяка седмица. Личната чистота на учениците и учебните стаи се поддържа образцово, за което спомага обстоятелството, че всеки клас има водопроводен кран и омивалници, кърпи за избърсване, дрешник и пр.

Освен обикновените гимнастични упражнения, подобни на нашите „юнашки игри“, общината е уредила из целия град за учениците особени площи — игрища, по подобие на американските. За слаботелесните и неджгавите деца градската община урежда летни ученически колонии извън града, сред природата. Пак на общински средства се устройват задължително екскурзии с учениците от всичките основни училища.

Грубия физически труд в земеделски занятия не се практикува, както в педагогическите колонии, главно поради липса на условия за такава работа посред големия град. Трудовата школа в Мюнхен още не е достигнала своето желанно съвършенство, макар че ежедневната и педагогическа практика има пред очи постоянно, как се прилага трудовото начало в педагогическите колонии на съвременните новатори-педагози и в новите американски училища.

## Експериментална школа.

Тъй наричат в Съединените Щати — Америка своята нова школа на труда, основана от Културно-просветните кръжоци, известни под името „Сетлементи“. Те анкетирали старата школа, намерили основателни оплакванията на родителите, че училището стояло далеч от живота, не подготвяло младежите за него, следователно налагало се училищна реформа, предимно в методите на обучението.

Благодарение на американската практичност, въпроса бил правилно разрешен. Сетлементите си поставили за задача да обновят училището чрез трудовото начало, което съдър-



жа елементите на новите възпитателни лозунги: развитие на детската индивидуалност при свободна самодейност и пробуждане способностите за обединение на отделните усилия в едно общо задружно усилие, заради благо то на всички.

Първото дело на Сетлементите било основаването на „Експерименталната школа“, в основата на която легнала идеята, че детето в своето развитие трябва да преживее в малък мащаб същия процес, който цялото човечество е изживяло. Първата народна „експериментална школа“ била учредена от полковник Паркет при университета в гр. Чикаго. Начело застанал професор Дици. Децата постъпват в школата на 4 годишна възраст. Започват да ги обучават в детските градини и завършват университета. Такси за правоучение няма. Школата е достъпна за младежта от двата пола, без разлика на общественото положение, съсловие, вероизповедание — затова значението ѝ е грамадно.

Благодарение агитациите на Сетлементите, децата още от най-малка възраст се приучват да помагат на родителите са при обикновените им домашни работи. По възрастните деца постепенно преминават към практическо изучаване на занаяти и главните отрасли на общественото производство — селско стопанство, горско стопанство, индустрия.

Учениците от готварското изкуство преминават към химията, от дърводелската работилница — към геометрията, от железарската и часовникарската работилници — към механиката, от шивачницата и тъкането — към опознаването с растителното и животинското царство, от описанието, или тъй да речем, от мъжките на „първобитния живот“ към историята и обществознанието.

Тая учебно-възпитателна система е въведена вече във всички почти американски градове, а особено успешно е приложена тя в Horace Mann School в Ню-Йорк. В тая школа се намират множество картини на първобитната култура, разни модели, жилища от камак и земя, модели на първобитни земеделски орждия, мелници, нагледно представено грнчарско, текстилно, железарско, стъкларско и други производства в последователното им развитие до наше време.

В първоначалните отделения на експерименталната школа нема специални уроци по учебните предмети: езикознание, история, география, рисуване, пение и други. Всичко това преминава от едно в друго, редом с практическите работи, които учениците извършват в градината, на фермата, при пчеларника, в училищната кухня и др. Важен фактор при училищното обучение са екскурзиите и пътешествията, приемани често и на далечни разстояния, с цел децата да се запознаят с хубостите на природата, географските понятия, растенията, насекомите, животните и др. Децата сами събират в природата и подреждат в училищните музеи нужните

им сбирки от насекоми, хербари, устройват аквариуми, терапийни за отглеждане и наблюдение на водни животни и растения.

При всяко експериментално училище има работилници по всички отрасли на промишлеността, дето децата сами изработват предмети за свои нужди, като разни уреди, мебели, костюми за пиеси из областта на етнографията и историята, разбира се, по предварително нарисувани образци. Напр., за възпроизвеждане живота на индийците приготвят си по рисунки индийски костюми и оръжия, после отиват на екскурзия в гората, дето представят разни сцени из живота на индийците. Когато изучават епохата на средните векове, учениците възпроизвеждат сцени из живота на рицарите, съобразно картините и разказите за тая епоха. Когато се опознават със съвременното състояние на промишлеността и изкуствата, те предприемат редица екскурзии в музеите, фабриките, заводите и други промишлени заведения и пр. Обучението в изкуствата започва още от първата учебна година чрез моделиране и рисуване в свързка с занаятчийските потребности на хората.

Същинското обучение по такъв начин се води почти извън училището, а класната стая се превръща на място за общо събрание, дето децата дружно правят своите изводи и заключения въз основа на придобитите вече знания от извършената работа и наблюдения. Ученика на експерименталната школа работи с всички свои пет сетива не само умствено, но и физически, при най-разнообразна обстановка, постоянно в контакт с природата и практическия живот, дето той на дело се убеждава в необходимостта и ползата от общите усилия — кооперациите, социалното сътрудничество, обществената солидарност.

Благоустройство пак на селлементите, във всеки американски град има образцово устроени площадки за игра с всички приспособления за деца от разни възрасти. Устроени са и обществени зали за гимнастика, за спорт със свободен достъп за всички деца. Тук именно децата се групират в отделни кръжоци и устройват състезания за себе си. Кръжоците се обединяват в дружества със собствени помещения, клубове, по образеца на клубовете на възрастните, със собствени читални, детски театри, гимнастически салони, душеве и др. Тук се организират литературни вечеринки, дето младежите сами правят разбори на прочетени книги и се групират в компании за устройване на летни екскурзии. През време на такива екскурзии, които по някога се предприемат на далечни разстояния, децата сами си готвят, живеят в палатки, сами си строят лодки за плаване, когато екскурзията се извършва покрай езеро или край море.

На сжщите начала сж устроени и летните детки колонии, дето младежите сами извжршват цялата работа на предприятиято си — от обзавеждането на колонията до приготвяне на ястията.

Всички вжпроси в тези детски републики се решават от самите деца по вишегласие. Ржководителите и вжзпитателите играят изключително ролята на добросжвестни сжтрудници и сжветници. Те само сждействуват да се осжществи детската предприемчивост и да се удовлетвори любознателността на децата.

За разрешение на недоразумения и простжпки има специални детски сждилища. Избраните измежду децата сждии разрешават недоразуменията и постановяват решение, в което се прокарва принципа на условното осжждане, т. е. решението влиза в сила, ако се повтори простжпката. Най-строгото наказание е изключването на виновния из детското общество.

Американското общество гледа много сжчувствено на тая нова организация на общественото вжзпитание. Мнозина филантропи жертвуват в полза на това ново учебно дело крупни суми, а в много градове общественото вжзпитание е поето изцело на общинска сметка.

Сжс средствата на частни лица сж построени не малко обществени здания, дето децата през време на своите екскурзии намерват подслон и храна. Докжде е стигнал тласжка на трудовото начало се вижда още от обстоятелството, че в Ню-Йорк сжществуват дори юношески работнически дружества с значителни капитали и редица учреждения на взаимно-помощ, напр., сжс собствени малки параходчета за разходка на екскурзиянтите.

Д-р Дункер, един от делегатите на пруското правителство, изпратен през 1904 г. в Америка, по случай изложението в С. Луи, с цел да проучи професионалните училища, се произнася така за американската училищна система, за обучението чрез труда: „При такава една работа в училищната работилница заобикалянето на задачата или затруднението чрез фразите или полупонятните думи е невжможно. нещо. Необходимост е да се проверят мислите и да се превжират в дело. Като се вжзпитава в правдивост и деловитост, едновременно се развива и художествения вкус. Манипулирането с машините изисква остро наблюдение и бжрзо решение. Управлението на природната сила, набрани в машината, управлението на инструментите и материалите . . . развиват в юношите самоувереност. Това чувство не оставя място за боязжн от живота, присжщи на книжовните натури, които страхливо се отвржжат от световните работи, а сжщевременно високомерно гледат отгоре надолу на физическата работа . . . Почитането на труда е един от главните стжлбове на американското величие.“

## Заклучение.

Идеята да се обнови старото училище чрез трудовото начало не е нова, но приложението на трудовия принцип в школната практика на много страни и училища минава днес за новост, както е действителна новост за нашето народно училище.

Първите педагогически опити за коренна реформа на учебно-възпитателната система в духа на трудовото начало са загаснали заедно с живота на своите възторжени носители, но живия дух на реформеното им дело е достигнал до наше време, като се е разрастнал вече до гигански размери и възпламенява благородните сърдца на всички поклонници на труда.

Нека не хвърляме лекомислено укор на частните педагогически колонии, че в тях се възпитават малцина щастливци. Като носители на новото възпитание — да възродят младежите чрез простия спартански живот, издържливостта, самотвержеността и любовта към труда — тяхната заслуга не е малка. Посред мъглата на педагогическите противоречия и спорове, те блещукат пред нашите очи като пжтеводна звезда и винаги ни сочат истинския път към обновителното начало. Макар и да са далечен идеал за народното училище при сегашните мизерни условия, все пак ние ще вървим към тях с надежда да ги доближим или настигнем някога.

Нека не скръстим ръце пред суровата действителност, че икономичните и обществени условия у нас не благоприятствуват да реорганизираме народното училище по образа на германската или американската трудова школа. Наистина, ние нямаме на лице нито достатъчни материални средства за голямата реформа, която ни предстои, нито достатъчно съзнание за прокарването ѝ по законодателен ред, нито достатъчно подготвени педагогически сили за неотложното ѝ прилагане на практика, но имаме най-важното: децата на народа са работливи и учителството е склонно към обновителната училищна реформа.

Учителството инстинктивно схваща здравия смисъл на трудовия принцип като дидактично начало. Педагогическият труд му се очертава, като задружна работа на ръцете и главата, ала не като ръчната работа на покойния шведски педагог Ого Соломона, който ѝ определяше отделни часове, а нещо по-друго: *необходим елемент на всеки учебен предмет, на всеки занаят*. В некогашното, отживяло века си училище, основа на учението бе *заучването на памет*, в съвременното народно училище тая основа е *принципа на нагледността*, а новата школа на труда туря за основа *дидактичния принцип на труда* — *самодейност, предприемчивост, инициатива, сътрудничество, здрави мисли*.

Колко убедителна е практиката на новата школа, за да я последваме!

Децата сами се привикват да вършат всичко със свои собствени усилия, според възрастта и способностите си. В работилниците и лабораториите поемат естествения път на откритията и общественото производство; в училищната градина сами култивират растения, зеленчуци, цветя, треви; при екскурзиите сами прочитат книгата на природата и живота; в класната стая сами рисуват, чертаят, моделират разните предмети, форми и цветове на наблюдаваните и изучаваните обекти и пр. Навсякъде кипи труд, задръжен, смислен, полезен, естетичен. Така се придобива най-ценното — не знанията по количество, а любовта към труда, здравия смисъл на живота да бъдем всички щастливи.

Не бива да забравяме, че прокарването на такава една реформа зависи не толкова от външните обстоятелства, колкото от вътрешната наредба на школата, именно от нейните учители.

Съзнавайки всичко това, съчувствениците на трудовия дидактичен принцип в културните страни бързат да се обединят в „Съюз за школна реформа“, какъвто има образуван в Хамбург, по подобие на американските „сетлементи“. Това е трудово общество от всички лица, които са убедени, че в сегашно време е необходимо да се измени характера на образователната работа в училището и семейството и че тази нова работа трябва да мери развитието на индивидуалните детски сили, както и да съдействува за развой на съвременната култура. В същия този път към обнова трябва да тръгнем и ние.

Д. Кацаров — София.

## Влияние на образователните мотиви върху учениковата работа.

В настоящата статийка ние скицираме резултатите от един опит, направен от студентите при педагогическия институт на университета в III и IV отделения на едно софийско първоначално училище преди войната, за да се види, какво е влиянието върху качеството и количеството на учениковата работа на похвалата и укора, наградата и наказанието, като стимули на детското прилежание и детския интерес към училищната работа. Анализирания по-доле опит преследва повече методологични цели. С него ние искаме само да привлечем вниманието върху дадения проблем, но не и да го разрешим окончателно.

За тази цел ние изследвахме количеството и качеството на грешките в диктовка, направена от учениците при тези различни мотиви. Беха направени три опита последователно в три дена в един и същ час сутринта. Текста на диктовките се подбираше по начин, щото всички думи в него да бъдат вече с познат за децата правопис, да са приблизително от една и съща дължина и да съдържат приблизително еднакво количество възможни за децата грешки. Той се вземаше измежду преминалите от децата четива. Техниката на опита бе следната: Прочиташе се най-напред целия текст на децата, за да им се даде обща представа за смисъла на това, което ще се пише и да се отстрани по този начин възможното от тяхна страна любопитство и съсредоточаване вниманието върху съдържанието — обстоятелството, което би ги отвлекло от правописа. След туй се диктуваха избраните изречения. Диктовката ставаше дума по дума (с сливания на краищата части на речта). След свършването на диктовката, листчетата се прибираха веднага от децата.

Ще изложим първото опита в III отделение.

Първият ден се даде на децата една диктовка при нормални условия, за да се види, какво е нормалното количество на правените грешки у децата за даден текст с известна трудност, та да може после да се сравнят диктовките, направени при наличността този или онзи образователен мотив. За да се отстрани възможното преднамерено старание у децата, тем се каза, че листчетата, които беха писали по-рано, са се изгубили, затова те ще трябва да напишат нови. Изглеждаше, че това не се видя невъзможно на децата, а напротив някои от тях сжжеляваха за станалото. Продиктуваха се след това следните две изречения: „Въ полето нивитъ сж вече пожълтели и узръли. Жътвари и жътварки пъят и жънатъ.“ Подчертаните места указват на направените — 13 — от децата грешки. Диктовката трая 4 минути, диктува самия учител. Веднага след свършването на диктовката децата обръщат наопяки листчетата, и учителя проверява написаното на по-голема част от учениците (60%) и без да обръща внимание на качеството на правописа турга с молив на едни червен, (което означава лошо), а на други син (означаващ добре) кръст; значението на тия кръстове е известно от по-рано на децата, понеже този начин се е практикувал в това отделение за отбелезване удовлетворителността на работата; на децата не се позволява да си преглеждат работите. След туй учителя забелязва сжс сериозен и енергичен тон, че тия, на които е отбелезжл с червен кръст, са направили много лошо диктовката, и това го удивлява, защото някои от тях друг път са писали много добре; те са били, види се, тоя път много невнимателни и за това той е много недоволен от тях, а тия, на които е отбелязжл сжс син молив, са направили диктовката на-

против много добре, макар че някой от тях не са писали тъй добре други път; вероятно, тия деца днес са били много внимателни при диктовката, за което той ги много похвалявал. Веднага след това на учениците се продиктува следущата фраза, приблизително със същата дължина и правописна трудност, както и предишните две: „Въ...синия вир дъщата се кълпът, а...на ръката моми и жени ператъ и бляятъ платна.“ Подчертаните места са направените от децата — 12 — грешки. Диктовката трая 3 минути. Веднага след свършването ѝ се прибраха листчетата.

При анализа на тая втора диктовка, направена след укор на едни и похвала на други, се указаха следните резултати:

1) Общо взето 75% от децата сж реагирали, по един или други начин, на укора и похвалата, т. е. те са им повлияли благоприятно или неблагоприятно при правописа във втората диктовка.

2) Укорът е увеличил грешките у 63%, намалил ги е у 12% и не е подействувал на 25% от децата (той не е подействувал еднакво на момчетата и момичетата: той у момчетата на 67% е увеличил, на 17% намалил грешките и на 17% не е подействувал; у момичетата на 50% е увеличил грешките, а на 50% не е подействувал.) Средно взето, у всички деца *укорът е подействувал неблагоприятно, като е удвоил грешките*, във втората диктовка в сравнение с първата (от 9% на 20%); това би трябвало да се обясни, вероятно, с емотивното астенично (парализируеще) действие, което укора предизвиква у децата и което се отразява зле върху извършване на умствените процеси (внимание, памет и др.) Има деца, обаче, както казахме, на които той не е подействувал или пък напротив е подействувал благоприятно, като е намалил грешките им във втората диктовка. Тези изключения могат да се обяснат отчасти с темперамента на децата, отчасти със самото им отношение към укора (той ми се вижда правдоподобен или не, те са привикнали към него или не) в зависимост както от ортографическите им способности, тъй и от това, дали тези деца са били по-често, по-рядко или никак укорявани по-рано. В нашия случай, обаче, е невъзможно, да се провери това предположение чрез установяване закономерността между успеха на децата и начина, по който им е въздействувал укора, понеже малобройността на изследваните деца не позволява да се отстрани случайността в намерените съотношения.

3) *Похвалата* е намалила грешките у 63%, увеличила ги е у 12% и не е подействувала на 25% от децата (и тук момчетата и момичетата не са реагирали еднакво: за момчетата у 50% са се намалили, у 25% са се увеличили грешките и на 25% не е подействувала. Забелязва се, както и при-

укора, че момчетата реагират на укора и похвалата по-еднообразно, в една посока, отколкото момчетата.) Средно взето, у децата похвалата е *подействувала благоприятно, като е намалила грешките от 26% на 20%*; вероятно, похвалата извиква една стенична (възбуждающа) емотивна реакция, която улеснява извършването на умствените процеси. И тук, като изключение, има деца, на които похвалата е подействувала неблагоприятно, като е увеличила грешките, или пък съвсем не е подействувала. За обяснение на тие изключения може да се каже същото, което казахме по повод на укора.

4). У децата, които не бяха нито похвалени, нито укорени, грешките са се тоже намалили от 20% на 15%, което показва, че очакванието или желанието на похвала действа тжй, както и самата похвала (трябва да забележа, че тия деца исказваха голямо желание да се прегледат и техните работи). И тук, разбира се, се срещат като изключение деца, у които грешките са се увеличили или пък са останали същите.

5). Както при укора, тжй и при похвалата, се наблюдаваше у всички деца, на които се бе въздействувало, силна чувствена реакция, което се проявяваше в промена на израза и цвета на лицето (умжрушване, радост и хилене, блясък или потъмняване на очите, побледняване или почервяване, движение), в негодувание и протести, в плач; у укорените се забелязваше силно разколебаване на техната увереност при правописа, което се прояви в постоянни заличвания и промени, и в стремление да се погледне и види у сжседа и непременно да се поправи (ако се е удало да види), без да се мисли, дали е по-верен или не правописа на сжседа от неговия. Това емотивно възбуждане у децата, предизвикано от укора и похвалата, ни дава право да предполагаме, че благоприятното или неблагоприятното влияние на тия образователни мотиви е в зависимост не само от качеството на извиканата реакция, но и от нейната степен (силната реакция действа неблагоприятно, умерената благоприятно), което пък стои в пряко сжтношение с темперамента на детето и неговата обща чувствителност и специално към такива въздействия.

На другия ден се направи нов опит с децата, като им се обеща от самия учител преди започването на диктовката, *награда* за тия, които добре напишат, приблизително с следующите думи: „Внимавайте деца, какво ще ви кажа. Сега ще направим една диктовка, като вчера; тия, които направят по-малко грешки, отколкото във вчерашната диктовка, ще им се даждт картинки. Колкото по-малко грешки направи всеки, толкова повече картинки ще му дадем; тия, които имат най-малко грешки, ще получат най-много картинки и сами ще си ги изберат, а тия, които са направили много греш-



ки, ние само ще им дадем само по една картинка. Картинките ще бъдат 10 вида и ще ви ги раздадем утре след прегледанието на диктовките". Това предупреждение извика у децата възбуждане и радост: почнаха се викания, възклицания, спорове, обещания и хвалби, разправания и т. н. — с една дума по-всичко се виждаше, че децата държат на тия награди и се изказват разположени да се постараят за техното добиване. След малка пауза от 2—3 минути почна самата диктовка, която трая около 6 минути. Продиктува се следующия текст, взет из едно учено от тях четиво, като последното им се прочете предварително изцяло (текста е избран тъй, че да представлява еднаква правописна трудност с диктовката при нормални условия, направено предния ден, два пкти по-дълъг с двойно по-голямо число вероятни грешки — подчертаните 29): *Пръзъ есенъта често сутринъ цвѣтъта сж посребрени отъ бѣла слана. Рѣдко се чува птича пѣсень. Много птичета сж прѣлетѣли на югъ. Всѣки се стѣга за лютата зима*". След написването листчетата се събраха веднага; след събирането им се почнаха нови спорове между децата върху правописа, хвалби, изказване на надежди и т. н., което, както вече упоменахме, сочи на един голем интерес у децата към наградата. Това се потвърждава и от голямата им радост на другия ден, когато се явихме с картинките в училището, както и при самото им раздаване.

В резултат се констатира следующето:

1) Обещаната награда е подействувала благоприятно (като е намалила грешките им в сравнение с диктовката, направена при нормални условия) на 41% от децата и не благоприятно (увеличила грешките) на 59% (и това приблизително еднакво у момчетата и момичетата: тъй, у момчетата — намалила грешките у 37% и увеличила у 63% от тях; у момичетата — намалила грешките у 45% и увеличила у 55% от тях).

2) По отношение количеството на самите грешки се констатира, че те са се увеличили средно от 19% (при диктовката при нормални условия) на 21% (при диктовка с обещана награда); у момчетата от 18% на 23%; у момичетата са останали същите.

От тия резултати може да се заключи, че обещавањето на награда се е отразило по-скоро неблагоприятно, отколкото благоприятно върху правописа на децата. Тоя резултат не се съгласува с резултата добит при похвалата, която, напротив, бе подействувала благоприятно, като бе намалила грешките в правописа на децата. Тоя единствен опит не ни дава право да твърдим положително върху характера на въздействието на този образователен мотив, но ние предполагаме, че при повторни опити едва ли би се получил по-определени резултати в полза на известно определено въздействие на тоя или оня образователен мотив; най-вероятното е, че въздействи-

его на всеки един от тях стои в пряка връзка със степента на емотивното състояние, предизвикано у всеки ученик; от тук и голямото значение за познаване общата емотивност на всеки ученик.

На следуюция ден бе повторен същият опит, като вместо обещание на награда, децата се заплашиха с наказание за лошата диктовка. Беха предупредени, че тия, които направят грешки, ще бъдат оставени след свършването на занятието да преписват направената диктовка, като за всяка направена грешка ще се преписва по веднъж целия диктуван текст. Изглеждаше, че това заплашване произведе много силно впечатление на децата: забеляза се умжрушване, пребледняване на някои деца, протести за големината на преписването, смущение и уплаха и у някои деца — добри ученици — старание през време на самата диктовка да се поглежда у другаря, даже и голема неуверенност при писането (при наградата напротив имаше една увереност у всекого в неговата правота на писание и желание да ограда диктовката си от поглежданията на съседа и непоглеждане у другите). След предупреждението бе продиктуван следния текст: „Вѣтрѣ вѣе на двора и снѣгѣ вали отъ небето. Всѣки гледа да се сгрѣе. Бѣдни хора съ невесели лица ходятъ хлѣбецъ да намѣрятъ. Вечеръ е мрътво на улицитѣ и звѣзди блъсукатъ на небето“. (33 направени грешки). Диктовката трая около 6 минути, веднага след свършването ѝ се прибраха листчетата. От получените резултати се констатира:

1) Заплашването с наказание е действувало благоприятно (намалило грешките) у 44% от децата, неблагоприятно (увеличило грешките) у 52% и не действувало на 4%. (По отношение пола: у момчетата — благоприятно 40% и неблагоприятно 60%; у момичетата — благоприятно у 50%, неблагоприятно 40% и недействувало у 10%). Както се вижда от тия числа, у момичетата е действувало обратно на това у момчетата.

2) По отношение количеството на грешките, то се е намалило при заплашването с наказание средно от 18% на 15% (у момчетата от 18% на 15.5%; у момичетата от 19.5% на 14.5%).

От горните резултати се вижда, че ако се съди по числото на децата, на които предупреждението за наказание е въздействувало (може би това е най-верното мерило за сравнение на разните образователни мотиви помежду им от гледище на тяхното въздействие), то заплашването с наказание е действувало също тъй, както и укора, т. е. неблагоприятно, като е увеличило грешките. Но ако е вземе средното число на направените грешки, получава се, че тия два образователни мотива съ действували в обратна смисъл: укорът неблагоприятно, а заплашването с наказание благоприятно.

Това показва, че тия две средства на сравнение (числото на децата, върху които е подействувал дадения образователен мотив и средното увеличение или намаление на количеството на грешките) не сж еднакви и че трябва да се предпочете първото, а да се изостави второто. понеже при изчисляване средното аритметично число на грешките влияе освен начина, по който е реагирал всеки ученик, но и степента (твърде важно, както вече отбелязахме по-горе), в която е реагирал — което се отразява на средното аритметично число и прави резултатите неясни.

Като сравним наградата с наказанието, намираме, че и двата образователни мотива са подействували върху повечето деца неблагоприятно и върху по-малко благоприятно. Но и в двата случая разницата в % между едната и другата група (благоприятно и неблагоприятно) не е достатъчно чувствителна, за да може да се твърди с по-голяма увереност, че именно такова, а не друго е най-вероятното въздействие на тия образователни мотиви. Както видяхме, при похвалата и укора, тия проценти беха по-определени. Изобщо, като се сравняват тия разни образователни мотиви помежду им, намираме, че между укорът и наказанието им сжответствие в начина, по който те въздействуват, тогава когато похвалата и наградата действуват различно и противоположно. Укора, наказанието и наградата при нашия опит са подействували неблагоприятно, а похвалата благоприятно. Във всеки случай изглежда, че тия образуват. мотиви не са достатъчно еднородни, за да може да се прави пълно сравнение между тях, и би трябвало по-скоро да се разглеждат самостоятелно групите укор — похвала и награда — наказание. Докато първите представляват непосредствено въздействие, което по характера си почти съвпада с внушението, вторите представляват косвено морално въздействие и зависят от един по-сложен комплекс от психични фактори. Но както казахме вече по-горе, благоприятното или неблагоприятното въздействие на тоя или оня образователен мотив ни се вижда да е повече в свръзка с емотивното състояние чрез темперамента и чувствителността на лицето, върху което се въздействува, отколкото сжс специфичния характер на самия образователен мотив; във всеки случай по отношение на последния, енергичността и тона на въздействието и неговите размери имат влияние, но пак косвено чрез по-слабата или по-силната афектация, която извикват. Нашият опит не позволява да проследим тая връзка между начина, по който е въздействувал даден образователен мотив и афективното състояние или темперамента за всеки ученик отделно, но нашето общо впечатление от наблюдението на учениците при тия опити е, че тая връзка е тона и ней се дължи почти изключително благоприятното или неблагоприятно въздействие

на образователния мотив. Тъй, при укора, наградата и наказанието, дето афективното възбуждане у децата бе силно и несъмнено по признаците, както вече описахме по-горе, тая силна афектация е поддържала естетически (парализираще) и вследствие на това тия образователни мотиви са поддържали неблагоприятно върху повечето деца. Напротив, при похвалата, дето това възбуждане е било умерено, въздействието е било стенично (възбуждащо) и благоприятно. За начина, по който ще въздействува образователния мотив, има значение и привычността на учениците към него, дали е употребяван по-рано той в класа и в каква степен за всеки ученик отделно; неговото значение ще бъде, в свързка с начина, по който ученика ще реализира вследствие на своите приспособеност или не към него и чувственното възбуждане, което ще се яви като последствие.

В заключение ще кажем, както вече упоменахме по-горе, че, най-вероятно, начина на въздействието на тоя или оня образователен мотив зависи главно от степента и характера на афектното състояние, което той възбужда у ученика: силната афектация, от каквото естество и да бъде тя, изглежда да влияе неблагоприятно, астенично (парализираще). В това отношение изглежда, че начина на въздействието на един и същ образователен мотив се мени според специфичните условия, при които става неговото прилагане. Тъй например, изглежда, че не ще да е едно и също, ако си служим с образователния мотив, като със средство, за да усилим вниманието и улесним възприемането и асимилацията на нови дразнения, или пък ако с него искаме да предизвикаме една по-енергична и верна репродукция на възприети по-рано елементи. Тъй също има значение момента, в който иде въздействието: преди репродукцията или възприетията или във време на самите процеси, а също душевното състояние на ученика във време на въздействието. Освен това, в самия ефект, произведен от въздействието, се забелязват изменения и в качествено и в количествено отношение, колебание на усилване и отслабване.

Тези предположения ни са навеяни от опитите, правени в лабораторията на академика проф. Бехтерев в Петроград за определене влиянието на афектите (страх, уплаха, изненада и др.) върху паметта,<sup>1)</sup> при аналогията, която съществува между тия опити и нашия.

При тия опити са констатирани, че количеството и качеството на възпроизведените елементи от дадена серия не са едни и същи, ако афекта (уплаха от гръмване с пищови и др.) се е появил преди самото възприемане на въпросната серия или в интервала между възприемането и възпроизвеждане-

<sup>1)</sup> Бехтерев „Объективная психология.“

то на серията. В случая, когато въздействието (уплаха и др.) се явява в интервала между възприемането и възпроизвеждането на серията, общия характер на кривата на възпроизвеждането си остава същия, както и при нормални условия, но количеството на възпроизведените слогове се увеличава. В първия такъв случай — когато афекта се предизвиква преди възприемане на серията, — кривата на възпроизвеждането се резко изменява в сравнение с тази при нормални условия (без афект), като в началото на възпроизвеждането, в моментите, които следват непосредствено уплахата (въздействието), слоговете са възпроизведени твърде слабо, а към края те са възпроизведени даже по-добре, отколкото при нормални условия. Същото нещо ние забелязахме и при нашите диктовки: след укорът или заплашването с наказание в първите моменти на диктовката правописните грешки се увеличават и постепенно се намаляват към края, което, вероятно, е в свързка с изменение степента на предизвикания афект, който с отслабването си се превръща от астеничен в стеничен. Разбира се, продължителността на самият афект, както и тая на колебанията в интензивността му, зависят от много обстоятелства, между които чувствителността и темперамента на детето, неговата интелигентност и сила по отношение съдържанието на опита, трудността на самата работа, енергичността на въздействието, привичността на ученика към него и др. Самите такъв резултати ще зависят от съотношение на опита (диктовка, краснописане, математически операции и др.) и трайността на самия афект и неговите колебания: по-късната работа ще попадне само в една фаза от развитието на афекта или ще обхване повече. Те ще зависят още и от характера на самата душевна проява, на която ние искаме да въздействуваме чрез образователния мотив. В това отношение, за да бъдат по-ясни и определени въздействията на разните образователни мотиви, по-добре е да се избере за опита такава душева способност или проява, която най-малко се поддава на механизизиране, т. е. в която ролята на навика е намалена до минимум, като вниманието, съображението и др., а не паметта, моторността и др. Ето защо ние мислим, че нашият опит щеше да бъде по-сполучлив, ако вместо да изследваме чрез диктовката влиянието на образователните мотиви върху правописа на децата — способност, която се силно механизира, и при която навика парализира непосредственото въздействие на възбуденото афектно състояние, бехме извършили опита с преписване, дето предимно е нужно внимание или с решаване на прости задачи, гдего е нужно съображение. И действително, даже при нашия опит, при по-внимателен анализ, се забелязва, че възбуденото афектно състояние е предизвикало повече грешки по невнимание (главна буква, вместо проста, или обратно,

сжединяване, пропускане, прибавяния, разделяние на думи и др.); отколкото правописни грешки.

Същият опит за влиянието на образователните мотиви върху учениковата работа бе направен едновременно и в IV отделение при същите условия и метод. От добитите резултати се констатира следното:

1. Направените грешки при нормално условие сж 14% за момчетата и 14% за момичетата (по отношение вероятните правописни грешки).

2. *Похвалата* е действувала — безразлично добре или зле — на 94% от всичките деца и то на всички момчета и на 80% от момичетата, като не е подействувала само на слабите ученици.

Благоприятно похвалата е подействувала на 82% от момчетата и 100% от момичетата и неблагоприятно на 18% от момчетата. А без разлика на пола: благоприятно на 91% и неблагоприятно 9% от децата. Така че след похвалата средното число на грешките спада: у момчетата от 14% на 9%, а у момичетата от 14% на 7%. По отношение на похвалата резултатите от опитите в това отделение се сжгласуват с тия от III отделение.

3. *Укоржт* е подействувал на 90% от всичките ученици — безразлично добре или зле — и то на всички момчета и на 80% от момичетата, като не указва никакво влияние на добрите ученици.

Благоприятно укоржт е подействувал на 88% от момчетата и на 100% от момичетата и неблагоприятно на 12% от момчетата. А без разлика на пола: благоприятно 94% и неблагоприятно върху 6% от децата. Така че по отношение количеството на грешките средното им число спада у момчетата от 14% на 5%; у момчетата след укора диктовката е безпогрешна, т. е. числото на грешките спада от 14% на 0%. От тия резултати се вижда, че въздействието на укора в IV отделение е обратно на това, което констатирахме за III отделение. Причините на това противоречие в резултатите на двете отделения могат да бъдат различни: не еднаквата енергичност на укора от страна на учителя в едното и другото отделение, привичността на децата към това въздействие, възраста и т. н.

4. *Обещанието на награда* е подействувала в една или друга смисъл буквално на всички деца.

Благоприятно е подействувала на 41% момчета и 50% момичета и неблагоприятно — на 59% момчета и 50% момичета. А без разлика на пола: благоприятно на 45% и неблагоприятно на 55% от децата. Резултатите сжвпадат с тия

от другото отделение. Средното число на грешките се е увеличило у момчетата от 14% на 19%, а у момичетата от 14% на 15%.

5. Заплашването с наказание е подействувало на всички ученици.

Благоприятно е подействувало на 18% мдмчета и 64% момичета и неблагоприятно — на 82% момчета и 36% момичета. Изобщо взето (без разлика на пол), заплашването с наказание е подействувало благоприятно на 41% деца и неблагоприятно 59%. Тъй че средното число на грешките след заплашването с наказание се е увеличило у момчетата от 14% на 21%, а у момичетата се е намалило от 14% на 11%.

Тия резултати съответствуват на резултатите, добити в другото отделение, с тая разлика само, че числото на грешките у момичетата, вследствие заплашване, се намаляват в III, а увеличават в IV отделение. Нека отбележим тук още, че една от причините за лошото въздействие за заплашването с наказание е, може би, още и тая за нашия специален случай, че децата, очаквайки да им се раздадат наградите, обещани вчерашния ден, не бяха достатъчно спокойни, за да се съсредоточат в своята работа.

5. Общо взето, от тия цифри се вижда, че образователните средства: похвалата, укора, обещанието на награда и заплашването с наказание са подействували на децата, без разлика на пола, първите две благоприятно, вторите — неблагоприятно. Ние вече обяснихме по-горе възможните причини на тая разлика в начина на въздействието на тия образователни мотиви. А в свързка с пола: у момчетата са подействували благоприятно похвалата и укора, а неблагоприятно наградата и наказанията; на момичетата — благоприятно похвалата, укора и наказанието, а неблагоприятно или почти безразлично — наградата.

Всички тези резултати съвпадат почти напълно с тия на другото отделение. Нека добавим, че се забелязва, какво един и същ образователен мотив не действа еднакво на двата пола и че това се дължи, вероятно, на физиологичната и психологична разлика между двата пола, тъй както е обяснението по-горе. Във всеки случай, без разлика на пол, образователните мотиви: похвалата, укора, наградата и наказанието действуват несъмнено и неизбежно в една или друга посока върху образователната работа на ученика чрез промената в психофизиологическите условия, която те предизвикват у него.

Ив. Георгиев — с. Дикили-таш (Разградско).

## Пжтища и средства на дидактическата нагледност.

Един от най-важните дидактически принципи, за който твърде много е писано и говорено, но съвсем малко е сторено в училищната практика, е принципа: „обучавай нагледно“. Да обучава нагледно, ще рече да представяш предметите, явленията, случките и събитията пред сетивата и съзнанието на твоите слушатели тжй ясно и живо. Че слушателите да долавят всичките им характерни белези и да си съставят ясни, пжлни и верни представи за тях. Това може да се постигне, ако обучението съблюдава законите и вжрви по пжтищата, по които се образуват представите в човешкото съзнание.

Нашите представи са от двояк произход: едни от тях съ образувани от *вжзприятията* (перцептите), добити чрез наблюдения на предметите и явленията или на техните графически и пластични изображения (рисушки, схеми, модели) — те са плод от дейността на сетивата; други съ образувани чрез фантазията, като са допълвани, окастриювани или комбинирани представите, образувани от сетивните вжзприятия — те са творба на комбинирващата, допълващата и абстрахирващата дейност на фантазията.

Пжрвите са фотографически снимки — повече или по-малко точни — на действителността: те са образи, минали през сетивата, отразени в съзнанието и фиксирани в паметта; вторите са рисушки — много или малки наподобяващи действителност; те са образи, създадени в работилницата на вжображението, и фиксирани също в паметта. Ако пжрвите можем да наречем *перцептивни* (пжзприятни) *представи*, вторите с право могат да носят името *фантазийни представи*. Перцептивните представи могат да се образуват само за предмет и явления, достъпни за непосредствени наблюдения. Тяхната сила, ясност, пжлнота и точност зависи от това, доколко ние можем внимателно и всестранно да наблюдаваме предметите и явленията, да схващаме не само съществените, но и несъществените им белези, да разграничаваме, свързваме и заджржаме в съзнанието си добитите вжзприятия, да ги подреждаме и тжлкуваме. „Не е достатжчно да има обект пред сетивата ни, за да получим от него ясна, точна и пжлна представа. Ние получаваме такива сетивни вжзприятия, каквито *искаме* или сме *потикнати* да добием; това, що детето вижда, чува, опипва, зависи от онова, що *иска* или е *заставено* да вижда, чува, опипва и изследва, иначе то гледа, без да



вижда, то слуша, без да чува, то получава впечатления, без да реагира на тях. Нашето наблюдение се импулсира или от *преднамерени* представи, които доминират в съзнанието ни и стоят в някаква връзка с предмета, що се намира пред нашите сетива, или от *чувствените реакции*, които предметите и явленията извикват у нас по един или друг начин, или пък от влеченията ни да удовлетворяваме известни функционални потреби. При всички тия случаи се констатира един общ факт: *всеко наблюдение се направлява от волята към нагледа*; по точно казано: сетивните възприятия се управляват от волята и представите, които доминират в съзнанието ни в момента на наблюденията<sup>1)</sup>. Перцептивните представи, следователно, съдържат *обективни* и *субективни* елементи. Обективният елемент зависи от предмета на наблюдението, субективния — от мисловия склад и волята на наблюдателя. Първия дава съдържанието на представите, втория — тяхните нюанси в съзнанието на различните лица.

От тук ясно се очертават задачите, които трябва да разреши обучението, когато дава перцептивни представи. Първо, то трябва да даде предмет за наблюдение, второ, то трябва да подири средства във волята, мисловия кръг и настроеността на децата, за да ги потикне да наблюдават внимателно и всестранно обектите и, трето, да ги упъти и да им помогне да свържат добитите възприятия с аналогичните представи, които имат от по-рано, да ги изяснат и да ги фиксират в съзнанието си.

Фантазийните представи се образуват за предмети, явления, случки и събития, отдалечени било по място, било по време и недостъпни за непосредствени наблюдения. Тяхната сила, пълнота, яснотa и правдоподобност зависи от две главни условия: първо, от силата, яснотата и пълнотата на перцептивните представи, от които са сътворени, и второ, от способността на въображението повече или по-малко сполучливо да разлага, допълва и комбинира перцептивните представи. Обективният елемент във фантазийните представи е градивото, от което са построени, субективният елемент — формата и начина, по който са построени. Субективният елемент доминира във фантазийната представа, както обективният доминира в перцептивната представа. Поради туй фантазийните представи за едни и същи неща у различни лица се различават твърде много, както по своето съдържание, тъй и по своите нюанси. Това различие е толкова по-голямо, колкото са по-големи различията в способностите на отделните лица да творят чрез въображението си нови образи и колкото е по-богат и по-разнообразен склада им от перцептивни представи. Съзнание, бедно от перцептивни представи,

<sup>1)</sup> Ант. Борлаков и Йорд. Савов. Практиката ни по природознание. Стр. 34.

и вжображение, лишено от творческа сила, са условия, които изключват възможността да се създават ясни, *живи и пжлни* фантазийни представи. Не могат да се създават те и при наличността на богати и разнообразни перцепитивни представи, но при слабо вжображение, както не могат да се създават, и при силно вжображение, но при беден умствен склад. За реката Волга, ако не съм я виждал, мога да си съставя фантазийна представа и само въз основа на перцептивната представа за селската рекичка, но моята фантазийна представа ще бъде и по-пжлна, и по-ясна, и по-правдоподобна, ако имам перцептивни представи за Марица, Искър, Дунав и други реки и въз основа на тия представи си сътворя новата представа. За Каспийско море мога да си образувам фантазийна представа и само въз основа на малката локва, в която, лете се кжпят селските биволи, но тя ще бъде много, по-бедна откъм съдържание и много по-смжтна, отколкото, ако я образувам въз основа на перцептивната представа за Черно море, което съм наблюдавал. Ако комбинирющата сила на моето вжображение, обаче, е тжй слаба, че към перцептивната представа за Дунав или за Черно море не може нищо да добави или не може в нея нищо да отмахне и измени, фантазийната ми представа за Волга или Каспийско море ще бъде тождествена или почти тождествена с представата ми за Дунав и Черно море.

Тия факти от психологията сочат ясно, какви задачи трябва да разрешава обучението, когато се разработва учебно градиво, при което ще се оперира с *фантазийни представи*. Пжрво, то трябва да репродуцира в детското съзнание ония перцептивни представи, от които ще се изградят новите фантазийни представи, второ, то трябва да импулсира и раздвижи детското вжображение и да му помогне да си създаде новите образи и, трето, да ги свжрже с наличните сходни перцептивни и фантазийни представи — в съзнанието и да ги фиксира в паметта на детето.

Ето в няколко думи същината на дидактическия принцип на нагледността. „Обучавай нагледно“ — не значи само представяй близките предмети пред сетивата на учениците и насочвай вниманието им върху тях; то значи още: представяй отдалечените по място и време предмети, явления и събития пред вжображението на твоите слушатели тжй ясно, живо и пжлно, както представяш пред сетивата им достъпните за непосредствено наблюдение предмети. Принципа на нагледността в неговата широка смисъл обхваща, както *вжжната*, сетивната, нагледност, тжй и *вжтрешната*, фантазийната и мисловата, нагледност.

Всеки учебен предмет застъпва определена учебна материя, която изисква особен начин за нагледно обучение. Според нейната същина, в едни случаи се налага да се изпъл-

зува само *външната нагледност*, в други — *вътрешната*, в трети — и *външната и вътрешната нагледност*.

Така, природознанието ни дава материал, който може да се опознае предимно чрез зрението, осезанието, слуха и обонянито, когато историята ни поднася такъв, който може да се схване почти изключително чрез дейността на въображението, а географията ни дава обекти, за изучаването на които е потребна и сетивна и фантазийна нагледност. За да добиеш пълна, ясна и верна представа за вълка, например, трябва да го наблюдаваш не в клетка, не препариран или изрисуван на картина, а в неговата естествена среда; трябва да го видиш и от движенията му да заключиш за душевното му състояние; трябва да чуеш неговия страшен вой, неговите стъпки; трябва да видиш, как дебне и хваща плячката си, за да разбереш хищническите му похвати; трябва да го видиш на снежната пътека, как те причаква, за да доловиш, че и той има ум; трябва да похванеш врата му, за да си обясниш, как може да мъкне тежко бреме; трябва да видиш леговището му, семейството му, отношенията му към другите животни, за да схванеш начина на живота му, да откриеш връзката между последния и телесното му устройство и да проумееш инстинктите, които го движат. Всичко това изисква дълги и все страни наблюдения, за които е потребно много време. При училищното обучение ние не разполагаме с такава време, нито пък с възможността да правим продължителни непосредствени наблюдения сред природата. За разглеждането на всяка твар, която, според програмата, трябва да се изучи, ние разполагаме само с един или най-много с два часа. За толкова късо време трябва да представим „нагледно“ целия живот на вълка, лисицата, орела и друго животно. Пълната *сетивна нагледност* в дадения случай е невъзможна. Тя ще се ограничи в най-добрия случай само с наблюденията на кожа и части от животното, на препарати, модели, рисунки и картини, изобразяващи различни страни от живота му. Дадените чрез тия средства перцептивни представи ще бъдат непълни и неточни; те не ще дадат пълния и верния образ на разглежданото животно. Последния ще се изгради, доколкото това е възможно, като се допълнят и разширят перцептивните представи чрез представи, създадени от творческата дейност на въображението. В тоя момент от обучението ние ще призовем на помощ *вътрешната нагледност*, като си послужим с картиния разказ, със спомените на учениците, с аналогите между перцептивните представи за животни, прилични на разглежданото, и новите представи, които искаме да дадем. Въз основа на перцептивните представи за кучето създаваме представата за вълка, въз основа на перцептивната представа за домашната котка даваме представа за дивата котка и т. н.

Да минем сега в историята. За да имаш ясна представа за едно събитие, трябва да си живял и участвувал в него като деец или зрител, или най-малко трябва да си преживял подобно събитие. Войната, напр., е празна дума за ония, които не са видяли и не са преживяли нейните ужаси и страдания. Победите и пораженията, успехите и крушенията на един народ в борбите му, за съществуване, робството и свободата, щастieto и нещастieto, мизерията и охолството, радостта и страданието са непонятни думи за ония, които не са вложили в тях съдържание и смисъл чрез личните си преживявания. Ние, съвременниците на страшните походи на смъртта и разрушението в токущо преживената голяма война, можем днес да си съставим и по-ясни и по-пълни представи, отколкото преди нея, за всички войни и техните последици.

Няма друго средство, освен кинематографа и театъра, за да представим *пред очите* на учащия се историческите събития, както и всички други събития и явления, отдалечени от нас по време и пространство. Киномаграфът, обаче, не може да бъде още използван в народното училище. За да дадем щогоде ясни представи на нашите ученици за събитията и явленията, които разглеждаме в уроците си, ние трябва да ги представяме пред въображението на учениците си тъй живо и тъй ясно, както би ги представил пред очите им киномаграфът. Ето пак нуждата и мястото на вътрешната, фантазийната и мисловата, нагледност в обучението. Картинния, живият и увлекателен разказ, който буди, развива и дава храна на въображението и го потиква да си създава от наличните перцептивни представи нови образи, както и картините, картите, моделите, рисунките и художествените описания, които подпомагат въображението в тая му дейност, — ето средствата, с които може да се постигне вътрешната нагледност и да се създадат сравнително по-пълни и по-ясни фантазийни представи за отдалечените по място и време предмети, събития и явления. Новите представи ще бъдат толкова по-ясни и по-пълни, колкото са по-богати, по-пълни, по-ясни и по-разнообразни перцептивните представи, от които са изградени и колкото по-живо е работило въображението при тяхното изграждане. Без ясни перцептивни представи няма ясни фантазийни представи. От тук следва оная психологическа необходимост, която повелява, преди да се изучават отдалечените по място и време събития, явления и предмети, да се изучат чрез непосредствени наблюдения, доколкото е възможно, по-пълно и по-всестранно предметите, явленията и събитията, които ученика може да наблюдава в своята близка околност. Преди да се учи географията на далечни места и страни, трябва да се изучи чрез наблюдение географията на родното място на ученика; преди да се изучават чуждестранни животни, растения и минерали, трябва

да се изучат животните, растенията и минералите, които ученика може да види в природата на местото, дето живее; преди да изучава политическата и културната история на България и други страни, трябва да изучи историята на нещата, които го заобикалят и с които си служи (облекло, жилище, храни и др.), както и историята на родното място, и да дойде до убеждението, че всяко нещо е подхвърлено на развитие, промени и преобразования.

Да се добият положителни знания не е така лесна работа. Ако дългот и всестранно наблюдение е увлекателна и занимателна работа за специалистите, ако от тях се изисква напрегнато внимание и голяма издръжливост, то тая работа е неприложима в училището, поради строго определения училищен режим и психологическите особености на учащите се. Особено трудна е тя в първоначалното училище, дето „детето мисли чрез мускулите си“. А позитивните знания са много по-ценни и важни за живота на бъдещия гражданин, отколкото посредствено придобитите знания. Към лично опознаване на нещата, явленията и събитията в живота учениците трябва да се подтикват по един систематичен и планомерен начин. Учениците трябва често да се заставят да наблюдават известни неща и явления, да долавят, при какви условия са възможни наблюдаваните неща, да правят опити над тях, да видят в какви връзки и зависимост са с тях към човека и частно към наблюдателя. Туй обстоятелство е изтъквано много пъти, правени са намеци за неговото реализиране, обаче, не намери израз в нашия училищен живот.

Нашата ежедневна училищна практика дава следния образ на дидактическата нагледност: учителя занаса в отделиението или класа картина, препарат и рядко нещо живо. По тия изолирани от живота обекти се води „обучението нагледно“. В тоя случай нямаме нагледно обучение в същинска смисъл на думата. Нагледното обучение изисква участието на всички сетива, на въображението и на разума. А в дадения случай участва само око: учащите само гледат една мъртва материя, без да могат да проумеят най-важната част от онова, което отпосле ще ги ползва; живота на разглежданата вещь остава непознат, значението на тоя предмет за човека и другите твари, зависимостта му от средата и условията също са неопознати. Очевидно е, че тук нагледността се идентифицира с гледането. Обучението, като планомерно въздействие върху един индивид, изисква смислена нагледност, която се постига чрез използване всички сили на наблюдателя. Възприятията, добити чрез разумно използваните сили и сетива на ученика, ще бъдат верни и трайни, защото покрай представата, която ще се добие за телесната форма, ще имаме и понятие за психиката, силата, бита, нрава на обекта, засилена с причинната връзка и зависимост между

отделните му членове и функции и средата и условията, при които е поставен той.

Обучението, като планомерна работа, не включва в себе си само разказа, както и нагледното обучение не се ограничава само с зрението. Разказът е едно от средствата за обучение. И неговото място е там, дето личният опит, лично преживяното, самостоятелното изследване на учащия се не са могли да проникнат.

И така, нагледността при обучението трябва да се поддържа по два начина: 1) чрез сетивни възприятия и 2) чрез дейността на въображението. Понеже на картините, създадени чрез въображението, липсва опора, то необходима е една картина, която да подрази зрителните нерви. Искам да кажа: създадената във въображението картина трябва да се реализира и от ръката, да се нарисува. По тоя начин онова, което се е изхлзвало, отплеснало от съзнанието при бързия полет на детската мисъл, ще се възвърне и асоциира, па дори и локализира.

Създадената в душата на ученика картина трябва да се провери, за да се види, доколко е тя пълна и съзнателно усвоена. А това ще стане чрез разказване, писане, рисуване, моделиране и игри.

1. Разказване. Ако ученикът е усвоил дадената материя, ако е схванал и добре разбрал известни факти и положения, ако в неговото съзнание са закрепнали сигурни картини, то и словесното обрисуване на това е вече лека работа. Ученика вижда всяка картина, всичко в нея му е ясно и познато, трябва само да се предаде подходяща езикова форма. Натрупаните и добре асимилирани знания не могат да се задушат; те се излизат чрез езика и ръката.

Езика се усвоява чрез език. Най-късия и най-прекия път за добиване знания е разказа.

Хубавия разказ омайва, укротява, увлича, развеселява, подмладява. Увлекателния буди желания и чувства, а съдържителния обогатява представите, понятията и мислите. Стойността на хубавия и увлекателен разказ има относителна оценка, зависеща от степента на душевния развой на слоевете в един народ или общество. В културния свят разказите на един писател се ценят не тъй, както ги цени масата. Хубостта на разказа, увлекателността му зависят от интелигентността на четеца. Онова, което ме увлича и ми харесва, няма да се оцени от един малограмотен човек, тъй както аз го ценя; онова, което буди у меня едни чувства, не същите ще пробуди у малокултурния. Ето защо, разказвача трябва да нагодява разказа си съобразно психическия ръст на слушателите си.

За да може да действа върху въображението, да възбуди чувства, да създаде мисли, разказвача трябва да

е преживял най-малко мислено онова, което ще разказва; трябва да подбере подходящи изрази, мисълта да облече във форма, подходяща на душевния ржст на слушателите си. Затова се изисква сериозна подготовка, дълбоко и всестранно обмисляне на темата. Пред разказвача трябва да се строят отделните картини, която той трябва да опише, да обрисова живо. Всички картини трябва да се свържат така, че основната мисъл в тях да преминава като червена нишка от начало до край. Въображението на слушателя трябва да долови и възкреси и най-малките тънкости, за да бъде поставен той в положението на зрител.

Резултатите от такъв разказ се чувствуват в часа и проверяват чрез разказа на ученика.

2. Писане. За да се напише нещо, за да се опише явление, събитие или предмет, трябва да се разполага с цели, завършени мисли за даденото за описание нещо, за да има мисли, трябва да се познава предмета добре. Знанията се черпят от живота, а се закрепляват, уягчават и разширяват в училище. Там се корегират и допълнят смътните представи и понятия; чрез умозакключения се дават нови и чрез размишления се изглаждат. Добитите по какъвто и да е начин знания не могат да останат в застой: те намират израз чрез разказването, което бива устно и писмено. Писмените ученикови изложения ще ни дадат възможност да видим недостатъците в езика, логическите дефекти и пълнотата и яснотата на възприетите знания. Писането е едно важно средство за развитие на наблюдателността. Искаме ли да отпразним вниманието на учениците върху известен предмет, да ги накараме да се върнат по-добре в него, ний ще им кажем, че утре ще пишем нещо за него. По тоя начин те, след като си репродуцират старите, преживяни работи, ще дирят и нещо ново, което до тоя момент не са могли да забележат, и когато всичко видно, преживяно и разбрано е сумира, ще се пристъпи към писменото изложение.

Писането, значи, ще принуди ученика да преживее и съзре още един път онова, което и друг път е виждал и веднаж преживял. А това е една важна придобивка.

3. Рисуване. Мисли се, че говорят и писмото са единствените средства, чрез които хората се сношават и разбират — че само чрез тях човек изказва мисли, желания и чувства.

Езиково не могат да се изразят верно и точно известни събития, явления и неща. Верна представа за тях може да се добие само, когато се видят те. А те могат да се видят или в действителността или на картина. При все че действителната картина е по-ефектна от графическата, при все че знанията, добити от действителността имат по-голяма стойност, училищния режим, определеният учебен материал и

ред други причини ни заставят да прибегнем към картината, добита от ръката на художника.

Картината говори на език, понятен на всички. Тя открива съдържанието си на малки и големи, на учени и неучи; тя не признава езици; тя не дели хората на еднородци и иностранци, пред нея всички хора са еднакви; тя се чете от всякого, макар че всеки не може да я възпроизведе. Защо в разкази, описания повести, романи и пр. се дават илюстрации? Последните дават по-голяма пластичност на стройно написаните мисли.

И детето обича картините. По тях то чете по-сигурно, по-скоро схваща и разбира живота. Илюстрациите възбуждат неговият ум и фантазията му, раздвижват чувствата му; те примамяват окото и задържат вниманието му. Защо тогава учителя да ги не използва при обучението, защо да не прибегне към рисуването тогава, когато иска да създаде верни представи, защо да не илюстрира мислите си тъй, както писателят е изпъстрил своето творение с илюстрации? Има ли нещо друго по-радосно посрещано от рисуването, моделирането и разглеждането на картини? Рисуването е „добро дошло“ за ученика, защото поставя в движение неговите мускули.

Рисуването подтиква и наблюдателността. В желанието си да нарисуват нещо срещаш сума несгоди, с които трябва да се справиш предварително. Една от тях несгоди е неестествено обрисуваните контурни линии; друга несгода е, че не може да се схванат боите и нюансите им и да се предадат верно. Трябва да се види още един, два пъти, да се изпита и чак тогава да се пристъпи към работа. Така рисуването се явява като укрепител и възобновител на представите, добити от по-рано.

На едно място Мойман казва: „Ученика не иска само да възприема и разбира, а иска и самостоятелно да твори, да създава“. В това творчество се крият идеите, които ще се възплотят в рисунката. Значи, чрез рисуването ние ще имаме случай да се уверим до колко правилно са усвоени знанията, които сме искали да дадем на учениците. Предали сме за Самуила; за да видим, как учениците са схванали момента, когато Самуилу се съобщава вестта за идящите нещастни пленници, ще накараме учениците да нарисуват тоя момент.

Кривото, неестественото, непълното ще се изтъкне и при една нова продукция ще се представи верното. Така, покрай слуховата и зрителна представа, се образува и моторна, за да закрепнат в една обща, по-силна и по-трайна.

**4. Моделиране.** Тук ще се спра само на въпросите: 1) до колко моделирането подпомага нагледността и 2) до колко способствува за поощрение на наблюдателността.



Има моменти при обучението, когато на ученика трябва да се покаже някоя вещ, за която се поменава в уроку. Такава вещ, ако не се намира в училищната сбирка и ако без нея представата, която трябва да дадем, ще бъде непълна, може да се замени с модел, изработен по-рано или възпроизведен през време на обучението с глина или пластелин.

Лок, Базедов и др. са си служили с модели, за да направят обучението по-интересно и по-занимателно.

„Детето се радва на разнообразието. Ученика се чувства доволен, когато покрай хубавата приказка, която е раздвижила мислите му, му се даде време да оживотвори дейците, да се полюбува на творението, излязло от неговата ръка, да моделира тия герои и дейци“. В модела, както и в рисунката, се въплъщава детската душа.

За да може да се формира един какъв да е предмет, би трябвало той да се види и схване неговата форма. Това виждане в действителността не е нищо друго, освен наблюдение.

**5. Игри.** Играта е първият детски „труд“. Чрез нея се развива и тялото и душата му. То одухотворява мъртвото, говори на нямото. Детската фантазия е жива и подвижна; тя твори от бедните съдържания на съзнанието нови образи, и всяко творение влага в играта. Чрез играта детето по-скоро може да се въведе в живота. Тя е едно средство, дадено от природата целесъобразно, чрез което всяко растящо същество — животно или човек — се приспособява към условията на живота, който ще води като възрастно животно или възрастен човек. Такава е биологическата смисъл на играта. Разгледайте внимателно игрите на малките котенца, на малките момченца и момиченца и ще разберете смисъла, вложена в игрите от природата: те са най-естествената и най-пряката подготовка за живота. Като играе, детето изследва нещата и явленията, развива сетивата си, обогатява мисловия си кръг с нови представи, наблюдава, подражава, мисли, съобразява, твори и се учи само. Играейки, то може да извърши много работи, които, ако бихме му заповядали да извърши, не би извършило. Чрез игрите могат да се дадат на детето куп знания, които ще оставят много по-трайни следи в съзнанието му, отколкото знанията, вътълпени в главата му само чрез думи. Много случки и събития могат да бъдат възпроизведени и изучени чрез игри, тъй както детето ги възпроизвежда и изучава в извънучилищния си живот. Нима театъра, който възпроизвежда живо и пластично събитията, не води произхода се от игрите? Защо да не използваме чрез детските игри и неговите средства в обучението? *Сценичната нагледност* е най-висшата форма на нагледност: тя съединява в себе си, както сетивната, външната, тъй и фантазийната и мисловата, вътрешната, нагледност. Тя представя живо, ясно и пластично онова, което никоя картина,

никой разказ, никоя рисунка не може да представи живота — движението.

И така, за да създадем нагледност при обучението, ние трябва да използваме всички възможни средства, които психологията, педагогиката и живота дават и посочват.

Нито един урок не бива да бъде преподаден без външна или вътрешна нагледност. Уроци без нагледност са уроци без съдържание за децата. Те обременяват детската памет с празни думи и постигат резултатите, които постигали митичните Данаиди: пълният бездънник бъбви, които вечно остават празни.

Б. М. Шейтанов — Троян.

## Върху свободните съчинения.

Да се научат учениците да пишат — това е една от главните задачи на първоначалното училище. Писането е сръчност, която непременно трябва да се усвои. А това ще стане, когато учениците умеят ясно и точно да излагат собствените си мисли устно или писмено. Не е ли сторено горното, целта изобщо на първоначалното училище не е постигната.

Писането в системата на днешното образование играе същата оная роля, която играе инструмента в ръцете на работника. Ето защо, то е добре застъпено, но резултатите от обучението по него са твърде незадоволителни: учениците владеят техниката на писането, но да си служат самостоятелно с него — това те не могат. Накарайте, който щете ученик, да напише не някаква заявка или разписка, а просто писмо до татка си в чужбина, и ще се уверите в правотата на горното. Единствената причина на това е в нашите методи на преподаване, които са нагодени тъй, че убиват всяка самостоятелност у учениците и, второ, в неразбиране целта на писането, като учебен предмет. Само с последното си обяснявам постъпките на мнозинството учители: да преписват по цели месеци, после да диктуват, а след това пак да преписват и т. н.

Време е вече да се разбере отдавна известната в педагогическата ни литература истина, че венец на писмените упражнения са свободните съчинения, характерният признак на които е, че се дава пълна свобода на учениците да обличат мислите си във форми, каквито те намерят за най-подходящи. Съчинения по зададени въпроси или по зададен план, а така също и възпроизвеждане съдържанията на дадени четива със свои думи, са упражнения механични и шаблонни. С тях се не засяга езиковото чувство на учениците; нито пък представляват случан, от които последните да почувствуват красотата на хубавата езикова фраза или пък как

една и съща мисъл може да бъде изказана погладко или по-грубо. Накратко казано, с тези сжчинения не се дава възможност на учениците да творят и усъвършенствуват езика си, когато знайно е, че при свободните сжчинения най-важен е творческият момент, а не механичното и сухо възпроизвеждане.

Целта на свободните сжчинения е: да привикнат учениците към сносен стил — написаното да представлява логическо цяло и да е изложено последовно. Горното е написано с едър шрифт във всичките методики по писане и то, следователно, се знае от учителството. Е добре, щом като това е така, защо пак работата не върви? — Очевидно е, че тука има нещо не ясно и не добре изяснено. Последното е в празнотата, която съществува между орфографичните упражнения и свободните сжчинения. Тази празнота за мнозина учители не съществува, затова те минават пряко от преписите и диктовките към сжчиненията и, когато впоследствие работата им не върви, те се просто отчайват и захващат наново старите изпитани средства: „Отворете читанките си и преписвайте четивото, което учихме“ или „Напишете със свои думи съдържанието на ученото четиво!“ и пр.

Че между орфографичните упражнения и сжчиненията съществува празнота — това е ясно, и всеки учител, който знае, че учениците не познават добре изречението, не знаят, че то е елемент на стила и част от устната или писменна реч, и че те нямат последовна изложба — не умеят да изказват мислите си тъй, че да се образува логическо цяло.

Познаването на изречението, като елемент на речта, и умението да се излагат мислите последователно — това са двете празноти, които трябва да се попълнят с реално съдържание; това са прицелните точки, които трябва да се постигнат, преди да се започнат сжчинските сжчинения и то не със самите сжчинения, а с други упражнения.

Всичките ученици от основното училище могат да обясняват: на кое казваме изречение, с каква буква се почва всяко изречение и какъв препинателен знак се поставя в края му, но нито един от тях не знае, че изречението е елемент на речта ни. А ако напишем на черната дъска повествователно четиво без главни букви и точки и накараме прогимназиални ученици да го препишат и да поставят главните букви и точките там, където са местата им, те това няма да направят успешно, защото изреченията, като елементи на четивото, са им непознати. Накарайте същите ученици да разкажат нещо — това те ще направят, но началото и края на изреченията, които изказват, те няма да усещат. В случая разказа ще има смисъл, но изразните елементи на тая мисъл — изреченията — не проличават и се не познават нито от разказвача, нито от слушателите.

Горните примери ни показват, че изреченията трябва да се изучават само от онази страна, която ще подобри стила и разказа. Сега изреченията се изучават само като материал за граматични упражнения: да се дробят на части и да им се дирят сказуемите, подлозите и други части, с които никога няма да си служим в живота с устната или писмена реч.

При обучението по смятане, докато се не изучи таблицата за умножение, и дума не може да става за писмено умножение. А при обучението по география, докато се не изучат географските понятия в родно място, с географски познания ние учениците не запознаваме. Сжщото може да се каже и при другите учебни предмети. Е добре, защо сжщото да се не каже и за изречението, което е основата на стила, на всяко сжчинение? — Защо да не запознаем учениците с началото и края на всяко изречение? — Защо да ги не научим да познават изреченията в свжрзаната устна реч или пжк в писменните статийки? — Горното се налага, защото единствената причина, задето днес нашите ученици нямат стил, е, че те пристжпват кжм сжчиненията, преди да познават изречението като елемент на логическото цяло, като нещо, без което сжчинението, каквото и да е, не може. Учениците нямат „усет“ кжм познаване изреченията и стила. Този „усет“ трябва да се сжздаде и изостри у тях чрез подходящи упражнения.

Да се упознае изречението като сжставна част от сжчинението, трябва да се правят ред упражнения, които се почват още от I отделение и се свжршват вжв втората половина на III отделение. В букваря и читанките има много материал, който може да се използва за целта. Ето какви упражнения трябва да се правят:

Щом се изучат главните букви, учениците се повржщат назад и се заставят да разгледат всичките картинки в букваря и да изкажат за всяка една от тях по едно изречение. Това се вжрши под ржководството на учителя все устно и то 2—3 часа, а после учениците вжршват тази работа сами. В този случай учениците, разгледвайки картинките, казват по едно изречение за онези неща, които най-много бият на очи. Тази работа е проста и не представлява никакви мжчнотии.

След като се усвои горното, учениците разгледват сжщите картинки и изказват за всяка от тях по две изречения. Тази работа е по-мжчна, защото изреченията трябва да бждат гледки в стилно отношение и да се подредят тжй, че да образуват последовна изложба. Тука учениците трябва да умеят да откриват, кое действие е извжршено по-рано и кое — по-после и сжобразно това да изказват изреченията. Пжрвото изречение в случая няма да бжде за най-очевидното нещо, а за онова, което по-рано се е извжршило. Ако учениците сами се не досетят, учителя трябва да им каже: „Спомнете си,

кое нещо е станало по-напред, и кажете за него първото изречение! Ако и това не помогне, учителя посочва онази част от картинката, която съставлява онова, което се е извършило по-рано, и кара учениците да изкажат за нея по едно изречение. По същия начин се постъпва и за второто изречение. Тука, при изказването по две изречения за всяка картинка, учениците са склонни да повтарят думите. Тази склонност трябва да се премахне. А това ще стане, ако учителя повтаря няколко пъти изказаните изречения, та учениците, като се вслушат в изразите, сами по слух да забележат, че думата, която се повтаря, трябва да се замени с друга дума — с некое местоимение. По същия начин се глади стила и речта на учениците и от другите картинки и се създава у тях „усет“ към гладката реч.

След горните задачи следва друга: учителя избира по-сложните картинки, в които има повече действия, и кара учениците да изказват за всяка една най-напред по три изречения, а после по 4—5—6 и повече. Тука пак се натъкваме на посочените по-горе мъжнотии — подредност на изреченията и оглаждането им в стилно отношение. И двете мъжнотии се надвиват само чрез устни упражнения върху много картинки. За подредност на изреченията трябва да си служим и с насочване — показване върху самата картинка: Кажете едно изречение за това! Друго за онова! и т. н.

Освен горното, четивата, които се поддават на илюстриране, трябва да се илюстрират, и учениците по добитите картини да съставляват устни разкази, при които, като разказват, да спазват нужните паузи тъй, че да се разбира, какво те усещат началото и края на всяко изречение.

Покрай посочените упражнения трябва да си служим и с такива върху материали, каквито ежедневно наблюдаваме в живота. Напр., учениците са свидетели на дадено събитие. Учителя трябва да използва случая, като изисква, учениците да анализират събитието тъй, че да проличат по-очибийните действия и да изказват за всяко едно по едно изречение. Съчинения могат да стават и върху изкуствено произведени действия пред самите ученици. Как трябва да се постъпва в случая — ще приведа един пример. Преди да влезе учителя в час, уговаря се с един от колегите си, последният 1—2 минути след започването на часа да изтропа силно на вратата на класната стая и, когато тя бъде отворена, да влезе в класа, да каже тихо нещо на учителя и да си излезе.

Учителя започва обучението. След малко силно се изтропва на вратата. Учениците съобщават: „Господин учителю, тропа се на вратата“. Учителя ги заставя да повторят горното още 2—3 пъти и да кажат за чутото по едно изречение.

Изказатите изречения се оглаждат в стилно отношение и се избира най-доброто: „Някой тропа на вратата.“ След горното учителя съобщава на учениците да гледат, какво той ще направи, и отваря вратата. Учениците изказват и за виденото действие по едно изречение. Тука във всичките почти изречения думата „вратата“ се повтаря. Получава се: „Някой тропа на вратата. Учителът отваря вратата“. За да се премахне казаната тавтология, учителя повтаря няколко пъти изказаните изречения, и учениците, вслушвайки се добре в изразите, сами обясняват, че думата „врата“ във второто изречение трябва да се замени с друга дума — местоимението „ги.“ Последното става причина да се повтори ученото за службата на местоименното. Този и още няколко подобни на него случай ще ги накарат да разберат, че граматиката се учи, не защото има самостоятелна цел, а като помощница на четенето и писането.

По показания начин се произвеждат пред учениците и други действия: влизане в клас, казване тихо нещо на учителя, излизане от клас. Учениците изказват за всяко едно по едно изречение.

По този начин се получава устно съчинение с пет изречения, огладени в стилно отношение и изложени последовно, което накрай учениците написват и в тетрадките си.

Упражнения, като горните, трябва да стават и върху други произведения пред самите ученици действия.

Освен горното, учениците трябва да наблюдават предметите в околността си и да се научат да откриват частите на всеки предмет, а след това и да изказват по едно или повече изречения, огладени в стилно отношение и изложени последовно за всяка част. А в III отделение обезателно трябва да се въведе дневник, в който учениците по дежурство ежедневно да вписват констатираното от наблюдаваното време през деня. Това трябва да става не в часовете по писане, а между часовете. Разбира се, че онова, което ще се вписва, се оглажда предварително в стилно отношение и се указва на изложбата му — да е тя последовна.

Щом учениците свикнат свободно и умело да извършват устното съчинение, задаваме им теми върху същото и изброените материали за писмени упражнения.

След изброените задачи следва и последната: трябва често да се написват на черната джска кжси с повествователно съдържание четива без главни букви и точки и да се карат учениците: а) да ги четат по цели изречения и б) да намират началото и края на всяко изречение. При четенето ясно да личат паузите. Същите четива трябва по някога да се четат от учителя погрешно, за да „усещат“ учениците, че така не приляга, че нищо се не разбира или пак се изменя смисълът на прочетеното. Такива четива след известно време

трябва да се задават и за препис, като се изисква да се поставят главните букви и точките, където трябва.

Устните упражнения на изброените задачи стават в часовете по четене, рисуване и др. учебни предмети, а писмените — в тези по писане.

Всяка една от изброените задачи трябва да се упражнява в десетки часове, за да се усвои добре. За горното се изисква учителя да има предварително добре обмислен план и да познава добре работата си: той трябва да знае, каква цел се преследва с всяка задача, с какви средства, по който път и в кое отделение тя трябва да се постигне. И когато целите на всичките задачи се постигнат, ние ще имаме ученици, на които наблюдателността е развита и които добре познават изречението, знаят, че то е елемент на речта и умеят да нареждат две и повече изречения последователно тъй, че да се образува логическо цяло. А постигнат ли се очертаните предварителни цели на свободните съчинения, пътят към тях е вече напълно открит, и ние смело можем да тръгнем по него.

Навлезим ли в същинските съчинения, трябва умело да се използвават всичките средства за постигане целта им.

Първото нещо, от което много зависи успеха на съчиненията, е да се постави темата сполучливо. Тя трябва да е случка из живота на учениците, та когато последните се изказват по нея, да изказват собствените си мисли и чувства. Този момент е творческият; той трябва да култивира и буди учениците, защото, когато те пишат, трябва да творят, а не да възпроизвеждат.

Освен горното, при избора на темите трябва да се дава предимство на *разказите*. Това се налага, защото учениците умеят с голяма ловкост да разказват някаква случка, отколкото да описват, сравняват и пр., защото разказът е най-близката и достъпна за детското свещане литературна творба.

Избраната тема за съчинение *трябва да бъде тесно формирана*. Ето защо теми, като: „Опишете вчерашната разходка“, „Как прекарахме коледната или великденската ваканция“ и др. — не тясно формирани — нямат място в училищната практика. С тясно формираните теми учениците се предизвикват да пишат своя личен опит, личните си приживявания или своето лично наблюдение. Какви импулси за дейност и самостоятелно творчество се крият в този наглед дребен въпрос, можем да видим, като поръчаме на учениците, всеки да прочете пред отделението творбата си. Прочитането на толкова различни продукции, в които бликат личен опит, лични чувства, преживявания и наблюдения приковават вниманието на учениците, защото всеки нагледно вижда, какво може да се каже по тази тема и как може да се каже по-добре. По този начин всеки ученик допринася в творбата си по нещичко за

всестранното зачекване на въпроса и показва, как може да пише по-добре. Очевидно е, че там, дето по една и съща тема се прочитат 30-40 ученишки продукции, отделението ще научи много повече, отколкото ако учител и ученици с общи усилия изработеха само една продукция. При такава работа и на слабите ученици се дава възможност да изпъкнат с нещо хубаво. Разумно използвани тия добри наченки, могат да служат за подтиквач към понататъшна усилена дейност. Ето как сччиненията могат да допринесат нещо за подтикване учениците към самотейност, както и за по-основното изучаване индивидуалитета им. В свободното си сччинение ученика се проявява такъв, какъвто си е в действителност; тука той ни позволява да надникнем и в най-скритите кътчета на живота му, с който по друг начин не бихме могли да се запознаем.

Теми, отговарящи на указаните условия, има много и при това разнообразни. Стига учителя да си даде малко труд и ще ги намери. Според нас, за теми могат да служат случки, като следните: „Как сурваках татка и мама“; „Как ми свърза мама баба мартя“; „Как се маскирах на заговезни“; „Какво е станало с Иванча, когато го заловили в чуждата овощна градина“; „Моего дръвче“; „Моят борджук“; „Нашата пързалка“; „Как суче малкото теленце, агне, яре и пр.“; „На хармана“ и пр. и пр.

По край тези теми материал за свободните сччинения трябва да се взема и от ученото по другите учебни предмети. Напр., учи се за някое животно, растение, река, планина или историческо събитие и при преподаването се образува писмен план на учебната материя. Всяка точка от този план е и тема за сччинение. В часовете по свободни сччинения трябва да се усвои и писмописането, а така също писането на заявки, разписки, записки и др.

Най-добре написаните теми трябва да се вписват в една голяма обща тетрадка, която да стои всякога на масата в отделението. Тази практика има голямо възпитателно значение, защото тя съдействува да се предпазват учениците от грешки и учи последните с внимание да работят.

Сега няколко думи по поправката на сччиненията.

Въпроса за корегирането на свободните сччинения в очите на мнозина учители е един твърде важен въпрос, понеже от него зависи и числото на свободните ученишки продукции.

Преди всичко ще зявя, че трябва да се простим с практиката — годишно да се написват 10—15—20 сччинения. Това не е никаква работа! Писането се учи чрез писане, както и другите изкуства — чрез упражнения. Седмично трябва да се написват по две сччинения. При това положение естествено ще е, че поправките по никой начин не могат да се



вжршат както днес. За това, обаче, и не бива да се сжжиява, защото днес за поправки се употребява толкова време, което, ако се използва в писане, биха се написали двойно повече сжчинения, и резултатите щяха да бъдат много по-добри от сегашните. Нека никога се не забравя, че само чрез устни и писмени упражнения могат да се изкоренят грешките при писането. Ето защо, грешки се, ако се смята, че успеха по писане е в зависимост от поправките на ученишките творби, и че последните, непоправени, са без значение. От казаното не следва, че сжм против поправките. Напротив сжм за тях, но да се извжршват не тжй, както сега се практикува: учителя да преглежда работата на всеки ученик и намерените грешки да отбелязва сжс цветно мастило графически. Казаната практика трябва да се изостави, защото чрез нея не могат да се научат учениците да си служат с хубави езиковни форми, сжс силни и картинни изрази и пр. и защото, най-главно, чрез нея не могат да се поправят стилните грешки. Това се знае от всеки учител от личен опит.

Как тогава трябва да се поправят сжчиненията? — Ето как: учителя сжобщава, че ще поправят едн-кое си сжчинение и застава повече от половината ученици да прочетат ясно творбите си. Всяко прочетено изречение се подлага на критика относно написването му. При тази работа учениците одобряват най-добре написаното. Последното се написва на едната половина на черната джска. Тжй написаното сжчинение се чете по изречения и се повтаря всяко едно. Поправените изречения се написват на втората половина на черната джска срещу формираните от ученика. По този начин на черната джска ще имаме ученишката творба и сжщата, поправена в стилно отношение. Учениците четат едното и другото сжчинение и ясно чувствуват разликата между формите и изразите на изреченията, формирани от ученика, и поправени от цялото отделение. Тжй поправеното сжчинение се преписва от учениците.

Ясно е, че при показания начин на поправките написаното на черната джска сжчинение взема вид на стилно упражнение, а когато ученика чете творбата си, той обогатява другарите си — слушатели в езиковно отношение, защото всеки ученик сравнява работата си с тази, която се чета, и ако намери, че в последната има нещо по-хубаво, той го усвоява и започва да си служи с него. Независимо от горното, тука всеки ученик, като знае, че най-добрата работа ще се посочи от цялото отделение, ще се стреми да работи с по-голямо внимание. В случая появява се сжревнование, което е важно за преуспяване на всяка работа.

Препоръчания начин на поправките не освобождава учителя от това — да не погледва никога в ученишките тетрадки. Такова схващане е погрешно. И тука учителя трябва

да знае поотделно всеки ученик, какво може да работи в полето на свободните сжчинения. А това той ще узнае, като от време на време прегледва тетрадките на учениците било по части или изцяло. Това е нужно особено за ония ученици, които се нуждаят от упжтвания.

Ако препоржчаните средства и похвати се възприемат от училищната ни практика по сжчинения, уверени сме, че обучението по този учебен предмет ще доставят приятност за учител и ученици, и че резултатите от това обучение ще са напжлно задоволителни.

Ц. Вжлев — Русе.

## Училищни имоти в горските села.

Макар че всичките закони в страната ни се сжздават от една и сжща власт — Народното Сжбрание — но по приложението им се срещат недоразумения начесто и става нужда да се спжват действията на една власт от действията на друга поради различното тжлкуване на известни постановления от законите. Понякогаш тия тжркания между органите на отделните изпжнителните власти биват слаби и се изживяват на бжрзо и без вреда за едната и другата страна, но понякогаш сж сериозни и довеждат до явни конфликти с лоши последствия за едната или за двете страни.

С такива явно лоши за интересите на училището последствия е недоразумението между училищната и горската власт по приложението на чл. 106 от Закона за нар. просвещение.

Чл. 106 от Закона за нар. просвещение гласи, че, е цел да се подпомогне в бждеще издржжката на основните училища, всяка училищна община е длжжна да си основе училищен фонд, който се образува между другите приходи и от обработени земи от мерите или от *общинските гори*. За тая цел всяко село определя на всеки 50 кжщи от мерата си минимум 5 хектара земя или гора. Ако селото нема достатжчно количество мера или гора, една комисия, сжстояща се от кмета, председателя на училищното настоятелство, помощника на окржжният училищен инспектор, лесничей, един окр. сжветник и земл. администратор, определя количеството, което ще се отдели за училището. Сжставеният от комисията протокол се изпраща чрез окр. училищен инспектор в Министерството на Народ. Просвещение и са утвжрдява с указ.

По силата на горнето постановление на закона голямата част от нашите училища са снабдени с достатжчно число декарни ниви. Туй може да се каже особено за полските села сжс широки мери.

Там за приложението на чл. 106 от закона не се срещат особени затруднения и пречки. Обаче, съвсем другояче стои работата по приложението на този член от закона в горски общини, където мерите са маломерни и поради туй обстоятелство се налага да се отделят за фонда на училището гори. В такива горски общини учил. фондове разполагат обикновено с съвжршено малко обработени земи, или пак никак нямат текива, понеже общинските мери са недостатъчни, за да се отделят от тях ниви за училищата. Интересно е, да се знае, защо в такива горски общини не се отделя за учил. фонд общински гори, както предвижда чл. 106 от Закона на нар. просвещение. Зная десетки общини от Русенския учебен окръг, където по силата на чл. 106 от Закона на нар. просвещение специалните за целта комисии са определили за фонда заклевели общински гори, които са изключени от обекта на горското стопанство, съгласно постановленията на чл. 12 от Закона за горите, но не са бивали утвърдени протоколите на комисиите по настояване на Министерството на Земледелието. Нещо по-вече даже. Има няколко протоколи на комисиите утвърдени с царски указ, определените за разработване места са отдадени на предприемач чрез публичен търг и при все туй горската власт се противопоставя и не позволява разработването на заклевелите гори. По такъв начин се дава възможност на няколко овчари да използват заклевелите гори за пасбище на добитъка си, а училищните интереси се увреждат с значителни по размер суми.

Нека видим, защо се противопоставя горската власт. Тя прече да не се отделят гори за фонда на училището от обекта на горското стопанство и да не се разработват заклевелите, изключени от обекта на това стопанство и определени по силата на чл. 106 от закона за учил. фонд, общ. гори по две причини: първо, защото общинските гори били неотчуждаема собственост (чл. 2 от закона за горите) и второ, защото там се определят за фонда изключени от обекта на горското стопанство гори, които не можело (не било позволено) да се разработват, преди да се разграничи гората с трайни знаци (чл. 14 от същия закон).

Очевидно е, че и в единия и другия случай горската власт няма право и явно греши.

Преди всичко, определянето гори за учил. фонд не решава въпроса за тяхната собственост, а определя владението и експлоатацията им. Училищното настоятелство, макар да е самостоятелно обществено учреждение, е неразделна част от административната община. То изпълнява просветителните задачи на последната и действува, като специална комисия, за задоволяване просветните нужди на общината. Ето защо, законодателят е вменил в длъжност, общ. кметове да дават

пжлно съдействие на училищните настоятелства, когато туй се налага от изпълняване на длжностите им. (чл. 99 на закона), а когато съществуването на учил. н-ство е невъзможно, в такъв случай министъра на просвещението назначава тричленна общинска училищна комисия да се грижи за училищните нужди. Тъй че абсурдно е да се мисли, че с приложението на чл. 106 от закона за народ. просвещение по отношение на общ. гори се отнема тяхната собственост от ржцете на общините. Горите, както и частите от мерите, които по силата на чл. 106 на закона за народ. просвещение се отпускат на училищата, се дават на последните за ползуване. Ето защо, чл. 2. от Закона за горите, който гласи, че общинските гори, отстъпени от старо време за вечно ползуване, са неотчуждаеми, не дава право на горската власт — респективно Министерството на земледелието — да се противопоставя на приложението на чл. 106 от просветния закон относително общ. гори, по съображение, че по този начин собствеността им минавала от общините в ржцете на учил. н-ства. По тоя въпрос Министерството на народ. просвещение с окръжно № 2675 от 26 март 1910 год. е дало достатъчно осветление, за да не се мисли повече, че чрез чл. 106 на Закона за нар. просвета собствеността на общинските гори се прехвърля в ржцете на учил. настоятелства. Тук аз ще се спра на едно важно обстоятелство само — само на участието на лесничия в състава на комисията, за която става дума в чл. 106 на просв. закон. Безспорно е, положението, че законодателят е предвидел участието му в тая комисия не заради туй, че той е нужен, когато се отделя за учил. фонд от общ. мера или заклеветели и изключени от обекта на горските стопанства горски почви, но заради туй, че той е нужен, когато местните условия на общината налагат да се отделят за фонда общ. гори, съставляващи обект на горското стопанство. Инак участието на лесничия в комисията е цяла безсмислица, понеже той вече си е дал мнението, когато е определял, коя гора ще се включва в обекта на горското стопанство и коя ще бъде изключена от тоя обект. Да се пише повече, за да разберат разумните хора точният и ясен смисъл на чл. 106 от закона за народ. просвещение, аз смятам за излишно.

Чл. 14 от Закона за горите предвижда, горите да се ограничават с трайни знаци; това се отнася за горите, определени за предмет на горското стопанство, а не за заклеветелите и изключени от обекта на горското стопанство гори. За последните гори в Закона за горите буквално се казва така: „Всяко парче гора, което не се опише за предмет на горското стопанство, се изключва от наредбата от закона за горите.“ (последната алинея на чл. 12). А това значи, че изключените от обекта на горското стопанство мери не попадат под разпоредбите на закона за горите по отношение разгра-

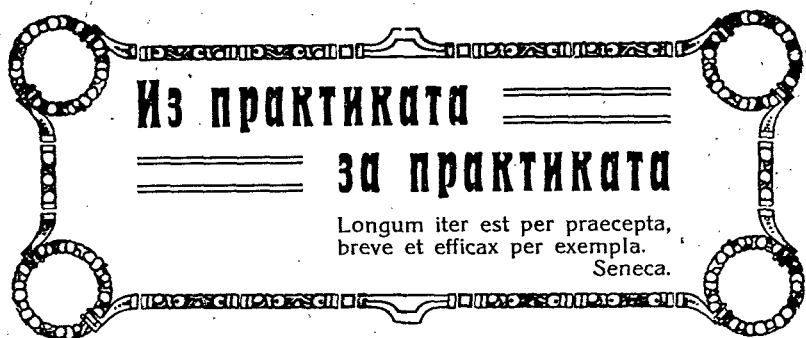
ничаването им с трайни знаци. Следователно, горската власт — респективно Министерство на земледелието, окръжните и общински лесничей нямат право да пречат и спират разработването на определените за училищен фонд изключени от обекта на горското стопанство заклеветели общ. гори. Противното могат да поддържат хора лишени от способността здраво да разсъждават.

Сжвсем друго яче щеше да бжде поставен въпроса, ако в Закона за народ. просвещение бе казано, че комисията няма право да отделя за учил. фонд гори, съставляващи обекта на горското стопанство или най-малко да бе казано, че за фонда не могат да се отделят гори, до като не се разграничат общ. гори, съгласно закона за горите. Подобно ограниченин също тъй няма и в последния закон.

От всичко казано до тук се ясно разбира, че пречките, които горските власти — респ. Мин. на земледелието — прави на училищните власти, за да не могат да използват за училищните фондове изключените от обекта на горското стопанство общински гори, невлизащи в тоя обект, не се основават на законосъобразно мотиви, а са плод на криво тълкуване на постановленията на Закона за горите и тоя за нар. просвета от страна Министерството на Земледелието и органите на горската власт.

Това явно недоразумение съществува отдавна между Министерството на нар. просвещение и това на земледелието. Резултатите от него са на лице: в много общини отделни лица използват общинските пасища за личен интерес, а училищата са лишени от средства за доставяне на най-необходимата покънина, пособия и други потреби. Такова положение, при наличността на чл. 106 от Закона за нар. просвещение, се явява напълно анормално и трябва да се премахне, за да не страдат интересите на учебното дело. Да се говори и пише повече по този важен обществен-училищен въпрос, който засяга непосредствено издръжката на първоначалните училища и прогимназиите, смятам за излишно. Остава да се направи нужното от Министерството на нар. просвещение за премахване на въпросното недоразумение час по-скоро, като се нареди, училищните настоятелства да възпят във фактическо владение на такива места, за които става дума в настоящата ми статия, а там, където нуждите налагат и условията благоприятствуват да се отделят за учил. фондове общ. гори, но горската власт до сега е пречила, — да се определят такива наново, съгласно постановленията на чл. 106 на Закона за народното просвещение.





Violino Primo.

## Първа стъпка към действията. \*)

(Картинки и размишления из „Весели часове“).

### I.

Преди да продължа понататък своята работа, мене се ще да се поспра малко тук, да се обърна назад и хвърля бърз поглед върху миналото.

Пред неспокойния ми взор духовен се изви и мерна джлгия неравен друм, изминат в няколко месеца тъй леко, тъй неусетно от моите първачета. И драго, и леко става на душата ми даскалска, като помисля, че сухата и тржнлива материя на смятането не сполучи да ни отбие от пътя, не можа да пречупи и опустоши крехките и плахи души на обичните първачета. Те минаха опасния път, минаха загадъчното тресавище с песни и вик, засмени и жизнеради.

И днес те сж бодри, весели и жадни за работа!

Никакво смятане не ги плаши, нито ги отегчава, ни уморява. Ние нямаме час по смятане в миналото, за който да си не спомняме всички с радост и умиление; ние нямаме час, който да ни тежи и преследва с лошия си спомен. Припомняме си с гордост само хубави, весели и приятни часове, само мили, интимни и задушевени минути, изпълнени с взаимно доверие, любов и свобода.

И какви хубави резултати! Как безпогрешно, основно и сигурно владеят първачетата всичката материя, без да сж *платили пет пари данък на обикновения „неизбежен“ училищен торморз, на жертвата скука и прославената дисциплина.*

Ей на че ми се ще да се попитам неща, да си задам спокойно и без предупреждение няколко малки въпросчета.

\*) Из книгата „Как да смятаме с първачите“, която скоро ще бъде издадена. Вж.: „Многообразие в картинките“, кн. IV, стр. 241 на „Педагогическа практика“.

И, действително, кому да благодарим ние с първаците за това добро? Кой бе тоя тайнствен покровител детски, що запази и закрили невинните дечица от напразни измъчвания, убийствена скука, страх и плач? Кой ни спаси от пословичните „горчиви корени“, горчиви до втръсване до смърт и се пак, според сериозното научно обучение, все пак необходими, „неизбежни“ при детската, при школната наука?

Чий много милостив дух бдеше толкова време над нашата училищна стая, над нас? Кой мистериозен детски покровител ни даря с толкова радости, кой вля толкова живителни струи, толкова светли лъчи в мрачното нерадостно-школо?!

Аз го виждам, аз го чувствам, с цялата си душа — вярвам още неизменно с младежки жар неугасим, че това е . . . *това е светлия* . . . живителен и любвеобилен дух на свободното, непринудено обучение, . . . духа на . . . много страдалното и дълготърпеливо *дидактично творчество* тъй несклопно, неувверено и злобно замеряно от години наред от дървените стрели на звани и незвани.

И въпреки всичко, то пак живее! Живее за да ободрява и окриля детските душици, за да разбие стените на съвременната педагогическа Бастилия; живее в сърцата на същинските учители, в душите на родените, призваните възпитатели на човечеството.

Под неговата закрила и диктовка ние стигнахме до тук. Неотстъпно ще го следваме по-нататък.

\* \* \*

След като се постаряхме с всички възможни средства да изградим в детското съзнание необходимите числови „представи“, след като се запознахме с цифрите и яко ги свързахме с числата, след многото упражнения, забавки, състезания, игрички, приказкици, след като се научихме задоволително да прибавяме и отнемаме в *кръга на всяка картинка* — след всичко това пред нас се извива нов път, натъкваме се на нова материя, явява се нова една област — обширната тръжлива и пуста област на аритметическото действие с всичките му цифри, знаци, операции — се отбор сухи, мъртви скелети, които нищо не говорят на детската душа, освен отвръщението и ужаса, който внушават.

И ето днес с моите весели, жизнерадостни парвачета стъпваме в новата област, днес ще направим първата стъпка към същинското свободно неограничено *действие на величините и писменото му изобразяване*. С разните действия знаци, цифри, формулки и ред.

Ала да се нахълта изведнаж в тая тресавищница, да се хвърлим още с първата си неувверена стъпка направо в дълбината е рискувано, е неразумно.

Нека бъдем благоразумни. Да вървим бавно, внимателно, да се вираме добре, да измерваме дълбочините, да навлизаме неусетно — стъпка по стъпка с най-голяма постепеност и предпазливост.

Защото тука именно се дават малките чорлавчета, тук търпят крушение много и много добри учители.

Деца са винаги бързи и нетърпеливи. И неопитният учител ще се полжже да ги следва, като наивно вярва, че те, наистина, са готови за смели, далечни пътувания, наистина знаят и разбират ясно това, що безгрижно говорят. Ей така младите учители, когато в началото на годината видят, че първаците броят и познават числата, полжгват се по тия *измамливи признаци* и започват да бързат напред, без да се спират особено върху съдържанието на числата. Така се поджгват учителите и в това място, като се впускат *направо в действието* с всичките му условни знаци. Ето, например, мнозина от моите първаци се надпреварват да ми се хвалят, че знаели вече да си пишат „*сметки*“, както ги пишели големите ученици. Някои бързи деца ми сочат на плочките си разни „*задачи*“ със знаците „+“ и „=“. Наредили си, гледам цели таблички, цели върволица, подражавайки на друго отделение, или подучени от по-големи братчета и сестричета.

Вече не искат и да чакат! Настояват и се молят да си пишем и ние, както другите, *сметки* и *задачи* с таинствени те знаци „+“, „=“, „—“ и др.

Но това не ме блазни, не ме мами и аз не тржгвам след тях. Осторожност, търпение и такт — ето какво е потребно на учителя, а особено на онзи, който има работа с първаци. Аз зная от свой опит, от наблюдения в чужди отделения, че първата стъпка към действията е с огромно значение, е фатална за работата ни по смятане.

И пред тая първа стъпка аз доста се страхувам. Страхувам се, защото съм виждал не веднаж печалните резултати от тая първа стъпка, защото в продължение на много години съм следил и свои и чужди отделения, *как жалко пропадат, как се губят тука в тоя ненадеен завои на педагогическата ни практика*. Страхувам се, защото у нас почти във всички училища тази *първа стъпка се прави във въздуха и повлича първаците в бездната*, кой учител не е забелязал, колко гладко, приятно и без мъжа върви работата с картинките, цифрите и разнообразните упражнения за синтез и анализ, в числовите величини? И кой не се е чудил, от друга страна, на необикновената бърканица, на страшното смущение и грозен хаос, които настъпват при писменото събиране? И това става със същите ония деца, които безпогрешно са знаели и картинки и цифри? Първаците бързат, бързат и току виж почнали да пишат такива абсурди:  $3 + 2 = 6$ ;  $4 + 5 = 7$ ;  $2 + 4 = 3$ . А побледнелият



учител си хапи устните нервно, трепери от яд, сжри се, крещи в самозабрава и се чуди най-искрено, отде се е вмъкнала тая галиматия, тая чудовищна вавилония, когато до вчера пжрвачетата си образуваха сжстава на числата по всички възможни начини. И изведнаж — тъмно було, мъгла и безумие! Защо? Казах: защото пжрвата стъпка в откриване на действителното и писменото му изказване посредством цифри и знаци е направена във въздуха. Децата веднага без забивалки, без преход, без мост са грабнати, откъснати безцеремонно от познатата до сега среда, от реалното, видимото и осезаемото, па направо са вмъкнати в мира на далечната абстракция, за която ние погрешно мислим, че я правим достатъчно реална и понятна с нашите цифри и знаци. „Но нали уж извършваме операцията пжрво с веществени предмети, после умствено и сетне писмено?“ — Ще рече някой. Там именно е грешката ни, като мислим че писменото събиране трябва да се яви направо след вещественото и умствено събиране. А то си иска своя постепенен път. Ако приемем за момент, че математическата операция, която се съдържа в израза: „пет и пет става десет“ е едно математическо сжждение, то писменото му изобразяване с цифри и знаци във вид на формула е пжк математическо изречение. Ето, това изречение ние трябва да напишем при пжрвите стъпки не с языка на математиката, не с цифри и условни тъмни знаци, не в чистата му установена форма, а на един по-разбран язык, по-лек и близък до реалността — с языка на детето, със знаците на приказката! По ясно и кратко казано: пжрвите писмени операции, пжрвите детски сметки трябва да се излеят в една нова преходна форма, която аритметиката не познава, ала педагогиката налага. Ами че ние си играем цели месеци с разни картинки, топки, пръчици, мерки и куп други средства само и само да направим и уясним числовите представи, да направим сждржанието на числата нагледно, картинно, а за действието на отделяме това внимание, не пазим такава постепеност. Картиността, нагледността е еднакво необходима, както при числата, така и при действията. Ако имаме картинки на числата, то защо да нямаме картинки за действията? Не е ли повече от явно, че даване операцияте в чистия им аритметически образ е едно с нищо неоправдане бжрзане? Не се ли налага една детска картина, подходна форма на нашите сметчици, които постепенно и неусетно трябва да очистим от наивните детски украшения, додето се явят пред пжрвачетата в последната си неизменна и чиста форма — цифри и знаци? Ние сме игнорирали дълго време тая преходна картинна работа при действията и затова сме получавали печални резултати при пжрвото още действие след отличните успехи при числата.

Такива мисли и желания сноват неспирно из главата ми и покой ми не дават. Облакът на работната си маса, с молив в ръка аз реда, прекроявам, нагаждам и подслаждам новия материал по смятане, съчинявам си уредбата и плана на *преходната фаза в писменото събиране* — картинно, без-  
значно събиране.

И така решено: първите сметчици, които моите първачета ще пишат, са далеч от обикновените цифрени задачи.

Когато ние искаме да си напишем на таблата сметката: две и две прави (става) четири, тогава не ще я напишем тъй:  $2 + 2 = 4$ , а съвсем по друг начин, например, така:

$$\begin{bmatrix} \cdot \\ \cdot \end{bmatrix} \text{ и } \begin{bmatrix} \cdot \\ \cdot \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \cdot & \cdot \\ \cdot & \cdot \end{bmatrix}$$

Но и това изобразяване, макар и картинно, е всё още ненавременно, пребръзано защото си служи с условни и непонятни знаци, с белези. Аз искам първите написани операции да бъдат така направени, щото *поставените картинки да говорят сами за своите отношения едно към друго, без да имат нужда от аритметическите знаци и белези*. Струва ми се, че една подходяща приказчица ще може да одухотвори картинките на събирането и ще ги накара да говорят на детски, понятен и весел език.

Скоро аз решително и твърдо направих първата стъпка към събирането, като събрах веднаж за винаги със старото. Защото ако моето преходно картинно събиране се окаже „фантастична виходка“ или несъгласно с строгите аритметически и педагогични искания, то *все пак не ще бъде съвсем безполезно и излишно* — то ще даде на милите първачета приятна забавка, много невинни детски радости, весели часове, свобода и живот. И в края всё таки строгата претенциозна математика няма да пострада никак — надявам се да научим и ние поне толкова сметки по събиране, колкото и другите отделения.

Започнах с кратка приказчица:

Малката Калинка била весело, пъргаво първаче. Тя толкова се радвала на шарената си торбичка с „картинките“, че не я слагала на земята, а всё на ръце я държала. Една вечер Малинка турила торбичката с „коричките“ под възглавничката си; легнала си и сладко си заспала. . . Не минало много време, ето че нещо зашумолило, заскърцало. . . Ами сега?! Малинка се разтреперила от страх.

Изведнаж едно гласенце писнало.

— Ох! Ох! батенце, не ме натискай толкова! Олелее... смазахте ме бе! Их, Тройче, колко си проклето — се мене гледаш да оставиш най-отдолу! . .

Но друго по-дебело гласе избъбрало сърдито:

— Мълчи мари. глупава Единичке! Еха! Сѐ ти ли ще крещиш, сѐ твоя глас ли ще сѐ чува? Не можеш ли пак да

потърпиш малко? Тъжкото гласенце пак записукало, ала изведнаж някой ядно изржмжал:

— „Ей, хлапаци проклети, още ли не сте млжкнали? Я по-скоро да си обирате крушите от тука! Хайде-хайде! гиди дребосъци н'едни! Ей, не чувате ли? Единичке, Двойче, Тройче, Четворче и ти Петорче да се махвате! Хаде навън! След малко се почнала караница, вик глжч и плач. Малинка се сетила, че картинките на числата се скарали в торбичката, успокоила се и смях надул червените ѝ странички. Картинките тжй смешно се карали и крещели, че Малинка се закискала с глас. „Защо ли се карат?“ помислила Малинка. Скоро се разбрала работата — големите картинки: *Шесторчо*, *Седморчо*, *Осморчо*, *Деветорчо* и *Десеторчо* се възгордели, та не искали вече да дружат с малките и ги пждели навън. Ала малките не се покорявали, викали, скачали, хвърляле си като пеглета вжрху големите.

Единичката пиццала с тъжкото си гласенце:

— Няма да си ида! няма да изляза! Че какво като сте големи? И аз мога да порастна. Още утре ще ви стигна. Ще видите, ще видите колко голяма ще стана!

Тройчето се провикнало с всичкия си глас:

— За два дни, ако не порастна като *Шесторчето*, името ми да не е *Тройче-копойче*! Чувате ли, ей Шесторче проклето? Да не си мислиш, че никой не може да те стигне?

А Петорчето хапело, дращело като котораче и крещяло до Бога:

— Аз ви казвам, че ще ви стигна и замина. Като се наям утре хубаво и ще порастна тжкмо като Деветорчето. . . Разбрали, ти, патко глупава? Заклевам се в петтах си черни очички, че и Десеторчето от далеч ще ме гледа. Ще видим тогава, кой кум, кой стари сват! .

Малинка ги слушала цяла нощ и се превивала от смях. По едно време малките картинки се отделили на страна и почнали да се наговарят, да си шепнат, как да порастнат и колко големи ще станат. Те решили до сутринта да се променят, но бавно и полекичка. . . Но Еденичката бжрзала нетърпеливо и искала изведнаж да стигне Осморче или Деветорче. — Охоо! Не може, не може така! — викнали другите — нали знаеш приказката за жабата и вола? Не се надувай изведнаж толкова, че ще се пржснеш като жабата! Ти не бжрзай — полека-лека ще ги стигнем.

— Слушайте, аз ще ви наредя — рекло петорчето. — Нали сжм по-голямо, трябва да ме слашат. Най-пжрво единичката трябва да стане двойче, иначе . . . ще се повреди некак — Двойчето нека порастне като . . . като Четворчето . . . Стига ти теб толкова. Ти тройче можеш да станеш Шесторче. Няма какво да се цупиш и мусиш! . . . Не ти ли стига? А ти, Четворче, ще порастнеш най-пжрво на Седморче, та

после ще видя. Пък аз, братчета, мисля, че ще мога да стигна Деветорчето, а?

— Бива! Бива! — викнали другите и заржкоплескали. Но тук моите първаци, които бяха цфнали от радост се пресмяха на големливото Петорче и викнаха:

— Ухаа! Че много бжрзаш, бе *Петорче-которче!* Ха-ха-ха! — Много хляб ще ядеш, до като порастнеш като Деветорчето — доплжни Милчо.

Малката дяволита Дафинка светна с очички, стана права и наставнически заяви:

— Ехе, Петорчето трябва да изяде тамам четири „самунчета“; трябва четири „питки“ да си тури в торбичката, за да порастне колкото Деветорчето...

Настана оживление, смях и весел разговор. Първачетата се заловиха с жар да пресметат, по колко „питки“ трябва да „изядат“ тия картинки, та да порастнат, колкото им се ще...

— Аз, като порастна голям, ще стана файтонджия, да се возя — обади се едно.

— Пък аз ще стана овчар, че да ям, да ям сирене и мляко — отвржда Дончо.

— Аз ще стана старши... че да коля... ей тжй с голямата шашка!...

Сашко скочи на чина, дигна юмруче и викна:

— Пък аз, пък аз... ще стана... никой не знае, какъв ще стана... хаде!

Децата се заогледаха вжпросително. Той гордо добави:

— Ще стана Дядо-Господ, че... тогава всички ви ще натжпча в... джендема... в... катраня...!

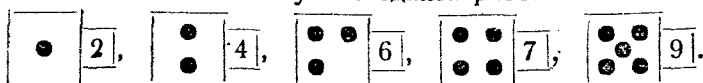
— Ха-ха-ха! Хи-хи-хи! Ехей! писнаха първачите и задържаха Дядо-Господа, та го сжбориха от престола му. Стаята ечи от смях и писукане.

— Учителе, я нареди на таблата ония картинки, да видим сега, как ще растат...

Написах петте картинки, *петте недоволници* и повторих, коя каква ще става.

Но така мжно се запомня, забравя се, та първачите пожелаха *при всяка картинка да поставим по един белег*, че от него да познаваме, как ще расте всяка. Тогава при всяка картинка прилепих такава цифра, каквото подхожда на желанията й.

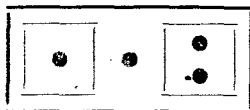
И на таблата се получи следната работа:



*Това е цяла история, цяла приказка! От друга страна това са детски задачи или, по-добре, условията на задачите. Ние ги четем тжй: Единичката иска да порастне като Двойчето; Двойчето ще порастне като Четворчето и т. н.*

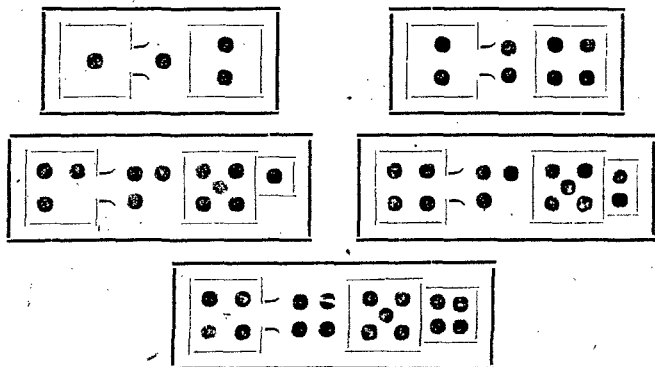
Започваме да пресмятаме, по колко „питки“ трябва да изяде всяко, за да постигне желанието си. Започваме по ред: Единичката трябва да изяде само една „питка“, за да стане Двойче. Да си напишем „сметката“ на Единичката!

Ето я:



Но първачетата, които нищо не пропускат, ми заявиха, че без уста Единичката не ще може да си изяде питката. И аз трябваше да отворя малки устици на Единичката, насочени право към топлата „питка“.

Така си направихме по една „сметчица“ за всяка картинка и си ги наредихме тъй:



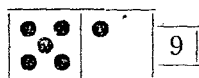
Това сж първите аритметически операции, първите сметчици, които ние изобразихме по особен начин, без да имаме нужда днес от цифрите, знаците на събирането.

Нашите сметчици са прости, детски, понятни и приятни, както всяка приказчица. Тук самите картинки говорят и изказват същността на събирането. Всяка картинка в нашите оригинални „задачки“ представлява в очите на децата някакво човече, някаква гадинка с устица, и желание да расте, да се увеличава.

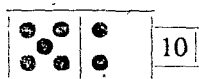
Не ни е потребен никакъв друг знак: — ни „+“, ни „=“. Те ще се явят на сцената бавно, неусетно, когато им дойде времето. Не много време ще мине, догдето нашите „весели сметчици“ изгърсят от себе си всички детски украшения, разни кутийки, устица и питки, за да се явят най-сетне в своя строг, сух и чист образ, като аритметическа задача. И първачетата се нахвърлиха весело на тия сметки, записаха ги на плочките си, като продължаваха да се разговарят с картинките, да се смеят на „устицата“ им, да броят изядените „питки“ и неусетно да извършват първите операции.

Но другите картинки не си останали така. Те се научили, че малките се приготвят да ги стигат, та решили и те да порастнат.

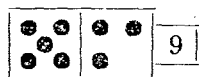
Разказах нещо за техните желания и наредих на таблата условието на новите сметки:



Шесторчето поискало да стане Девоторче.



Седморчето рекло да порастне на Десоторче.



Осморчето ще стане Девоторче.



Девоторчето — Десоторче, а последният пак ще си остане,

Разчетохме, разтълкувахме добре тия нови „сметки“, пресметнахме и „питките“, които са нужни, и в същия вид първаците ги отбелязаха на плочките си. Отбелязаха ги само като условие на задачите — картинка и цифра, а у дома ще си ги *решат*. Да, моите първаци вече си записаха „задачи“ за домашна работа. Разбира се, решението ще стане не с цифри и знаци на събирането, а *просто ще отворят „устицата“ на картинките, ще поставят настреща „питките“ и порастналата картинка ще се яви накрая*.

Но освен това ние извършихме и друга една работа. Пред нас се мъдрят торбички с „ориз“, „захар“, по 1 кгр., по 2 кгр., по 3 кгр. и др. и на всяка има залепено етикетче за тежината. Имаме и шишета с „шарлан“, с „гас“ по 1 литър, по 2 л. и пр. Вие мислите, че торбичките и шишетата не са искали да порастнат? Ехе, и те не са доволни.

Шишето с 1 л. искало да порастне като петте литра, ала първаците с шег и смях му заявиха, че трябва да *изпие таман 4 литра вино*! Че то ще се опие . . . ще падне и ще си счупи главата! Една торбичка искала да има седем кгр. „ориз“, но . . . да се пази добре, че ще си пукне „*тумбачето*“! Така не може да се расте бърже! Първаците се смеят и подиграват и с пияното шише, и с лакомата торбичка. Ами ония канапчета, които са изпжнати на стената като жиците на многострунна арфа? И те се опжвали, протегали се, за да порастнат като джлгите си братчета.

По този начин ние почнахме **въвеждението** в писменото събиране. За да се избегнат недоразуменията, нека забележа, че с всички тия работи аз няхах за цел да извърша строго определени операции, подчинени на известен ред, каквито съ

напр., прибавяне при всички числа само по една единица, после само по две единици и пр.

Повтарям, *целта е да се въведат първите в писменото изразяване на действието събиране*. И това бе първата картинна и преходна форма. Тряба още нещо да прибавя: — тук не става дума за обикновеното събиране на веществени предмети и умствено събиране. Аз допускам, че това е сторено по-рано по известните способности, чрез сметалцата, пръчиците, килограмите, метрите, литрите, монетите, купуването и продаването, взетите и пр. пр. Не за това събиране е думата тука, а за *извличане, упростиране, уясняване на аритметическата формула на писменното събиране*. (Следва).

Н. Киселов — Провадия.

## Два урока по геометрия.

На ревизия съм в с. Д. Учителя на III отделение има I час геометрия. Миналия час „преподал“ за перпендикулярни и успоредни линии, а този час щеше да „изпитва“. За да му бжда по-полезен, помолих го да преподаде същия урок в мое присъствие. — Убедих го, че неговата работа ще бжде улеснена с придобитите от миналия час познания, след което, макар и неохотно, се съглася. — Влязохме в час, прочете се молитвата, заех място зад учениците и след като учителя се изкашли, извика „мирно“, „мене гледайте“, от което разбрах, че урока почва, той със силен, гръмлив глас тържествено зададе целта на урока: „Днес дена ще учим за перпендикулярни и успоредни линии“. Очаквах веднага да чуя протести, възражения или най-малко очудвания, за дето учителя си позволява дързостта да преподава по два пъти един и същ урок, ала дори и намек се не направи по това, от което пак разбрах, че „първото преподаване“ е оставило слаби следи. Учителя, след като изказа целта, взе тебешира и нарисува мъжлешката един кладенец, надраска в наклонено положение голяма кобилица, спусна отвесно един прът, окачи му кофа, обжрна се към учениците и почна: „Какво нарисувах, какво е това, какво е онова, как е спуснатата кофата, как стои водата в кладенеца (въпроси, на които учениците даваха дружни хорова отговори, изчерпвани с по една дума) и като извика още един път „внимание“, съобщи: „В тази рисунка пръта на кофата и водата стоят отвесно и водоравно; следователно, две прави линии, които стоят една към друга отвесно и водоравно, се казват перпендикулярни линии“. Остави тебешира, приближи се към учениците и „продължи“: „Сега ще учим пак за успоредни линии“.

В този момент часовника показваше, че от началото на часа се бяха изминали само 9 минути. Недочаках по-нататък. Помолих учителя да заеме моето място, а аз заех неговото.

След кратко предупреждение на учениците за ненадейната ми поява на сцената, започнах с препитване на изучената материя: линия, видове линии според посоката и положението им, говорихме повече за отвес, отвесна и водоравна линии, след което им казах: До сега учихте, какво бива положението на отделните линии (учениците отговарят на този въпрос); днес ще научите, какво е взаимното положение на две и повече линии“. Няколко ученици повтарят целта. Става кратко уяснение, за да разберат учениците първото главно нещо — че те ще разглеждат не отделни линии, а група такива. — Под мое ръководство разгледаха десетки примери в и вън от стаята. След това начъртах на джската няколко чъртежа с перпендикулярни линии на отвесната и на водоравната. Разгледват всички чъртежи по отделно. Минаваме на предметите в стаята и на тях наблюдаваме, как се намират при всеки отделен случаи отвесната към водоравната. Учениците схващат: имаме винаги две прави линии, от които едната е водоравна, другата отвесна. Това учениците изговарят при всеки случай. Дефиниция не се дава. Сжобщаваме само, че тия линии са перпендикулярни. Написах тая дума и учениците я изговаряха, докато разбрах, че всички я произнасят правилно. — Посочиха множество примери на перпендикулярни линии на предмети, необходимостта от познаване на такива линии и приложбата им в живота, чъртахта ги в различни положения на джската, чъртахта ги на тетрадките си. На края им поясних, че перпендикулярни линии могат да бъдат не само две, а и повече; *че перпендикулярните линии могат по някога да нямат видимо положение на отвесна и водоравна, но всякога могат да се докарат в такова положение.* — Работа имаше още, ала звънецът отдавна бе издржннал. Учениците бяха през всичкото време бодри, живи и активно участваха в урока.

\* \* \*

След няколко дни посетих с. С. И там се случи III отделение да има геометрия. Учителката е гимназистка, учителствува първа година. — Влязохме в час. Ученици само двадесетина. Учителката се изправи пред масата, пита ги какво имат, какво са учили по геометрия и препитването почва. — Около петнадесет минути учениците изказваха като грамофони дефиниции. Други 10 минути посочваха в повечето случаи несполучливо примери, след което за моя голяма изненада, учителката, без никакво предупреждение, след една дълга и мъчителна пауза дигна наведената си до тогава глава и рече: „Днес ще учим за жгжл“, и продължи: „жгжл се казва



точката, дето се пресичат две прави линии“. Отворете тетрадките и пишете. Учителката щеше да диктува дефиницията, за жгжла с точката . . . Не ѝ дадох да говори повече, заех мястото ѝ и почнах урока. Препитах изучения материал. Учениците знаеха да дефинират отлично, ала не разбираха нищо от „преподадената“ материя. — Не би трябвало да се вземе нова методическа единица, но трябаше да се покаже на учителката, че жгжла не е точка и че не така се предават знания на деца в тази възраст и при тази степен на учението. — Наблюдавахме жгли в стаята: дилаф, облегалото на джската, жглите на врати, прозорци, пода, тавана и др. Констатирахме, че между две прави линии във всички случаи се загражда едно място. Чжртах, чжртаха и учениците жгли в различни положения: Схванаха, че две прави линии, които се пресичат, заграждат едно място, образуват жгжл (последното съобщавам аз). — Каква по-друга дефиниция искате да им съобща? — Почнаха да показват жгли в и вн от стаята. А жгли на всякъде твърде много. — Обжрнах вниманието им, как се образуват жгли, научих ги, как се казва точката, дето се пресичат образуващите жгжла линии, как се казват самите линии, как се бележи жгжла, четохме, четоха отбелязани с една и три букви жгли, а най-после се спрях да им поясня, кога жгжла става по-голям или по-малък. Това беше най-интересната част от лекцията, защото мислех, че жгжла се уголемява като продължаваме страните му. — Редица примери поясниха това. Урока беше свършен, усвоен превъзходно при едно демонстративно желание от ученици да бъде продължен. Рядко оживление, активност и радост, които бяха обладали и учителката.

Хр. Н. Златинчев. — София.

## Из живота ни около 1018 год.

Като че ли най-ценното нещо от историята на нашия народ е хронологическото изложение живота на коронованите глави, затова и нему е дадено предимство в обучението по история в нашите първоначални училища. Следствие на същото културният елемент на нацията ни не е застъпен почти никога или, ако е застъпен отчасти, той се предава много сухо, досадливо, отекчително и безинтересно за децата. А нашият обществен живот в миналото, колкото тъмен и кратък да е бил той, не е лишен от култура и идеали, от обществени прояви и социални борби, които да го правят светъл и да го издигат в нашите очи. Като започнем с едновековната упорита борба на славяните за участие в управлението

на страната след основанието на бжлгарското царство, и паралелно с нея жестоката борба на хановете и болярите с простия народ, който горещо възприема християнството и мъченически умира за него, и свършим с богомилството и с разплуха на тогавашната аристокрация, която подкопа основите на държавата, ще видим действително светлите и тъмни страници от нашето минало, които, за голямо съжаление, се губят из паметта на детето, натжпкана и обезжървена от описанията на безчет жестоки и безмислени войни. Това са епохи, в които е кристализирана нашата обществена мисъл; те имат грамадна културна и обществена стойност, обаче слабо са застъпени в нашите първоначални училища. Не по-малко важна е и епохата, която приключва краят от годините на първото бжлгарско царство. Процеса на стопанското разложение на страната, бжрзото превръщане на свободните селяни в отроци — крепостници на болярите, като последица от нескончаемите войни на Симеона, живота на едните и другите, натуралната тежка и несправедлива данъчна система и пр. представляват много по-голям интерес за съвременния бжлгарин; те са, безспорно, с много по-голямо научно значение, отколкото битката при Верса или историята за главата на Никифора. Обаче, място за този важен и ценен исторически материал, като че ли няма в нашите първоначални училища. Или ако му е дадено някое кюшенце, историческият материал е претрупан така с царе и битки, че не остава време да се говори за него. Ценейки високо културната стойност по тази епоха, давам по-надолу изложението на материала във вид на разказ\*), след свършването на който учителят ще трябва да направи анализ и обобщение, като същевременно напише последователно надписите, посочени от децата:

1. Боляри и тяхния живот.
2. Черковни служители и тяхния живот.
3. Свободни селяни и тяхното пропадане.
4. Отроци и тяхния живот.

Урокът е част от материала: „Бжлгария под гръцка власт“ и може да се предаде така :

„Научихме деца, че бжлгарите в началото на гръцкото робство не живееха по старому. Ние знаем какъсо от по-раншните уроци, какъв е бил този живот за болярите и владичите и какъв е бил за простия народ. За да се запознаем по-добре с него, сега аз ще ви разкажа нещо от пътешествието на един чужденец.

\*) За този начин на изложение историческия материал, който обема епоха или дава характеристика на народ, подробно съм се изказал в кн. II, год. II от сп. „Учителска мисъл“ под заглавието „Разказът и диалогът в обучението по история.“

„Пътя беше тесен и изровен на много места от поро-ища, пише пжтешественика. От страни глогините и тжрнаците показваха острите си жбки, а зад тях се жжлтееха узрелите вече житни класове. Деца, жени, мжже, забрадени с бели кжрли, сновяха из полето, отдали се на усилен труд под палящите лжчи на юлското слжнце. На повечето места хората жжнеха, на други редяха сноповете на кжрси, а на трети ги товаряха на кола. Отдалече жжтварска песен достигаше до ушите ми. Близу до пътя под сянката на една дива круша беше поседнало за почивка едно семейство. Конския тропот сжбуди голямото черно куче, което лежеше близу до джнера на джрвото, и сжс страшен лай се нахвжрли вжрху ми. Жените нададоха вик, за да спрат устрема на кучето, което се беше вече нахвжрило вжрху коня, а един от мжжете грабна буца пржст и замери по него. Спрях се. Поздравих ги, с „помози Бог“; „дал Бог добро“, отговори най-старият и се приближи кжм мене, за да ме разпита, гладен ли сжм, жжден ли сжм, имам ли нужда от нещо. Нито бях гладен, нито бях жжден, нито се нуждаех от нещо, но сляхах от коня, за да се поразговоря с тези добродушни хора, каквито са почти всички бжлгари. Седнах на един камжк под сянката на джрвото. Едно двегодишно дете, на което сополите бяха свиснали до устата, наденато само с мржсна конопена риза, плахо ме изгледа и като писна, колкото му глас джржи, се претисна в скута на майка си. Стареца седна срещу ми, а останалите хора грабнаха сжрповете и се наведоха над клзоевете. Черното куче се сви на почтено разстояние от мене и от време на време се обаждаше, като че ли искаше да каже: „ако лежа, не изпускам от очите си чуждия човек“.

Една жена ми подаде хляб и сол.

— Нямаме друго, господине, . . . сиромашия голяма е пояхнала нашия край — извиняваше се стария.

— Няма защо да се грижите, дядо . . . гледайте си работата . . . аз не сжм гладен, . . . Слезнах от коня само за добра приказка.

— Ех, синко, рекох сиромашия, па изведнаж си спомних за деда ми, Бог да го прости! Имаше имане той, но пустите му войни и данжци, докараха ни до просяшка тояга. Сами си бяхме господари на имота . . . оряхме, сеяхме, жжняхме, пжлнихме хамбарите. Свободни бяхме да купуваме друга земя, да продаваме нашата . . . свободни селяни бяхме ние. Свободни бяха ей и тези хора, дето работят в нивата при големия орех, там близко при нас . . . но пустите данжци и войни доведоха ни до робство, до черно тегло.

— За гржцкото робство ли говориш, добри човече? — запитах го аз.

— Не за него — Марен го убил — погледай ни и не питай! Виждаш ли това поле широко, що око не мож да го

обхване, тези работни ржце, що човек не мож' да ги преброи . . . Виждаш ги, нали? Тях владее само един човек. „Царя“ би казал ти, не царят, а боляря. Нему тук всички ние сме роби, той ни впряга в каквато си работа ще: да му правим мостове, да му градим кули, да му ореме, сееме, копаеме, да му пасеме добитък, да му слугуваме дома . . . и всичко туй бесплатно . . . на ангария. Остави туй, пжк трябва да плащаме данък и на царя и на боляря: данък ни, синко, е жито, вино, добитък. А бирника в село, като, дойде, разплаква и дете в майка. Но де жито, де вино, де добитък. Боляря ни е оставил по парче земя (*зевгар*), която може да се обработи с чифт волове, но житото за кого по-рано — за нас с толкова гжрла ли за цяла година или за данък царски и болярски. Не най-лошото, синко, е че сме завжрзани с земята: тук в тези мжки сме се родили, в тези мжки трябва да умреме. Ние не можеме нито да продаваме, нито да купуваме земя. Ако болярина продаде земята, заедно с нея ще минем и ние под властта на другия господар. *Отроци* се казваме ние, защото не сме свободни. Виждаш ли селцето ей татък до планината . . . там хората са напълно свободни, но редко се срещат сега свободни селяни. Ах! Колко честит бих бил, ако можех да повжрна прежната си свобода.

И старецът извади из пояса си дълга бяла кжрпа и изтри челото си, оросено от пот. Дълбока вжздишка повдигна разгжрдените му космати гжрди. Аз гледах с изумление стареца и тежко ми ставаше в душата, като слушах тези искрени слова.

— Добжр е Бог! — прибавих аз. Теглото на бедния народ не е само тук . . . то е навсякжде.

— Мжчно ми е, синко! С един крак в гроба сжм . . . трябва повече да мисля за душата си . . . ама болярите са лоши хора. За нас — отроците — петалата от коня си не дават, а мислят, как да трупат повече богатства, как да се обличат по-хубаво, как да живеят по-развратно, пжк се бжркат и в царските работи . . . така беше в Самуилово време и след него, разказват, че така било и в цар Петрово. Рекох за богатство . . . извжн лозята, нивите, ливадите, горите, вярваш ли, синко, че богатството им е неброено: сума пчелина с кошери, сума оборе сиво стадо, сума яхжри врани коне, сума кошари сиви гонци, а пжк гост богат да им доде: „на нозе ще го дочакат, на ржце ще го прифанат, ще го турят на трапеза, на трапеза шестореда“, а на нас, добри момко, душата ни с кремжк вадят.

И пак вжзджхна клетият старец и бжрзо надигна стомната, защото усещаше голяма жажда. Жените и мжете сжрчно движеха сжрпозете, а майката успиваше на колене сопозливото си дете. Кучето отдавна беше престанало да се обажда. Аз се готвих вече да си тржгна и по примера на стареца

надигнах стомната. Стареца се привдигна бавно от земята, крепейки се на двете ръце и, когато ме съпровождаше до коня, непреставаше да ми приказва, да се възмущава, да ми се оплаква.

— А какво ли да ти кажа за черковните ни служители — набързо приказваше той. Попове, владици, калугери обичат повече богаташките къщи, отколкото черквите. Обичат повече виното и жените, отколкото Бога. Гордеят се, когато след тях вървят слугите им. Не искат да знаят за нас, бедните, когато на трапезата им има сложени в изобилие различни видове ястия. Ех, синко, разказват, че някои владици жълтиците си с дни бройли, че пштищата им били обсипани със сирене, че от планините им мляко текло.

Аз вече се сбогувах. Стареца стискаше ръката ми и ми пожелаваше „добър път“. А когато дръпнах юздата на коня, чух че той проговори, клатейки главата си :

— Богомилите имат право. Само в богомилството е спасението на българския народ !

Цял час и половина пътувах при бърз ход под силен слънчев пек, като оставях зад себе си кълба прах, дигнат от копитата на коня, а близкия спомен от словоохотливият старец не излизаше от ума ми. . . Ето и жилището на болярина, кулата на страшния владетел. Тя беше голяма и високо каменна сграда, в средата на която се издигаше кубе. Малки дългестни прозорци зееха като черни пукнатини из зидовете на сградата, която беше обиколена с яки стени и дълбоки ями. Железните врати, като се затваряха с железни решетки, осипани с острия, задръстваха входовете на кулата и ѝ даваха страшен изглед, а подвижните мостове, очудваха всеки пътник. Бях отминал вече крепосната сграда, когато зачух зад себе си тълп удар от тежък железен предмет, а веднага след туй конски тропот. Обърнах се. Десетина въоръжени конника излизаха из железните врати на кулата. По брадата, красивото златоткано облекло, по златните гривни и скъпо заседлания кон познах между тях боляря. До него беше оръженосеца му. Няколко души на върви водеха голями ловджийски кучета. Останалите бяха телохранители.

— Боляринът е тръгнал на лов — рекох в ума си аз, шибнах коня и полетях към близкото село.



# ХРОНИКА.

## В чужбина.

**Франция: 1. Учителски заплати.** Гласуваният от французската камара на 19 февруари т. г. законопроект, <sup>1)</sup> с който се увеличаваха заплатите на всички категории учители, е претърпял в Сената чувствителни промени. Сенатската финансова комисия е намалила дадените увеличения. Според закона, гласуван от Сената след дълги и бурни дебати на 30 април т. г. и влязъл вече в сила, първоначалните и прогимназиалните учители и училищните инспектори през 1922 година ще получават следните годишни заплати:

| Категории                            | стажанти | VI клас | V клас | IV клас | III клас | II клас | I клас | изв. клас * |
|--------------------------------------|----------|---------|--------|---------|----------|---------|--------|-------------|
|                                      | фр.      | фр.     | фр.    | фр.     | фр.      | фр.     | фр.    | фр.         |
| Първоначални учители                 | 4175     | 4625    | 5275   | 5925    | 6575     | 7225    | 7875   | 8125        |
| Прогимназиални учители               | —        | 7125    | 8000   | 8875    | 9750     | 10625   | 11500  | 11875       |
| Помощници прогимназ. учители         | —        | 5875    | 6750   | 7625    | 8500     | 9375    | 10250  | 10625       |
| Първоначални учители в прогимназиите | 4500     | 4975    | 5665   | 6355    | 7054     | 7735    | 8425   | 8675        |
| Инспектори на основни училища        | —        | 8500    | 9600   | 10700   | 11800    | 12900   | 14000  | 14500       |
| Окр. инспектори                      | —        | 12625   | 13725  | 14825   | 15925    | 17025   | 18125  | 18625       |

Изразена в наши левове, <sup>2)</sup> минималната заплата на французките първоначални учители ще бъде 45,925, а максималната — 89,375 лв.; максималната заплата на прогимназиалните учители — 78,375, максималната — 130,625 лева; минималната заплата на инспекторите на основните училища — 93,500, максималната — 159,500 лв.; минималната заплата на окр. инспектори — 138,775, максималната — 204,875 лева.

Първоначалните учители, които притежават зряло свидетелство от гимназия, от средно педагогическо или търговско училище, както и всички учители, започнали да учи-

<sup>1)</sup> Виж. „Педагогическа практика“, кн. IV, стр. 271 — 272.

<sup>2)</sup> Един фр. франк днес е равен на 10:80 — 11 български лева.

телствуват преди 1889 г., ще получават през 1922 г. върху заплатите, които им се падат по горната таблица, годишна добавка от 200 франка (2200 лв.).

Вжн от туй, всички учители получават още четири добавачни възнаграждения: 1) възнаграждение за поскърпването на живота и за семейни нужди (*L'indemnité de vie chère et pour charges de famille*), плащано на всички държавни чиновници по 2 фр. (22 лв.) дневно на чиновник и по 1 фр. (11 лв.) за всеки неработоспособен член в семейството му, 2) извънредно временно възнаграждение (*L'indemnité exceptionnelle et temporaire*) по 500 фр. (5500 лв.) годишно на волнонаемните и по 1000 фр. на редовните учители, 3) възнаграждение за местожителство (*L'indemnité de résidence*) и 4) квартирни пари или безплатна квартира (*droit ou logement*).

„Възнагражденията за местожителство“ се плащат по следната таблица:

|                                                                       |          |
|-----------------------------------------------------------------------|----------|
| 1. в Париж                                                            | 1200 фр; |
| 2. в заселищата около Париж на разстояние 25 км. и в курортните места | 1050 „   |
| 3. в заселища с повече от 150,000 жители                              | 900 „    |
| 4. с 100,001 до 150,000 жители                                        | 750 „    |
| 5. с 70,001 до 100,000 жители                                         | 600 „    |
| 6. с 40,001 до 70,000 жители                                          | 500 „    |
| 7. с 20,001 до 40,000 жители                                          | 400 „    |
| 8. с 10,001 до 20,000 жители                                          | 300 „    |
| 9. с 5,001 до 10,000 жители                                           | 200 „    |

Квартирните пари се плащат от общините. Размерът им се определя от окръжния управител, след като вземе мнението на окр. съвет.

Директорите на първоначалните училища, освен посочените заплати и добавки, получават и следните годишни възнаграждения:

1. от 100 фр. до 300 фр. в училище с 2 учители,
2. от 300 фр. до 600 фр. в училище с 3 и 4 учители,
3. от 600 фр. до 1200 фр. в училища с 5 до 9 учители,
4. от 1200 фр. до 1800 фр. в училища с повече от 10 учители.

На учителите, които преподават в допълнителни курсове, се плаща отделно възнаграждение в размер от 300 фр. до 1200 фр. годишно.

Директорите на прогимназиите, в които има от 300 ученика нагоре, получават добавъчно възнаграждение от 2000 до 4000 франка годишно, в по малките прогимназии — от 1000 до 2000 франка.

2. Отпуски за туберкулозни и нервноболни учители. Със закона от 30 април т. г., с който се увеличиха заплатите на французките учители, се прави още едно твърде важно нововъведение: учителите и чиновниците по просвещението,

заболели от туберкулоза или от нервни болести, могат да се ползват с отпуск до 5 години — през първите три години с пълна и последните две с половин заплата.

Отпуските се разрешават и подновяват на всеки *шест* месеца било по искане на заинтересувания учител, било служебно (d'office) — по искане на окр. училищен инспектор за основните учители и на главния инспектор за учителите от средните училища. Заболените учители се преглеждат от комисия, съставена от окр. училищен инспектор или неговия заместник и от двама лекари, по възможност специалисти, посочени от началника на санитарната служба в окръга. Възнаграждението на лекарите се плаща от държавата. Ако някой болен учител откаже да иска отпуск, той се преглежда от медицинска комисия по искане на надлежния инспектор и нужният отпуск му се налага d'office (служебно). В такъв случай заинтересуваният учител има право да посочи един от лекарите, които ще влизат в комисията. Окръжните и главните инспектори имат право да разрешават без медицински акт служебно (d'office) до един месец отпуск с пълна заплата и да отстраняват от училището ония заболели учители, чието болест представлява опасност за здравето на учениците. В едномесечен срок, обаче, отстранените учители трябва да бъдат освидетелствувани от медицинска комисия.

Отпуските се възобновяват на всеки 6 месеца по същия ред, по който са разрешени.

Учителите, ползували се с дългосрочен отпуск, могат да заемат длъжността си, след като бъдат прегледани от медицинска комисия и се установи, че напълно са оздравели. Ако след 5 годишния отпуск заболелите учители не оздравеят, *те не се уволняват*, а им се дава *бессрочен отпуск без заплата*. Те имат право да заемат всякога учителските си места, щом оздравеят.

3. Детски училища. С декрет от 15 юлий т. г. е постановено да се открият детски училища (les écoles maternelles — майчини училища) във всички населени места с повече от 2000 жители; в по-малките заселища ще се открият „детски класове“ при първоначалните училища.

В детските училища и класове се приемат деца от 2 до 7 годишна възраст. Всички деца, преди да бъдат приети, се подлагат на медицински преглед. Деца, отсъствували по болест, могат да посещават отново училището, след като удостоверят с медицинско свидетелство, че са оздравели напълно. Един лекар, назначен от общинския кмет, посещава най-малко по един път в месеца детските училища и класове, преглежда всички деца и записва в специален регистър своите наблюдения.

Според възрастта и развитието си, децата се разпреде-



лят на две отделения. В едно отделение не може да има повече от 50 и по-малко от 25 деца.

Времето, през което децата прекарват в училището, се определя по искане на общинския кмет от инспектора на детските или на основните училища, според местните условия. Децата, чиито майки работят вън от домовете си, прекарват през целия ден в училището под надзора на учителките си.

За учителки се назначават жени, свършили специално средно педагогическо училище за подготовка на възпитателки в детските училища; за директорки — учителки, практикували най-малко 5 години в някое детско училище или в детски клас. Всяка учителка е длъжна да работи най-много 30 часа седмично. Заплатите на учителския персонал се плащат от държавата. За работа извън определения максимален брой седмични часове се плащат добавъчни възнаграждения от общината.

В детските училища и класове се застъпват следните занятия:

1. Физически упражнения: упражнения в дишане, игри, ритмични движения, придружени с песни.

2. Упражнения на сетивата, ръчна работа, рисуване.

3. Говорни упражнения: разказване на приказки и разкази, рецитиране на стихотворения.

4. Наблюдаване на предмети из близката околност на детето.

5. Упражнения с цел да се образуват навици за морални постъпки.

6. Подготовителни упражнения по четене, писане и смятане.

## У нас.

**Нови програми.** През август т. г. при Министерството на Народното Просвещение бяха назначени комисии да изработят в духа на последните промени на Закона за Просвещението нови програми за основните и средните училища. Комисиите, както ни съобщава нашия софийски кореспондент, вече са привършили своята работа и са представили изработените проекто-програми на г. министъра за одобрение. Новите програми съществено ще се отличават от досегашните. Учебния материал за двата курса на основното училище няма да образува два отделни цикла, както беше до сега, а само един общ цикъл, който постепенно се разширява. Голяма част от учебния материал, предвиден в сегашната програма за първоначалните училища, е прехвърлен в прогимназията.

Програмите ще бъдат внесени до нова година за разглеждане във Висшия учебен съвет. Ние смятаме, че само това не е достатъчно, за да се създадат програми, които ще отговарят на-

пълно на действителните нужди и условия на нашите училища. Необходимо е да се чуе върху тях и мнението на учителството, инспекторските съвети и педагогическия печат.

**Сливане на прогимназиите с първоначалните училища.** С окръжно № 30614 от 7 октомври т. г. Министерството на Народното Просвещение нарежда да се слее още тая година първоначалните училища и прогимназиите навсякъде, дето това е възможно. „В места, дето първоначалните училища и прогимназията се помещават в едно здание, шеф на основното училище (първоначално и прогимназия) ще бъде директора и ще има при училището общ учителски съвет. Там дето за сега прогимназията и първоначалното училище са в отделни здания, прогимназията ще се ръководи от директора, а първоначалното училище от главния учител, както до сега. Въпроси, обаче, от общ учебно-възпитателен характер могат да се разрешават от общ учителски съвет на първоначалното училище и прогимназията под председателството на директора. В по-големите села и градовете, дето има няколко прогимназии, отделно съществуващи до сега, ще се нареди така, щото при всяка такава да се открият и долните четири отделения на основните училища, за да се формира пълно основно училище с четири отделения и три класа, като останалите първоначални училища постепенно се развият до пълни основни училища. В градовете София, Варна, Пловдив и Русе при случаите, дето първоначалното училище и прогимназията са в общо здание, до второ разпореждане директора на прогимназията е шеф на заведението, а главния учител — негов помещник.“

На теория съображенията, които са продиктували тая наредба, са напълно основателни: за да се осигури единството в педагогическото и административно ръководене на основното училище, то трябва да бъде поставено под едно управление — един съвет, един директор. На практика, обаче, исканията на наредбата, ако се приложат още сега, преди да е избран и уреден добре учителския персонал в прогимназиите, ще доведат до ярни несъобразности...

Достатъчен е един конкретен пример, за да поясним нашата мисъл. В с. Х. при първоначалното училище, в което учителствуват 6 редовни с дългогодишна практика учители, е открит тая година първи прогимназиален клас; за директор на прогимназията е назначена млада волнонаемна учителка, тукущо свършила гимназия. Според наредбата на Министерството, тя ще бъде шеф на основното училище, ще ръководи и упътва много по-опитните от нея дългогодишни първоначални учители. И смешно и обидно! Неопитния ще ръководи опитните! Такива случаи не са един, не са два — те могат да се наброят с десетки.

Министерството трябва да корегира своята наредба. В места, дето прогимназията и първоначалното училище се помещават в едно и също здание и дето прогимназиалния персонал се състои само от волнонаемни учители, а главния учител е редовен, последният трябва да бъде назначен и за директор на цялото основно училище.

# РЕЦЕНЗИИ.

## Картинна галерия за юноши.

Познатата на учителството „Картинна галерия“ поднови през м. септември м. г. излизането си. Тя излиза наново под редакторството на основателя ѝ Г. Палашев, издавана от кооперативното дружество „Сдружените книгоиздателства.“ Форматът и външността остават същите. Списанието сега, обаче, е нагодено само за юноши, а не за деца и юноши, каквото бе предназначението на първите десетгодишници.

„Картинна галерия“ преследва пак чисто художествени цели: да буди вкус към художествените творби, като дава на децата художествени в стилно отношение литературни откъслечи. Списанието е така добре познато на нашето учителство — аз не допускам да има учител, който да няма поне една годишнина от това списание — та няма защо да говоря върху целта на списанието и стремежите на главния редактор. С „Картинна галерия“ в художествено отношение не може да се съпостави никое наше детско списание, нито с своите драскулки, а още по-малко със своите шарилки, смятани за художествени. Художествените творения искат и съответна репродукция, каквато ни дава само „Картинната галерия.“ Ако давам бележки за това списание, правя го само от мисълта да подчертая, че само г. Палашев върви по правия път за разсаждане на истински вкус към хубавото и да помоля редакцията да обмисли, дали не би трябвало и не би могло да подобри списанието още повече чрез следното:

1. Разяснението на картинките да става така, че и децата да схващат не само идеята, но и в що се крие художеството изпъкване на идеята. В края на всяка книжка се дават обяснения на картинките. Това обяснение ми се вижда твърде схематично и недостатъчно. Така напр., в кн. I началната картинка „След школските часове“ от Каулбах е едно безспорно високо художествено творение. Картината сама по себе ни се нрави. Но за култивирането на художествения усет не е достатъчно само непосредственото въздействие на творбата. Ние трябва да помогнем на децата да разберат, в що се състои художественото изпъкване. За тая цел не е достатъчно да разясним само рисунките като мотив, както, напр., това е направено на стр. 16. Необходимо е да обърнем вниманието на децата върху стойката, върху израза на лицето, които ни посочват, че вниманието е съсредоточено върху хляба на едното дете, докато в погледа на малката се чете жив интерес за онова, що сестричето му намира в чинията на гладника. Също така трябва да се отвори погледа на юноша за изпъкването на цялото или за отделна част. Да се обърща вниманието върху симетрията и изобилието върху всичко характерно в изпъкването.

2. Повечето от подбраните разкази са художествени и по замисъл и по изпълнение. Г. Палашев може да прави подбор. Аз бих желал, обаче, да видя в редовете на списанието и наши автори или пак откъслечи и от техни творби. Не биха ли могли и нашите народни творби да намерят повече място?

3. В свръзка с казаното в п. 2. желая редакцията да обсъди и въпроса, дали наши художествени творби, каквито, безспорно, имаме, не биха могли да намерят достъп в списанието. Аз съзнавам трудностите, ала все мисля, че могат да бъдат преодоляни. Няколкото съвместни художествени изложби ни посочиха, че ние имаме достатъчно основание вече да се възхищаваме и от родното творчество.

Нека редакцията обърне по-голямо внимание и върху корекцията.

„Картинна галерия за юноши“, безспорно, е най-хубавото наше списание. Подкаченото дело трябва да се подкрепи и разшири. Аз вярвам, че това всеки учител, който е имал случай да види списанието, съзнава, и че всеки ще му се притече на помощ, като съдействува поне за разпространението му. Манов.

## КНИГОПИС.

(списания и книги, получени в редакцията)

1. **Учителска мисъл**, год. III, кн. 2. Издание на Българския учителски съюз, София, абонамент 50 лв.

2. **Обществено здраве**, год. IV, кн. 8, редактор д-р Хар. Нейчев, София, абонамент 40 лв.

3. **Демократически преглед**, год. XIV, кн. IX, редактори: Т. Г. Влайков и Петър Тодоров, София, абонамент 80 лв.

4. **Демократия**, год. I, кн. 22, редакционен комитет: проф. Г. Т. Данаилов, д-р Ал. Гиргинов и Григор Василев, София, абонамент 60 лв.

5. **Развигор**, год. I, бр. 42, 43 и 44, редактор Ал. Балабанов, издава книгоиздателство Ал. Паскалев, София, абонамент 96 лв.

6. **Наши дни**, год. I, кн. VIII и IX, редактор Антон Страшимиров, София, годишен абонамент 70 лв.

7. **Учителска искра**, орган на учителската комунистическа организация, год. XVI, бр. 5, 6 и 7, редактор Н. Вжжаров, София, абонамент 50 лв.