

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

инд. 25591

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

инд. 05

Ант. Борлаковъ.

XIV - 25591

Бъдещето училище.

Днешното училище преживява тежка криза. Отъ много страни то е подложено презъ последнитъ години на критика. И педагози, и социолози, и политици, и родители, и учители, и ученици — всички сж недоволни отъ него. Всички сипятъ върху му обвинения и укори. Обвиняватъ го, че не постига задачитъ, които си поставя; укоряватъ го, че не оправдава надеждитъ, които обществото му възлага. Тъзи обвинения и укори, като се изключатъ крайноститъ и преувеличенията, сж въ голъма степенъ основателни: днешното училище, действително, има много недостатъци и недъзи. Неговитъ възпитателни идеали сж утопични и затуй непостижими. Тъ сж чужди както на тенденциитъ на общественото развитие, тъй и на естественигъ влечения и стремежи на неговитъ възпитаници. Неговитъ методи за обучение и възпитание сж изградени на погрѣшни познания за природата на ученика, затуй чрезъ тѣхъ то не може да постигне не само крайнитъ си цели, но и най-близкитъ си образователни задачи.

Педагогическата критика, основана на новитъ придобивки на биологията, социологията и психологията, срива теоретическитъ предпоставки на сегашната учебно-възпитателна система и посочи новитъ основи, на които трѣбва да бъде изградено бъдещето училище. Нейнитъ заключения сж сжщински обвинителенъ актъ срещу днешното училище. Тъ гласятъ:

1. Днешното училище не подготвя своитъ възпитаници за живота, който ще живѣятъ по-късно като възрастни. То не вижда неговитъ нужди и не чува неговитъ искания. Животътъ иска *дейни личности*, способни да творятъ материални и духовни блага, а училището му праща *безволни хора*, натоварени съ много книжни знания, но некадърни съ личентъ.

трудъ и усилия да надделяватъ най-обикновенитѣ пречки и трудности въ катадневната борба за съществуване.

Днешното училище готви своитѣ възпитаници за нѣкакъвъ „идеаленъ“, абстрактенъ“ животъ, които никъде на земното кълбо не съществува. То крие отъ тѣхъ истинския образъ на действителния животъ. Затуй, когато влѣзатъ въ живота, тѣ се лутатъ като пѣтници безъ водачъ въ чужда, непозната страна.

2. Днешното училище не зачита детската индивидуалност
Деца имаатъ свои нужди, интереси и влѣчения, различни отъ ония на възрастнитѣ. Тѣ разглеждатъ, схващатъ и преценяватъ нещата и явленията въ свѣта отъ свое, детско гледище. Спонтанната дейность е тѣхна стихия и тѣхна най-главна потрѣба. Тя имъ помага да изследватъ и опознаватъ околния свѣтъ, да обогатяватъ душевния си складъ и да развиватъ всички свои физически и душевни и способности. Бездейното, неподвижното дете е болно, анормално същество. Здравото дете, лишено отъ възможность да се движи, страда. За него движението е толкова потрѣбно, колкото и въздухътъ.

Всѣко дете покрай общитѣ качества, свойствени на неговата възраст, носи въ душата си особени заложби и предразположения, които съставятъ основата на неговата индивидуалност и на неговия бъдещъ характеръ. Тѣ дирятъ условия, да се проявятъ и развиятъ. А първото отъ тѣзи условия, дадено отъ самата природа, е пакъ спонтанната детска дейность. Безъ нея най-ценнитѣ заложби загиватъ, както загива хвърленото въ земята сѣме безъ влага и топлина.

Днешното училище забравя всичко това. Въ повечето случаи то третира детето не като дете, а като възрастенъ човѣкъ. То застава своитѣ възпитаници да стоятъ неподвижно по 4—5 часа на училищнитѣ чинове и да запаметятъ знания или да вършатъ работи, отъ които не чувствуватъ никаква нужда.

Но днешното училище върши нѣщо и по-лошо отъ това. То не държи смѣтка за индивидуалнитѣ особености и различия на децата, за тѣхнитѣ заложби, предразположения и дарби. За него всички деца сѣ еднакви: всички трѣбва да се интересуватъ, да мислятъ, да се учатъ и да работятъ еднакво; всички въ своето душевно развитие трѣбва да вървятъ съ еднакво бързи стѣпки — никой не бива да остава назадъ, никой не бива да преварва другитѣ. Като изравнява така своитѣ възпитаници, днешното училище сплъва и забавя развитието на даровититѣ, изнасилва и обезкуражава по-малко надаренитѣ, измъчва едниѣ и другитѣ и обезличава всички.

Когато детето, потиквано отъ нагона къмъ дейность, се опита да прояви и задоволи своитѣ естествени интереси, влѣчения и потрѣби, срещу тѣхъ се изпречва суровата училищна дисциплина съ своя арсеналъ отъ запрещения, заплашвания, заповѣди, награди и наказания. Тя довършва

това, което училищното обучение не е успяло да свърши: смачква и убива съвсемъ детската индивидуалностъ. Въ нейнитѣ нокти подвижното, веселето и любознателното дете става бездейно, унило и мрачно. Неговиятъ интересъ изчезва, а заедно съ това изчезва и обичта му къмъ училището. То съ мъжа отива въ него и съ радостъ го напуска; съ радостъ посреща училищнитѣ вакайции и съ тъга ги изпраща. Тоя фактъ, достатъчно познатъ на всѣки учителъ, е най-тежката мълчалива присъда надъ днешната учебно-възпитателна система. Детето не обича училището, защото и самото училище не го обича, не го цени и не го почита.

3. **Днешното училище развива едностранчиво своитѣ възпитаници.** То се грижи само за развитието на тѣхния умъ. Но детската душа не е само умъ, а и чувство и воля, и дори повече чувство и воля, отколкото умъ. Тия три душевни функции сж нераздѣлно свързани помежду си. Днешното *интелектуалистично* училище, като развива само едната отъ тѣхъ, изкълчва и обезобразява детската душа. Последницитѣ отъ тая му дейностъ сж известни: то възпитава *фразьори*, а не *дейци*.

4. **Методитѣ на днешното училище сж пасивни.** Тѣ сж нагодени да се натѣпкава леко и бързо детската паметъ съ готови чужди знания. Тѣ не потикватъ ученика да наблюдава, да мисли, да съобразява и да действа. Тѣхното главно сръдство сж думитѣ — словеснитѣ уроци, а не уроцитѣ на фактитѣ и действията. Тѣхното главно помагало е книгата, учебникътъ, а не животътъ въ природата и въ човѣшкото общежитие. Затуй днешното училище, съ право, е заслужило името *книжно* или *словесно училище*.

Пасивнитѣ методи задушватъ нагона къмъ дейностъ и инициативата на ученицитѣ. Тѣ обременяватъ и изнасилватъ паметта и убиватъ разсѣдка и въображението. Чрезъ тѣхъ детскиятъ духъ се механизира и се привиква къмъ леностъ.

Въ областта на моралното възпитание пасивнитѣ методи даватъ сжщо така лоши резултати. Въ днешното училище моралътъ се преподава, както се преподаватъ и другитѣ знания. Ученицитѣ заучватъ множество морални правила, мъдрости и поучения. Въпреки туй, днешната училищна младежъ не може да се похвали, че ги прилага въ живота си. Това е лесно обяснимо. За да върши нѣкой морални дѣла, не е достатъчно да знае само, що е добро и зло; потребно е да се създаде у него трайни навици къмъ такива дѣла. Навицитѣ, обаче, не се придобиватъ съ слушане на проповѣди и поучения, съ наизустяване на правила и мъдрости, а съ непрестанни упражнения, които развиватъ и укрепватъ волята. Пасивнитѣ методи, като ограничаватъ и задушватъ детския нагонъ къмъ дейностъ, спъватъ развитието на волята и пречатъ да се постигатъ задачитѣ, които се преследватъ съ моралното възпитание.

* * *

Днешното училище, очевидно, е изгубило смисъл и право да съществува. Животът настойчиво иска друго училище. Какво трябва да бъде то? Какви възпитателни идеали трябва да преследва? Съ какви средства трябва да си служи, за да ги постига?—На тия въпроси съвременната педагогическа мисъл дава разноречиви отговори. Около тях се водят още спорове. Разногласия съществуват преди всичко по основния въпрос—какви трябва да бъдат възпитателните идеали на новото училище. Едни педагози отдават по-голямо значение на подготовката за практическия живот, други — на подготовката за гражданския живот, трети—на свободното развитие на детската индивидуалност, а четвърти на хармоничното цялостно развитие на учениковата личност. Споредъ туй се чертаят и различни проекти за бъдещето училище. Повечето отъ тия проекти сж много или малко едностранчиви. Допълнени единъ съ другъ, обаче, тѣ набелязватъ достатъчно ясно основитѣ, на които трябва да се изгради бъдещата учебна-възпитателна система, и сочатъ пътя на преобразуванията, които трябва да се предприематъ въ днешното училище. Поради туй тѣ иматъ не само теоритическо, но и голѣмо практическо значение.

По-важни проекти за бъдещето училище, които привлѣкоха вниманието на педагогическия свѣтъ презъ последнитѣ години, сж следнитѣ:

1. **Училище на отирито или училище срѣдъ природата.** Привържниците на тая школа съзиратъ най-голѣмия недостатѣкъ на днешното училище въ неговия краенъ интелектуализъмъ, въ неговото безплодно книжно и словесно обучение, както и въ това, че то се намира подъ влиянието на отрицателнитѣ страни на днешната обществена срѣда. Новото училище трябва да създаде отъ своитѣ възпитаници пионери и творци на по-съвършенъ, по-добъръ личенъ и общественъ животъ, отколкото е днешниятъ. То ще може да постигне тая си задача, като ги възпитава далечъ отъ съблазнитѣ и пороцитѣ на днешното общество, срѣдъ красивитѣ кжтове на природата. Тамъ ученицитѣ ще придобиватъ всички познания за нея чрезъ непосредствени наблюдения, опити и трудъ. Тѣ ще отглеждатъ сами растения и животни, ще строятъ жилища, пѣтища и мостове, ще си приготвяватъ необходимитѣ материали за храна, облѣкло и жилище, ще съзерцаватъ хубоститѣ на природата, ще четатъ описанията за тѣхъ въ най-хубавитѣ творби на човѣшкия гений и ще се учатъ да ги разбиратъ и ценятъ. Поставени при такива условия, бъдещитѣ граждани ще преживѣятъ нажсо всички фази, презъ които е миналъ човѣшкиятъ родъ въ своето културно развитие, ще развиятъ всички свои сили и способности и ще се подготвятъ да участвуватъ въ строителството на утрешната духовна и материална култура.

Тѣзи искания сж приложени въ възпитателнитѣ заведения на Cecil Redie и Badley въ Англия, на Едмондъ Демоленъ и Себастианъ Форъ въ Франция, на д-ръ Херманъ Лицъ въ Германия и още въ около 40 възпитателни заведения, уредени по образа на първитѣ презъ последнитѣ две десетелетия въ по-големитѣ европейски държави.¹⁾

Въ сравнение съ днешното книжно училище, *училището срѣдъ природата* има безспорни предимства. Но то има и единъ основенъ недостатъкъ: отчуждава детето отъ живота на културното общество, за който всѣко училище е длъжно да подготви възпитаницитѣ си. Бъдещиятъ гражданинъ ще живѣе не срѣдъ природата, като първобитниятъ човѣкъ, а срѣдъ организирано общество, което налага на всѣки индивидъ опредѣленъ начинъ за животъ. Той трѣбва да познава условията за животъ въ това общество, за да може да се приспособи къмъ тѣхъ. Тия познания ученикътъ ще добие най-добре, като расте и се развива въ обществената срѣда, въ която по-късно ще работи като възрастень. Бъдещитѣ граждани ще се предпазятъ отъ пороцитѣ на днешното общество не като закриемъ очитѣ имъ предъ тѣхъ, а като ги научимъ да се борятъ срещу тѣхъ.

2. Училище за свободно възпитание или свободно училище. Основниятъ принципъ на това училище е формулиранъ още отъ Русо въ неговия „Емилъ“. Споредъ него, на детето трѣбва да се предостави пълна свобода, за да се развива естествено.²⁾ Никакви ограничения не трѣбва да му се поставятъ. За своитѣ простѣпки детето трѣбва да бжде наказвано само отъ тѣхнитѣ естествени последици. Толстой приложи тоя принципъ въ своето прочуто училище въ Ясна-поляна и го доведе до неговитѣ крайности. Въ Яснополянското училище не само естественитѣ душевни потрѣби, но и капризитѣ на ученицитѣ опредѣляли хода на обучението и възпитанието. Личната свобода на ученика, както разказва самъ Толстой, не била ограничавана съ нищо. Всѣки ученикъ билъ пълень господаръ на себе си: идвалъ въ училището, когато искалъ; стоялъ презъ време на уроцитѣ, дето и както искалъ; у дома нищо не му давали да учи, а въ училището учелъ само това, което желаелъ.³⁾

Отличителната черта на това училище, въ сжщностъ, не е свободата, а слободията и анархията. Но за бъдещия гражданинъ, който ще живѣе срѣдъ организирано общество, свободата не е безгранична: тя е ограничена отъ редица задължения. Ако училището иска, наистина, да подготви възпитаницитѣ си за действителния животъ, бездруго трѣбва да ги привикне не само да се ползватъ отъ правата си, но и

¹⁾ Вж: Ed. Demolins, *L'école nouvelle*. Paris. 1900. Ernest Coston *Écoles nouvelles et Landerziehungsheime*. Paris 1905. G. Wyneken *Schule und Jugendkultur*. Iena. 1912.

²⁾ Fr. Guex. *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Lausanne. 1913.

³⁾ L. Tolstoi. *L'école de Iasnaja poliana*. Paris. 1893.

да изпълняват задълженията, които имъ налага общественият животъ. Безъ това последниятъ е невъзможенъ.

Училището за свободно възпитание, въпреки своитѣ недостатъци, има и безспорни заслуги въ движението за реформиране на днешната учебно-възпитателна система. То издигна, обоснова и посочи, какъ трѣбва да се прилагатъ нѣколко забравени принципи, които иматъ голѣмо педагогическо значение: принципътъ на естественото възпитание (на зачитане детската индивидуалностъ), принципа на приятното и привлѣкителното обучение и принципа на самоуправлението на ученицитѣ въ класа и училището. Презъ последнитѣ години тия принципи намѣриха широка приложба въ американскитѣ и английскитѣ училища.

3. Училище за гражданско възпитание и трудово училище. Тия две школи сж антиподъ на индивидуалистическата школа за свободно възпитание. И дветѣ сж школи за социално възпитание. Тѣ си поставятъ за целъ да подготвятъ възпитаницитѣ си за действителния животъ¹⁾. Различаватъ се една отъ друга по това, че даватъ различно съдържание на тая подготовка. Трудовото училище се стреми да подготви възпитаницитѣ си предимно за *материалния, професионалния, животъ*, а гражданското—за *гражданския животъ*. Първото дава въ обучението и възпитанието широко мѣсто на *физическия трудъ*; второто, безъ да подценява значението на физическия трудъ, се грижи повече да създаде обществени навици и граждански добродетели у своитѣ възпитаници:

И дветѣ тия школи попадатъ въ сжщата грѣшка, отъ която страда и днешното интелектуалистично училище: тѣ развиватъ едностранчиво своитѣ възпитаници.

4. Активно училище. Това училище се грижи за целостното и хармонично развитие на своитѣ възпитаници съ целъ да формира отъ тѣхъ *дейни личности*, способни да участвуватъ въ строителството и на материалната и на духовната култура на своето време и на своя народъ. То се стреми да задоволи еднакво както исканията на живота, тъй и естественитѣ душевни потрѣби на детето. Наричатъ го *активно*, понеже въ всички области на възпитанието си служи съ *активния методъ*. Тоя методъ дава широкъ просторъ на детската самодейностъ. Неговото основно начало гласи:

— *Ученикътъ трѣбва да се учи самъ, като работи самъ; учителятъ трѣбва да го ръководи и напътва въ работата и да му помага само тогава, когато ученикътъ дири неговата помощ или чувствава нужда отъ нея.*

Мнозина, особено у насъ, смѣсватъ активното училище съ трудовото. Това е грѣшка. Между дветѣ има сжществена разлика²⁾. Активното училище изключва отъ своитѣ задачи

¹⁾ R. Lehmann. Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. München 1922, стр. 129.

²⁾ W. A. Lay. — Die Tatschule. Leipzig. 1924.

утилитаризма, който характеризира трудовото училище. То еднакво цени и физическия и умствения трудъ. За трудовото училище физическия трудъ е сръдство за създаване занаятчийска сръчностъ; за активното училище той е сръдство за импулсиране на физическото и душевното развитие на ученицитъ. Трудовото училище поставя *ума* въ служба на *ръжката*; активното училище поставя *ръжката* въ служба на *ума*. Първото използва и изобретателния, и подражателния, и механическия трудъ; второто цени само изобретателния трудъ, понеже само той има образователна стойностъ. За първото физическия трудъ е учебенъ предметъ; за второто той е принципъ, който трѣбва да се прилага въ обучението по всички почти учебни предмети.

Активното училище обединява въ себе си всичко ценно отъ другитъ школи. Отъ *училището срьдъ природата* то зема идеята за обучението на *открито*; отъ *училището за свободно възпитание* — принципитъ за естественото възпитание, за приятното и привлекателното обучение и за самоуправлението на ученицитъ въ класа и училището; отъ *гражданското училище* — методитъ за социално възпитание, а отъ *трудо-вото училище* — трудовия принципъ, който въ сщностъ е само едно частично приложение на *активния принципъ*.

Идеята за активното училище не е нова, Неговитъ теоретични основи сж поставени отъ великитъ педагози на миналото; Коменски, Русо, Песталоци и Фрьобелъ. Съвременната педагогическа мисль сама разширява тия основи, като ги допълня съ новитъ придобивки на биологията, социологията и психологията.

Активното училище е училище на бъдещето.

В. П. Гочавъ — Варна.

Рабиндранатъ Тагоръ и неговото училище.*)

Рабиндранатъ Тагоръ е известенъ въ цѣлия свѣтъ като индийски поетъ, философъ и педагогъ. Основаното и ръководено отъ него училище въ Сантаникетанъ (Индия) съществува 24 години. Когато открилъ училището, той не се ръководилъ отъ нѣкакви теории, нито пъкъ ималъ точно опредѣленъ пжтъ. Споменитъ му отъ детинство, отъ училището, въ което се училъ, му послужили за основа. Той се уповавалъ главно на практиката. Действителниятъ животъ му показалъ, що може да прокара и що не. Като всѣки индусъ, Тагоръ е мистикъ, религиозенъ. Той вѣрва, че индийскиятъ народъ има висше предназначение да обнови всички народи,

*) Статията е написана споредъ Jan Smrz: *Pedagogiké názory Thakurovy* въ „*Pedagogiké Rozhledy*“; год. XXXV (1923). кн. I, II, III и IV.

цѣлото човѣчество. Той е недоволенъ отъ европейската култура, която въ основата си е материалистична. Неговиятъ идеалъ е — да се не отдалечава ученикътъ отъ природата и да се не ограничава.

Рабиндранатъ Тагоръ се родилъ на 6 май 1861 година въ Калкута. Произлиза отъ знатно семейство. Баща му, Махарши Дебендранатъ Тагоръ, е известенъ въ Индия като реформаторъ. Той упражнилъ най-голъмо влияние върху него. По какъвъ начинъ действувалъ бащата, се види отъ споменитѣ на Рабиндранатъ, въ който описва своето пѣтешествие съ баща си изъ Хималаитѣ. Величественитѣ Хималаи очаровали младия Раби. Баща му искалъ да създаде отъ него самостоятеленъ човѣкъ — такъвъ, който може да отговаря самъ за своитѣ действия. За тая цель той предоставилъ на сина си пълна свобода. Момчето, съ тояжка въ ржка, се отдалечавало изъ планината, катерѣло се по дърветата, вършело всѣкакви волности, съ които бащата не билъ съгласенъ, но никога не било укорявано. Бащата чакалъ синътъ да разбере самъ, що трѣбва да се върши и що не. Искалъ да обикне истината отъ сърдце. За него нѣмало цена всичко, което върши човѣкъ или отъ което се зарича, ако това става безъ любовь. Изъ пѣтя той далъ на сина си пари да купува всичко, което имъ било нужно, и да раздава милостиня; повѣрилъ му сжщо скжпоценния си златенъ часовникъ, за да го навива редовно. Всѣка вечеръ младиятъ Раби билъ длъженъ да дава смѣтка на баща си за всичко изразходвано. Както признава Рабиндранатъ въ своитѣ спомени, смѣтката, която представлялъ на баща си, никога не била точна; а часовникътъ билъ така редовно навиванъ, че трѣбвало скоро да се праша за поправка на часовникарь въ Калкута.

Докато билъ още дете. Рабиндранатъ ималъ възпитателъ, който го училъ всичко. Младиятъ Раби завиждалъ на по-голъмиятъ си братъ, че отива на училище, и съ плачъ на стоявалъ и той да ходи тамъ. Възпитателътъ добре познавалъ своя възпитаникъ, та му казалъ: „Сега плачешъ за да ходишъ на училище; но по-късно ще плачешъ, за да не ходишъ“. И действително, училището не допадало на поетичната натура на Тагора. Той обичалъ природата повече отъ всичко. Често мечтаялъ и оставалъ неподвиженъ цѣли часове на прозореца. Много бързо му омръзнало училището, дето трѣбвало да седи въ затворената учебна стая. Тамъ той непоказалъ голѣми успехи. Бащата виждалъ наклонноститѣ на своето дете, схваналъ добре, кое го привлича и му представилъ пълна свобода. Следъ пѣтешествието въ Хималаитѣ, Рабине ходилъ на училище. Обучавали го у дома частни учители.

На седемнадесетгодишна възраст Тагоръ отпѣтувалъ за Англия, дето усвоилъ добре английския езикъ и английската литература. Като се върналъ, той се отдалъ всецѣло на литературни занятия. Името му, като поетъ, се разнесло

бързо изъ цѣла Индия, Презъ това време (отъ 17 до 23 год. възраст) въ душата на Тагора станалъ цѣлъ превратъ. Тагоръ наследилъ отъ баща си наклоността къмъ мистицизмъ. Въ юношескитѣ му поезии изведнажъ се явява стремѣжъ къмъ *Безкрайния*, стремѣжъ къмъ великия *Непознатъ*, къмъ *Непознаваемия*. Тагоръ преживѣлъ нѣкакви видения, екстазъ, въ който му се явила всичката красота на природата, на цѣлия свѣтъ. Той почналъ да гледа на свѣта, не като на съставенъ отъ отдѣлни части а като на нѣщо цѣло. Това познаване на свѣта изпълнило душата му съ неизразима радостъ и опияняеще щастие. Тагоръ е убеденъ, че получилъ откровение отъ Бога. Убеденъ е, че познава свѣта въ неговото единство, цѣлостъ, че познава въ него и основния принципъ на всичко — Бога. Богъ е създателъ на красотата, създателъ на живота.

На 23-годишна възраст Тагоръ се оженилъ и, споредъ желанието на баща си, поелъ уредбата на чифликъ въ Шелидахъ, на брѣга на р. Гангъ. Скоро свикналъ съ селския животъ. Тамъ позналъ свѣта и отъ други страни и му станалъ още по-милъ. Тамъ той преживѣлъ цѣли седемнадесетъ години, които за него, като поетъ, сж най-плодовити.

Въ 1901 г. Тагоръ навършилъ 40 години. Тогава у него се явила мисълта да основе свое училище. Преди да осъществи своя планъ постигнали го най-голѣми нещастия. Въ кжсо време умрѣли жена му, дъщеря му и най-малкиятъ му синъ. Голѣма била тжгата му, но той, като набоженъ мислителъ, претърпѣлъ всичко. Надделѣлъ на тжгата съ вѣра, че животътъ е вѣченъ, безсмъртенъ, че нищо не е изгубено. Трогателна е молитвата, изразена въ едно негово стихотворение отъ това време: „Дай ми, Боже, да почувствувамъ красотата на доводитѣ, които те заставиха да постъпвашъ тия дни съ мене безъ всѣко съжаление“.

Щомъ Тагоръ изживѣлъ тжгата си, веднага приложилъ своя планъ. Напусналъ Шелидахъ и се преселилъ въ Сантаникетанъ, 90 мили далечъ отъ Калкута. Тамъ той основалъ свое училище.

Тагоръ гледа на сегашното училище като на мжчителъ на детето. То го откъсва отъ живота, отъ свѣтлината, ограничава му свободата и го затваря между четири стени. Училището не обръща внимание на индивидуалнитѣ особености на децата и отъ тѣхъ изработва еднакви продукти. Всѣко дете има свои наклоности и трѣбва да се остави да върви по своя пжтъ, та въ стълкновения съ живота да научи това, което му е нужно. За тая целъ трѣбва да му се предостави пълна свобода въ природата. Тагоръ настоява даже, детето да се повърне до известна степенъ къмъ първобитния животъ. То трѣбва да ходи босо, да познае земята и да не му се даватъ излишни предмети (играчки). Да го заставимъ да вкуси и отъ бедността, защото само така ще придобие опитностъ. Възпитанието, споредъ Тагора, не трѣбва да се огра-

ничава само съ обучение; детето трѣбва да се сприятели съ всички твари. То трѣбва да научи въ природата това, което му е потрѣбно. По-късно, когато поумнѣе, може да се ограничи свободата му, за да се разширятъ теоритическитѣ му познания.

Споредъ Тагора, най-големиятъ недостатъкъ на днешното училище е религиозното образование. Детето ще познае духовния свѣтъ само тогава, когато живѣе въ природата. Всички теоритични религиозни знания сж излишни. Идеалъ на Тагора сж старитѣ училища на индийскитѣ мъдrecи. Тукъ-тамъ тѣ сж запазени въ Индия и до день-днешенъ, макаръ че се ограничаватъ отъ чуждата властъ. Тия мъдrecи живѣли осамотени далечъ въ горитѣ. Само тамъ могли да се предаватъ на съзерцание. Тѣ живѣли наедно съ ученицитѣ си, които били членове на семействата имъ. Ученицитѣ работѣли заедно съ учителитѣ си и се учили да обичатъ всички твари. На своитѣ учители тѣ не плащали. Това е идеалното възпитание за Тагора.

Още една мисль въодушевлявала Тагора да приложи своя планъ. Тая мисль е да запази Индия отъ западната материалистична култура. Индуситѣ сж наследили отъ своитѣ прадѣди духовни ценности. Тѣхна длъжностъ е да умножатъ тия ценности и да ги предложатъ на цѣлото човѣчество за вѣчно благо.

Училището на Тагора не било открито лесно. Обществото не го разбирало, а и чуждата за Индия власт гледала съ подозрение на поета. Самъ Тагоръ нѣмалъ ясна представа за това, което реди. Главата му била пълна съ идеи, но не знаелъ, какъ да ги осъществи. Той не знаелъ о коя система да се придържа, какви методи да употреби. Строилъ и рушилъ и най-после постигналъ успѣхи.

Сантиникетанъ не е нѣкое благоустроено селище. Кжшитѣ сж малки и низки, покрити съ оризена слама. Такова е и училището. То се състои отъ нѣколко помѣщения: спалня, кухня, библиотека и лаборатория; класни стаи липсватъ, защото сж ненужни. Обучението става навънъ подъ сѣнчеститѣ дървета. Индия е въ горещия поясъ. Тамъ никога не е студено. Дъждоветѣ сж лѣтни и продължаватъ главно три мѣсеца. Това време се използва за ваканция. Следъ дъждовния периодъ настава постоянно време.

Всички ученици сж пансионери. 1ѣ живѣятъ заедно съ учителитѣ си и съ тѣхнитѣ семейства. Заедно обѣдватъ и вечерятъ. Учението е еднакво за момчета и момичета. Всички се обучаватъ заедно. Момичетата сж на квартири у учителитѣ.

Всички учители сподѣлятъ възгледитѣ на Тагора. Презъ 1921 год. имало и три учителки, жени на учителитѣ. Едната преподавала бенгалски, другата — английски, а третата — французки.

Тагоръ, сжщо като Русо, счита, че децата по природа сж добри. Отпосле тѣ се промѣнятъ въ живота. Ето защо

въ училището не се приемат деца, по възрастни отъ 12 години. Приематъ се малки деца. Тѣ живѣятъ въ семействата на учителитѣ. Тамъ женитѣ на учителитѣ ги забавляватъ и вечеръ имъ приказватъ приказки да заспиватъ.

Всички ученици ставатъ рано, за да работятъ, преди да се издигне високо слънцето. Голѣмитѣ ученици пробуждатъ всички, като пѣятъ около кѣжитѣ. Най-първо ученицитѣ се изкъпватъ. Слѣдъ това 10—15 минути сж опредѣлни за молитва. Тая молитва е тиха. Всѣки се установява на едно мѣсто и мълчи. Следъ молитвата се изпѣва нѣкой индийски химнъ и занятията почватъ.

При обучението се обръща главно внимание на индивидуалнитѣ особености на ученицитѣ, затова числото на ученицитѣ въ всѣки класъ е незначително. Учителитѣ изучаватъ особеноститѣ на всѣки ученикъ и му даватъ възможностъ да напредва, макаръ и само въ единъ клонъ отъ науката. Позволено е на единъ ученикъ по единъ предметъ да бжде въ единъ класъ, а по други — въ по-долни класове.

Преди пладне малкитѣ деца се занимаватъ само по два часа, а по-възрастнитѣ — по три. При обучението се обръща най-голѣмо внимание на наблюденията и на личната опитностъ. Въ училището, освенъ на научнитѣ дисциплини, е дадено мѣсто на гимнастиката, рисуването и музиката. Тагоръ е не само поетъ, но и добъръ музикантъ. Много неговии мелодии се пѣятъ въ цѣла Индия. Следобѣднитѣ занятия траятъ само два часа. Слѣдъ 4 часа нѣма училищни занятия. Ученицитѣ се занимаватъ съ градинарство, съ друга нѣкаква домашна физическа работа или се разхождатъ. Въ училището не се задаватъ домашни упражнения, нито пъкъ има нужда отъ учене на уроци. Цѣлото обучение става само въ класъ. Презъ свободното време се занимаватъ само възрастнитѣ ученици, които се готвятъ за изпитъ въ държавнитѣ училища. Въ училището на Тагоръ всички изпити сж премахнати.

За дисциплината въ училището се грижатъ самитѣ ученици. Всѣки класъ си избира своя комисиия и водачъ. Водачътъ бди за реда въ класа, за пострѣжкитѣ на своитѣ другари. Ако нѣкой ученикъ не нарушава реда и не обръща внимание на бележкитѣ на водача, последниятъ го предава на комисиията. Комисиията изисква отъ виновника да се признае, че грѣши. Въ училището нѣма наказания. Единъ отъ учителитѣ е въ сношение съ всички водачи. Той е отговоренъ за дисциплината въ цѣлото училище.

Тагоръ залѣга, щото неговитѣ ученици още отъ малки да помагатъ на ближнитѣ си и да ги поучаватъ. За тая цель тѣ ходятъ изъ околнитѣ села и държатъ сказки, откриватъ вечерни училища и помагатъ на болнитѣ.

Тагоръ е директоръ и учителъ. Той преподава английски езикъ и чужда литература. Негови слушатели сж не само ученици, но и учители и бивши негови ученици,

които често го посещаватъ, за да го слушатъ. Той преподава чужда литература, защото неговъ идеалъ е слушателитъ му да се запознаятъ съ всички народи. Въ лекциитъ си Тагоръ говори за живота на другитъ народи, за тѣхнитъ вѣрвания и обичаи. Той е толерантенъ къмъ всички народи, къмъ всички религии. Въ неговото училище сж установени празници на Буда, на Христа, Конфунция, Сократа и Моха-меда. Това сж празници на най-великитъ мъже, които сж помогнали на човѣчеството. За всѣки единъ отъ тия празници ученицитъ боядисватъ съ особена боя дрехитъ си. Освенъ тия празници, училището празнува и празникъ на есенъта и празникъ на небеснитъ свѣтила. Есенъта въ Индия е най-хубавия сезонъ, защото земята, напоена добре, се покрива съ цвѣтя и прѣсна зеленина. Самъ Тагоръ взема живо участие въ праздненствата. Той живѣе наедно съ децата. Въ честъ на всѣки празникъ се изпълнява отъ ученици и учители нѣкоя драматическа пиеса.

Една особеностъ на училището е религиозното обучение. Тагоръ намира, че религията не може да се преподава на уроци. Като изключимъ сутришната и вечерната молитви, въ училището нѣма уроци по вѣроучение. За Тагора сж важни не лекции по вѣроучение, а взаимния духовенъ животъ на ученици и учители. И молитвата не става като у насъ. Никой не чете на гласъ молитва. Всѣки се моли въ опредѣленото време, както намѣри за добре. Едни отъ ученицитъ действително мислено се пренасятъ къмъ Бога, молятъ се, но други не внимаватъ. Ученикътъ може презъ време на молитвата да се интересува за други нѣща, напр. да зѣпа въ катеричката, която весело подскача на съседното дърво. Нему не се прави бележка. Той се оставя самъ да дойде до съзнание, че трѣбва да се моли.

Гражданското учение въ Сантиникетанъ сжщо не се преподава. Причината е, че съ сждбата на Индия разполага чужда на индуситъ държава. Въ това, което се преподава, никжде не може да се забележи ни сѣнка дори отъ враждебностъ къмъ други народи. Напротивъ, въ всички уроци се проповѣдва любовъ къмъ всички хора, проповѣдва се сближение на всички народи. Тагоръ се стреми да удушеви европейската култура. Главната негова идея е да основе въ Сантиникетанъ международенъ университетъ.

Училището на Тагора има своитъ недостатѣци. Свободата на ученицитъ е голѣма, но все тя не е такава, каквато сж имали ученицитъ на старитъ индуски мждреци. Ученицитъ все се ограничаватъ.

Тагоръ счита своето училище, че е създадено независимо отъ педагогическитъ възгледи на европейскитъ педагози, обаче, единъ посетителъ на училището въ Сантиникетанъ намира, че той е заелъ отъ чужбина всичко най-хубаво. Неговото училище се схожда въ много отношения съ новата свободна школа, която се пропагандира въ Европа и у насъ.

Ив. Н. Илчевъ — Орѣхово.

Учебниците въ първоначалнитѣ училища.*)

Тѣ отъ помагала при обучението се обърнаха въ най-важни фактори и станаха голѣмо зло въ нашитѣ първоначални училища. Тѣ отвориха широко вратитѣ на спекулацията и нелоялната конкуренция. Рекламитѣ на книгоиздателствата сж станали чудни и смѣшни съ препоржкитѣ си на учебници, които не само не трѣбва да се даватъ въ ржцетѣ на децата, но не трѣбва да бждатъ въ съприкосновение дори и съ училищния прахъ на най-слупенато селско училище. И въ малка България днесъ има повече автори на учебници, отколкото това е въ други по-напреднали отъ насъ въ педагогическо отношение страни. Найослѣдъкъ се явиха на пазара учебници, бързо стѣкмени, придружени съ шумни рекламни „коментари“, „ржководства“ и „упжтвания“, та младитѣ учители да се излжжатъ веднага да ги въведатъ, пѣкъ после нека си блѣскаатъ главитѣ съ тѣхъ три години. Въпроса се свежда само до това — да се взематъ пари.

Но трѣбва ли да има учебници въ първоначалното училище? — И да има, и да нѣма.

Да има, защо:

1. Учебниците сж необходимо *помагало* при обучението. Тѣ сж разговорна и справочна книжка за ученицитѣ когато сж вѣнъ отъ училището, у дома, на полето при овцитѣ, говедата и другия домашенъ добитѣкъ, който селскитѣ деца пасатъ въ свободното си време, или пѣкъ когато стопанскитѣ нужди на родителитѣ наложатъ децата да отсжтствуватъ отъ училището.

2. Въ *многочуднитѣ* наши отдѣления сж потребни учебници. И най-добриятъ педагогъ учителъ не може въ единъ учебенъ часъ да предаде и упражни единъ урокъ до такава степенъ, че да бжде схванатъ и усвоенъ отъ мнозинства ученици. Децата не сж съ еднакви умствени способности и не могатъ да схванатъ еднакво бързо преподавания учебенъ материалъ. Има мнѣзина, които трѣбва отъ учебника да доразбиратъ и заучватъ уроцитѣ си.

3. Разни причини налагатъ на *ученицитѣ да отсжтствуватъ*. Отсжтствующитѣ не чуватъ думитѣ на учителя, не участвуватъ въ беседитѣ, наблюденията и пр. Тѣ не могатъ да напишатъ и никаква диспозиция въ системитѣ си тетрадки. А и да препишатъ такива диспозиции отъ другаритѣ си — уче-

*) Редакцията не сподѣля нѣкои отъ мислитѣ, прокарани въ тая статия. Дава ѝ мѣсто, понеже въ нея се повдигатъ въпроси, които отдавна чакатъ своето разрешение. Тѣ заслужаватъ да бждатъ обсждени и въ педагогическия ни печатъ, и въ учителскитѣ съвети и конференции. Ще помѣстимъ и други статии, въ които повдигнатитѣ въпроси ще бждатъ разгледани отъ други гледища.

ници, нищо нѣма да ги ползуватъ, защото не сж участвували въ изработването имъ. Тогава какъ ще научатъ децата това, което е предавано въ тѣхното отсъствие? — Като отворятъ учебниците и прочетатъ за предаденото.

Да нѣма учебници, защото:

1. Тѣ сж станали едно зло въ нашитѣ училища. Чрезъ тѣхъ напълно е застѣпенъ книжния вербализмъ. Въ много училища обучението по всички учебни предмети се наслѣя само на тѣхъ. Учители по учебници преподаватъ, по учебници изпитватъ. Намиратъ се и такива, които практикуватъ килийното „отъ тукъ — до тукъ“. Умственитѣ способности на децата се затѣпватъ, вмѣсто да се развиватъ. Когато разказватъ, ученицитѣ рецитиратъ несвързани думи, изречения и откъслечи отъ незаучени добре уроци.

2. И по ония учебни предмети, изучаването на които трѣбва да се наслѣя върху наблюдения въ родното мѣсто на ученика, преподаването се води по учебници. Ще чуете въ много отдѣления, дѣцата да разправятъ презъ зимата за картината „Зима“, безъ да погледнатъ на сѣщинската зима, която ги заобикаля. Ще чуете да разказватъ за цилиндъръ, ще избѣбратъ написаното въ учебника и ще притурятъ на края едно „фиг. 5“ (фигура 5). Но покажете ли ги за него, никой нищо нѣма да ви отговори.

Не сж малко злинитѣ отъ учебницитѣ.

Тогава що да се прави?

Въ първоначалното училище трѣбва да има учебници, но само най-необходимитѣ. Тѣ сж:

1. букваръ и читанка за I отдѣление,
2. читанка за II, III и IV отдѣления,
3. сборници отъ задачи за III и IV отдѣления,
4. отечествознание за IV отдѣление и
5. естествознание за IV отдѣление.

Излишни сж следнитѣ учебници:

1. *Въроучение*, защото материала по този учебенъ предметъ е доста ясно опредѣленъ въ програмата и се състои отъ кжси и разбрани библейски разкази. Ако учителятъ не може да запознае ученицитѣ си, съ което и да е събитие отъ новозаветната свещена история, предвидено въ програмата, той не е за учитель.

2. *Смѣтанки за I и II отд.* Числовитѣ кръгове до 20 и 100, които се изучаватъ въ тия отдѣления, сж напълно достѣпни за наблюдение и всестранна обработка. Принципътъ за нагледността тукъ трѣбва да бѣде напълно застѣпенъ. Ржководителитѣ на тѣзи отдѣления трѣбва да напрегатъ своитѣ умствени способности, за да си изработятъ „смѣтанка“ съ задачи, почерпени изъ живота въ родното мѣсто на ученицитѣ. Излишно е за селското дете да му се даватъ задачи за гостилница „Венеция“ и да му се разправя, че имала „абонати“, че тия „абонати“ се хранили съ „порции“ и пр.

3. *Отечествознание за III отд.* — Тукъ се включва географията и историята на родината и гражданското учение. Географията на *родината* започва отъ родното мѣсто на ученика, разглежда околността на родното мѣсто, околията и окръга, въ които спада това родно мѣсто, и завършва съ очертаване границитѣ на отечеството ни. Тоя материалъ трѣбва да се изучава чрезъ излети, чертане на карти, правене на релефи и пр. Такъвъ учебникъ по отечествознание нѣма и не може да има. По сегашнитѣ „отечествознания“ децата зубрятъ и разказватъ не за своитѣ родни мѣста, околии и окръжи, а за несъществуващи такива, или по-право, за сѣществуващи такива само въ учебниците или въ въображението на тѣхнитѣ автори.

Обучението по история започва пакъ съ историята на родното мѣсто, отъ приказки и легенди за него, стари исторически находки около него и следъ това минава къмъ отечествената история. Що трѣбва да се учи, е казано въ програмата. Само онзи учителъ, който не желае да работи, не ще може да запознае ученицитѣ си, съ което и да е събитие отъ старата ни история.

Гражданското учение започва отъ семейството и отива къмъ управлението на общината, околията и окръга. За това необходимъ ли е учебникъ? Или ще говоримъ на ученика, какъ се управлява едно семейство, а нѣма да поискаме самъ той да ни разкаже, какъвъ редъ и управя има въ семейството, въ което живѣе? — Ще му говоримъ за управлението на нѣкаква община, описана въ учебника, а нѣма да му обърнемъ вниманието върху управлението на общината, въ която живѣе?

За IV отд. е необходимъ учебникъ по отечествознание, защото учебниятъ материалъ е по-обширенъ, по-подробенъ, та не всичкиятъ може да се обработи непосредствено съ ученицитѣ чрезъ излети.

4. *Естествознание за III отд.* Учебниятъ материалъ, предвиденъ за това отдѣление, може да се изучава чрезъ непосредствени наблюдения въ близката околност на всѣко наше училище. Въ всѣко село, въ всѣки градъ могатъ да се наблюдаватъ растенията и животнитѣ, които живѣятъ въ *овощната* и *зеленчуковата градина*, на *полето*, въ и *около дома*. Навсѣкжде сѣщо могатъ да се наблюдаватъ промѣнитѣ въ природата презъ четиритѣ годишни времена. Защо ще измѣчваме децата да зубрятъ отъ учебника за „полето презъ есенъта“ или да ни разказватъ за „живота презъ есенъта“, а не ги заведемъ въ близкото поле и тамъ да се запознаятъ съ неговитѣ изгледи презъ това годишно време? Пукне ли се пролѣтъта, да отидемъ въ сѣщото поле не веднажъ, а нѣколко пѣти да наблюдаваме, какъ се развива живота тамъ. Защо ще учимъ по учебникъ за „овощната или за зеленчуковата градина презъ пролѣтъта?“ Та нали още Бе-

конъ е казалъ: „Да не се чете въ книгитѣ, какво разказватъ авторитѣ за растенията, животнитѣ и камънитѣ?“

За IV отд. е необходимъ учебникъ по естествознание, защото учебниятъ материалъ е по-обширенъ и по-подробенъ.

5. *Формознание* за III отдѣление и *практическа геометрия* за IV отдѣление. Престъпление е по тия два предмета да се въвеждатъ учебници. По тѣхъ децата само зубрятъ и гледатъ оцапанитѣ фигури, отъ които нищо не разбиратъ. Случвало ми се е, ученици — зубрачи да ми разказватъ и „задачи за упражнения“. Добри резултати отъ обучението по тия предмети съмъ констатиралъ само тамъ, гдето то е водено безъ учебникъ.

Нѣма да се спирамъ на въпроса, какви трѣбва да бждатъ учебницитѣ, които споредъ мене, трѣбва да останатъ само като *помагала* на ученицитѣ.

Тукъ ще се спра на другъ единъ въпросъ: какъ можемъ да снабдимъ ученицитѣ на време съ добри и ефтини учебници.

Наредбитѣ ни по народната просвѣта дадоха пълна свобода на учителитѣ да въвеждатъ учебници, каквито намиратъ за добре. На учебникарското ни поле се явиха много автори и въ училищата се въведоха разни учебници, между които и такива, които, вмѣсто да подпомагатъ, пречатъ на обучението. Наблюдавалъ съмъ въ училищата такова разнообразие: читанки за II — отд. отъ единъ авторъ, за III — отд. отъ другъ, за IV — отд. отъ трети; отечествознание за III — отд. отъ единъ авторъ, за IV — отд. отъ другъ, сѣщо и естествознания. Съ това се нарушава единството въ обучението презъ различнитѣ учебни години. Независимо отъ това честото и безпричинно мѣняване на учебницитѣ се отразява зле и върху кисията на работнитѣ маси: по-малкитѣ братчета и сестрички не могатъ да използватъ учебницитѣ на по-старитѣ, минали въ по-горни отдѣления.

Ние сме малка страна и условията за животъ навсѣкжде сѣ еднакви. Единство въ обучението лесно би се постигнало, ако въ всичкитѣ ни първоначални училища презъ известенъ периодъ се обучава по едни и сѣщи учебници отъ едни и сѣщи автори.

Ще ми се възрази, че съ това ще се попречи на частната инициатива за съставене по-добри учебници, че, може би, добритѣ автори да останатъ надире и пр. Но и на това може да се намери цѣръ. Държавата да обяви конкурсъ за съставяне на учебници. Специална комисия, състояща се отъ членове на учебния комитетъ при Министерството на народното просвѣщение, специалисти-педагози, инспектори и учители, да прегледа представенитѣ проекто-учебници. Одобренитѣ отъ тая комисия да се откупятъ отъ авторитѣ, да се напечататъ на държавни сръдства, като имъ се опредѣли цена, достъпна и за най-беднитѣ семейства. Не, ще е зле, ако така отпечатанитѣ на държавни средства учебници се

даватъ безплатно на ученицитѣ. Съ това би се приложилъ отчасти и принципътъ за безплатното учение въ първоначалнитѣ училища и още въ самото начало на учебната година всички деца биха имали учебници.

Следъ всѣки три години да се произвежда новъ конкурсъ за съставяне учебници.

Съ това би се постигнало:

1. Единство въ обучението въ цѣлата страна.

2. Навременното снабдяване на всички деца съ ефтини учебници.

3. Възможността по-малкитѣ да използватъ учебниците на по-големитѣ, минали въ по-горни отдѣления.

4. Би изчезналъ онзи хаосъ отъ учебници, който цари днесъ, въ нашитѣ училища.

5. Въмѣсто съ препирни, на кой авторъ или издатель да се въведатъ учебниците, учителскитѣ съвети ще се занимаватъ съ други въпроси отъ учебно-възпитателенъ характеръ.

6. Частната инициатива за съставяне учебници би се засилила достатъчно, защото въ единъ тригодишенъ периодъ биха се видѣли доста добре недостатъцитѣ на въведенитѣ учебници и на всѣки новъ конкурсъ се биха явявали автори съ по-добре наредени учебници, съобразявайки се съ най-новитѣ изисквания на педагогиката.

7. Детската литература би се подобрила и разпространила, тъй като нуждата отъ домашно разнообразно и забавително четиво би се почувствувала силно.

8. Учителитѣ биха имали една грижа по-малко: да се чудягъ и маятъ, какъ да набавятъ учебници за ученицитѣ си, защото всѣка книжарница не разполага винаги съ учебници отъ всички автори.

9. Ще се избѣгне онова влияние, което автори, издатели и книжари се опитватъ да упражняватъ върху нѣкои учители за въвеждане или не на нѣкои учебници.

10. Ще се избѣгнатъ и ония разправии, които до сега е имало между учители, родители и училищни власти за „отстъпва“ отъ учебниците.

Повдигамъ въпроса за една такава реформа съ надежда, че той ще се поеме и отъ други работници въ полето на народната просвѣта, защото мисля, че въвеждането на еднакви учебници въ цѣлата страна ще принесе много по-голяма полза, отколкото владѣщата сега наредба — учителитѣ да въвеждатъ въ всѣко училище, за всѣко отдѣление учебници, каквито имъ попаднатъ на рѣка.

Нека се изтъкнатъ добритѣ и лоши страни на предлаганата отъ мене реформа и да се направи онова, което би премахнало днешния хаосъ въ училищата ни и би създадо условия за по-добра работа въ тѣхъ.

М. Квартирниковъ — Варна.

Формознание въ III отдѣление.

Не веднажъ и въ педагогическия печатъ, и въ учителски конференции е изнасянъ и подчертаванъ факта, че обучението по формознание въ нашитѣ първоначални училища се води трудно и не постига очакванитѣ резултати. Причината за това не се крие у децата: всѣко дете съ сръдни способности може лесно и бързо да придобие и да закрепи въ съзнанието си вѣрни и ясни представи за формитѣ на предметитѣ, които го заобикалятъ, а така сжщо и за типичнитѣ геометрически форми. Незадоволителнитѣ резултати се дължатъ на други причини. Преди всичко тѣ трѣбва да се подирятъ въ *учебнитѣ методи*. Въ нѣкои училища още се прилага *пасивния методъ*, отдавна осжденъ и отъ психологията, и отъ дидактиката. Обучението тамъ е *словесно, книжно и абстрактно*. Формознанието се учи, както се учи историята и вѣроучението. Ученицитѣ не наблюдаватъ и не възпроизвеждатъ геометрическитѣ форми, а само рецитиратъ наизустенитѣ описания за тѣхъ отъ учебника. Такова обучение не само по формознание, но и по всѣки другъ учебенъ предметъ ще дава винаги ялови резултати.

За да добие детето ясни и вѣрни представи за форми-тѣ, не е достатъчно само да ги *гледа* и да *разказва* за тѣхъ заученото описание отъ словесния урокъ на учителя или отъ учебника: *потрѣбно* е да ги *наблюдава* и да ги *възпроизвежда*. А да наблюдавашъ не значи само да получавашъ възприятия, но и да ги *анализирашъ*. Наблюдението е *аналитично* перцепиране (възприемане) на нѣщата и явленията. Колкото по-точно и по-подробно анализираме известна форма, толкова по-ясна и по-вѣрна ще бжде и представата ни за нея.

Детето анализира форми-тѣ, когато ги възпроизвежда. Тогава то ги разглежда внимателно и изучава частитѣ имъ, защото иначе не би могло да ги наподоби. Възпроизвеждането служи като стимулъ за по-пълно и по-точно наблюдение. То е преди всичко средство за импулсиране на детската наблюдателностъ, а после и за уясняване и затвърдяване на придобититѣ представи. Затова то трѣбва да стане и главно помощно сръдство, когато се изучаватъ геометрическитѣ форми. А това ще рече — на *активния принципъ*, който обръща и *трудова* такъвъ, да се даде най-широко мѣсто въ обучението по формознание.

Направенитѣ до сега опити въ нашитѣ училища да се приложи *активния принципъ* въ обучението по тоя предметъ срещнаха и срещатъ голѣми пречки въ нецелесъобразния подборъ и несполучливата наредба на материала по формознание, предвиденъ въ програмата. Въ това отношение последната не издържа дори най-слаба критика нито отъ научно, нито отъ методично гледище.

Програмата реди материала по формознание за III отделение така:

1) паралелопипедна форма, 2) кубическа (би трѣбвало: „кубична“), 3) призматична, 4) конусообразна, 5) пирамидална (би трѣбвало: „пирамидна“), 6) кълбообразна, 7) кржгла и 8) цилиндрична. Още при пръв поглед върху тая наредба, всѣки, който има поне елементарни познания по геометрия, ще забележи, че въ нея липсва единство, връзка и последованост. Въ кн. XI и X, год. IV, на „Педагогическа практика“ г. Ант. Борлаковъ изтъкна несъобразноститѣ въ горната наредба, посочи връзката между пространственитѣ и равнинитѣ форми и предложи друго разпредѣление, въ което релефно личи единство и последованост.

Споредъ срѣдствата, съ които ще си служимъ при възпроизвеждането на формитѣ, наредбата може да бѣде и друга, но въ никой случай не такава, каквато е въ програмата.

Програмосъставителитѣ сж поставили конусообразната форма предъ пирамидната, а следъ тая — кълбообразната, кржглата и чакъ въ края цилиндричната. Съ никакви съображения не може да се оправдае тоя редъ: той е произволенъ.

Несъобразности има и въ подбора на примѣритѣ, посочени следъ всѣка форма. Отъ тия примѣри не личи, дали програмосъставителитѣ препоръчватъ на учителя да се придържа ъ модели, които могатъ да бѣдатъ на лице и които децата ще могатъ да разглеждатъ, опипватъ и възпроизвеждатъ, или ъ други предмети, които иматъ изучаваната форма. Така напр., следъ конусообразната форма се посочва като примѣръ моделъ отъ дърво или картонъ, а следъ призматичната — стъклена призма отъ полълей. Кое училище има такава призма? Примѣритѣ сж взети на посоки, безъ никакъвъ редъ. При тѣхния подборъ липсва единъ ржководенъ принципъ: въ едни случаи се взиматъ отначало модели, въ други — предмети, а въ трети — и модели и предмети. Кой отъ тѣхъ трѣбва да вземе учителятъ за изходна точка при разработката на уроцитѣ — моделитѣ, предметитѣ или еднитѣ и другитѣ?

Още по-голѣми недоумения буди следната забележка въ програмата:

„Основни геометрически форми: трижгълна, четирижгълна многожгълна, като се търсятъ върху поменатитѣ по-горе предмети, формени общежития, украшения и ограничената географска равнина: ниви, ливади, лозя, градина“.

Мисълта е стилизирана лошо. Забележката е непълна и неясна. Благодарение на туй, тя е дала поводъ на нѣкои учебникари и на мнозина учители да изучаватъ равнинитѣ форми изолирано отъ пространственитѣ. Въ нея не се казва, дали трѣбва да се дадатъ на ученицитѣ понятия за връхъ, ржбъ, повърхнина, жгълъ, правъ жгълъ, квадратъ, правожгълникъ, окржжностъ и нѣкои други елементи, които характеризиратъ изучаванитѣ пространствени форми и дали

трѣбва да се чертаятъ най-проститѣ форми: права линия, жгълъ, правъ жгълъ, окръжностъ и др.

Точката, линията, жгълътъ и повърхнината за ученика не съществуватъ отдѣлно. Тѣ сж свързани съ тѣлата. Само чрезъ многократни наблюдения на предметитѣ детето може да отлъчи мислено отъ тѣхъ тия елементи и да си състави отдѣлни представи. Ето защо тѣлата трѣбва да служатъ винаги не само като изходна точка, но и като центъръ на обучението по геометрия. Чрезъ изчерпателното *активно наблюдение* (разглеждане, опипване, измѣрване, възпроизвеждане, чертане и пр.) децата добиватъ пълна, ясна и трайна представа за изучаваната форма, а, заедно съ тази, и съответната словесна представа. Отъ яснитѣ представи лесно се отива къмъ ясни понятия, сжждения и заключения и лесно се постигатъ най-важнитѣ геометрически истини.

Добие ли детето пълна и ясна представа за дадена конкретна форма, за него не е трудно да я опише, да изрази словесно или писмено намѣренитѣ геометрични истини и да даде, ако трѣбва, и нѣкои дефиниции.

Понеже въ програмата се казва само, че „трижгълната, четирижгълната и други форми се търсятъ върху по-горе поменатитѣ предмети...“ и не се указва реда на изучаването на тия форми, то авторитѣ на учебници по формознание ги нареждатъ по различенъ начинъ. Нѣкои отъ тѣхъ предлагатъ да се изучаватъ пространственитѣ форми съвмѣстно съ равнинитѣ, други пъкъ предлагатъ да се изучаватъ най-напредъ всичкитѣ пространствени, указани въ програмата, и следъ това равнинитѣ. Не споменамя другитѣ комбинации въ нареждането.

Последното отъ първитѣ две нареждания грѣши противъ принципа на концентрацията въ обучението.

Да се изучава, напр., кубъ безъ да се изучаватъ при това характеризиращитѣ го елементи (върхъ, ржбъ, правъ жгълъ, квадратъ), значи да не изучаващъ самия кубъ. Кубътъ безъ тия елементи не съществува, е немислимъ.

Ето, напр., какво трѣбва да се изучава при кубичната форма споредъ Цайсигъ—единъ отъ авторитетнитѣ работници въ методиката на формознанието въ Германия: 1) разглеждане на куба (върхъ, ржбове, отвесни, водоравни, наклонени... мѣрка за обемъ); 2) разглеждане неговитѣ повърхнини (квадратъ, понятие за повърхнина, обиколка, лице); 3) чертане на квадрата и ромбъ, жгълъ, успоредни линии, направата на кубъ и чертане; 4) изчисление обиколката на квадрата и ромба по дадени страни и обратно. Споменатото разнообразие въ наредбата на материала по формознание се дължи на непълнотата на програмата. Въ всѣки немски учебникъ или сборникъ по тоя предметъ се намира *подробенъ планъ*. Съставителитѣ на нашата програма би трѣбвало да направятъ такъвъ предъ видъ на това, че за нашето учителство формознанието е новъ учебенъ предметъ и че за последния нѣма

установено мнение не само между нашите методици и педагози, но и между ония въ Германия, отдето то е пренесено у насъ.

Нѣкои автори на учебници и ръководства обръщатъ формознанието въ моделиране (ръчна работа). Предлагатъ да се моделиратъ толкова много и при това сложни, не по силитъ за децата форми, че и две години нѣма да стигнатъ за изпълнението имъ. При това не се гледа моделирането да започва отъ по-прости форми и да минава къмъ по-сложни. Освенъ моделирането искатъ отъ децата да рисуватъ, прегъватъ, изрѣзватъ и пр. Забравятъ, че за формознание сж предвидени въ програмата по 1 часъ седмично, или около 25—30 часа годишно.

Въ пояснителната бележка къмъ програмата се казва: „1) Понятия въ форма на дефиниции не се даватъ. Характеризиратъ се само формитъ съ думитъ: *валчеста, кръгла, кубическа и др.*; 2) Крайната целъ на това обучение е да се научатъ ученицитъ да разпознаватъ формитъ и да се направи една подготовка къмъ практическа геометрия въ IV отдѣление“.

Че понятия въ форма на дефиниции изобщо не трѣбва да се даватъ, е добре. Но ако дефиницията е придобита отъ самиятъ ученикъ, ако той, напр., е схваналъ, че всѣки кубъ е заграденъ съ 6 еднакви квадрати, тя въ случая е полезна. Цайсигъ и други чужди автори даватъ дефиниции на куба и на други форми. Въпросътъ е не въ това, дали трѣбва да се даватъ дефиниции или не трѣбва, а въ това—кои и кога, достъпни ли сж за детето или не сж такива. Ако се забрани изобщо да се даватъ дефиниции, да кажемъ, напимѣръ, за III отдѣление, то може да се попита, защо пъкъ може да се даватъ въ IV отд., на коя възраст вече могатъ да се даватъ и т. н.

Ако задачата на формознанието е само да научи ученицитъ да различаватъ формитъ една отъ друга и да ги характеризиратъ съ думитъ: *валчеста, кръгла, кубическа* и пр., то, като отдѣленъ учебенъ предметъ, е излишно. Така формитъ могатъ да се изучаватъ и до известна степенъ се изучаватъ при другитъ учебни предмети: предметно учение, ръчна работа, рисуване, естествознание, отечествознание и др. Напр., при естествознанието се учи, че ябълката, сливата, черешата и др. сж *валчести*; при предметното учение — че тухлитъ сж *рѣбести*, че колелата сж *кръгли* и т. н. При удобни случаи може да се говори и за целесходността и естетичността на тая или оная форма.

Споредъ програмата, крайната целъ на обучението по формознание е да подготви ученицитъ за изучаването на практическата геометрия въ IV отд. Тая целъ не може да се постигне напълно. Въ такъвъ видъ, въ какъвто се изучава сега, формознанието може да служи като съвсемъ слаба подготовка, защото отъ него сж изключени три важни работи:

мѣренето, сравнението и чертането, безъ които е невъзможно вѣрното схващане и възпроизвеждане на формитѣ.

И тукъ програмосъставителитѣ сж попаднали въ оче видни грѣшки. Тѣ не сж държали смѣтка за връзката която трѣбва да се прокара между отдѣлнитѣ учебни предмети. Чертанието е изключено отъ формознанието, а пъкъ по родинознание въ III отд. е предвидено да се чертаятъ карти (въвеждане въ карточертане, стр. 48 отъ програмата). Какъ ще чертаятъ ученицитѣ карти, когато не знаятъ да чертаятъ линии и правоъгълници? Какъ ще прилагатъ масщабното чертане, когато не сж подготвени отъ уроцитѣ по формознание да мѣрятъ и сравняватъ линиитѣ? Програмата иска сжщо мѣрене и сравнение и при рисуването (вж. стр. 82). Цомъ нѣма мѣрене, какъвъ смисълъ има да се запознаватъ децата отъ II отд. съ метъра и подраздѣленията му, а въ III отд. — съ кратнитѣ на метъра?

Представителитѣ на формознанието въ Германия не изключаватъ отъ него чертането и мѣренето. Мнозина германски автори на учебници по геометрия, наистина, озаглавяватъ своитѣ учебници съ думата „Формознание“ (Formenkunde или Formenlehre), но въ скоби пишатъ: „геометрия — наука за пространството“ (Geometrie—Raumlehre) и излагатъ въ тѣхъ това което въ сжщностъ е предметъ на практическата геометрия.

Време е, и ние да се върнемъ къмъ практическата геометрия въ III отд., защото „не е разумно, както казва г. д-ръ В. Мановъ, да подвеждаме изучаването на геометрическитѣ форми подъ девиза на нѣкакво си формознание“. Къмъ последното трѣбва да се прибави формомѣренето, за да се задоволятъ нуждитѣ на живота. А формознанието и формомѣрението заедно — това е геометрия.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА.

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

SENECA.

Ант. Борлаковъ.

Това не е родинознание. . .

(Изъ моя ревизионенъ бележникъ).

Учителтъ на едно селско III отдѣление въ своето „годишно разпредѣление на учебния материалъ“ бѣ наредилъ учебното градиво по *родинознание* така:

О к т о м в р и й: 1. Въздухъ. 2. Вѣтрове. 3. Облаци и дъждъ. 4. Извори. 5. Води и рѣки. 6. По рѣката: които, виръ, бордъ, лѣвъ и дѣсенъ брѣгъ, прагъ, водопадъ. блато, езеро, лодки. кораби, параходи и пр. 7. Море: морско дъно, морски вълни, островъ, полуостровъ, носъ. 8. Край морето: задивъ, вълноломъ, пристанище.

Н о е м в р и й: 1. Слънце. 2. Планина. 3. Изъ планинитѣ. 4. На полето. 5. Родно мѣсто. 6. Кржгозоръ, страни на свѣта. 7. Карта на родното мѣсто. 8. Околия.

Д е к е м в р и й: 1. Окржгъ. 2. Заселище. 3. Семейство. 4. Другарство. 5. Училище. 6. Село. 7. Градъ. 8. Дружественъ животъ.

Я н у а р и й: 1. Управление на общината. 2. Управление на околията. 3. Управление на окржга. 4. Държава.

Ф е в р у а р и й: Изъ нашето минало: 1. Живъ огънь. 2. Откъде иде повѣрието за живия огънь. 3. Царъ Траянъ съ кози уши. 4. Защо народътъ разказва за царъ Траянъ? и пр.

Четохъ и препрочетохъ тоя планъ и потърсихъ въ него образа на родното мѣсто на ученицитѣ, за които бѣ предназначень. Потърсихъ го и не го намѣрихъ. Отъ многоликия образъ на родината ни чертица, ни следа,

— Вашето разпредѣление, казахъ на учителя, противоречи и на духа на програмата, и на исканията на методиката. . . Това което сте вписали въ него не е *родинознание*. . .

— А що е?

— Родинознанието е география, история и гражданско учение на *родното мѣсто* на ученицитѣ, както и отечествознанието е география, история и гражданско учение на *отечеството*.

Въ вашето разпредѣление географията и историята на родното мѣсто липсвагъ. Въ него не е вписанъ нито единъ урокъ върху историята на селото, на училището, на черквата, на чешмитѣ, на старинитѣ, които се срещатъ въ неговото землище, нито една мѣстна легенда, предание или

*) Дълъгъ е пътятъ чрезъ поучението, късъ и действителенъ е чрезъ примѣра. Сенека.

повѣрие. Повѣрието за „живия огънь“ и легендата за „царь Траянъ съ козитѣ уши“ сж непознати тукъ. А какви чудно хубави легенди и предания има въ нашия Черноморски край — легенди и предания, които въ живи образи рисуватъ нашето близко и далечно историческо минало!

Легендата за градището на срещния хълмъ, за близкия „Аладжа манастиръ“, за „Недѣлкината пжтека“, отъ която нѣкога „хубава Недѣлка“, карана въ робство отъ „черни татари“, се метнала въ пропастьта, за „латинското“ и „джамалското гробище“ и др., и др.

— Нима трѣбва да учатъ тия легенди въ училището? Де е казано това?

— Въ програмата. . . Ето що казва тя на стр. 49:

„Миналото на родното селище. Предания и легенди (стари здания, чешми, паметници и пр.). наблюдаването имъ и тѣхната история.“

— Каква смисълъ има да се учи тоя материалъ? . . .

— Чрезъ него ще въведемъ ученицитѣ въ отечествената история, както чрезъ географията на родното мѣсто ще ги въведемъ въ отечествената география.

— Въ моето разпредѣление, наистина, липсва историята на родното мѣсто но географията, смѣтамъ, е застъпена достатъчно добре. Отъ октомврий до януарий съмъ предвидѣлъ само географски материалъ. . .

— Да, но тоя материалъ е материалъ отъ *обща география*, а не отъ географията на *родното мѣсто*. Последната не е *обща*, а *частна, специална* география — география на точно опредѣленъ кжтъ, на *мѣстносттата*, въ която *живятъ ученицитѣ*. Географията на родното мѣсто е основата на цѣлото географско обучение, а общата география е неговиятъ завършекъ, неговиятъ връхъ. Първата разглежда и обяснява конкретни факти, борави съ конкретни представи; втората обобщава фактитѣ, установени отъ *специалната география*, и вади отъ тѣхъ общи заключения. Обща география се учи въ нашитѣ училища въ VIII класъ и отчасти, като географска пропедевтика, въ I прогимназиаленъ класъ. Тамъ общата география има смисълъ и значение, защото нейното изучаване се гради на познати вече конкретни географски факти, разгледани въ отечественната география и географията на другитѣ страни. Но да се учи *обща география* въ III отдѣление, да се започва съ нея още отъ първата степенъ на географското обучение, е груба грѣшка, която съ нищо не може да се оправдае нито отъ психологическо, нито отъ дидактическо, нито отъ географско гледище. Това ще рече да започваме да градимъ не отъ основитѣ, а отъ покрива. Това ще рече още да даваме на ученицитѣ географскитѣ знания не по индуктивенъ и евристиченъ, а по дедуктивенъ и догматиченъ пжтъ. Обучение, което върви изъ тоя пжтъ, е *книжно, словесно обучение*. То обременява само детската паметъ съ баластъ отъ празни думи, безъ да развива душевнитѣ сили на ученицитѣ.

Вашето разпредѣление на географския материалъ е предпоставка тъкмо за такова обучение. Водите ли се точно по него, вие не ще можете да градите обучението по родинознание върху планомѣрни излети и наблюдения въ родното мѣсто, както повелява програмата. Поискате ли пъкъ да приложите исканията на последната, бездруго ще трѣбва да се отклоните отъ вашето сегашно разпредѣление и то, въ тоя си видъ, ще ви стане съвсемъ непотрѣбно. Редътъ, въ който сж групирани географскитѣ обекти въ родното мѣсто, ще ви наложи съвсемъ друга наредба на учебния материалъ. . .

— Азъ направихъ разпредѣлението си точно споредъ въведения учебникъ по отечествознание, а той е одобренъ отъ министерството. Нищо не съмъ измѣнилъ и нищо не съмъ прибавилъ отъ себе си. Ако учебникътъ противоречи на програматъ, защо е одобренъ?

— Вашиятъ въпросъ е основателенъ и умѣстенъ. Всички учебници по родинознание, включително и въведениятъ тукъ, противоречатъ на духа на програмата и на исканията на методиката. Тѣ сж най-голѣмата безсмислица, най-голѣмиятъ абсурдъ въ нашата учебникарска книжнина. Ако тѣ се одобряватъ и въвеждатъ още въ нашитѣ училища, одобряватъ се и се въвеждатъ само поради едно голѣмо недоразумение.

— Какво недоразумение?

— Поради туй, че у насъ още смѣсватъ общата география и общата географска пропедевтика съ географията на родното мѣсто. Мнозина смѣтатъ, че географската пропедевтика и географията на родното мѣсто сж едно и сѣщо нѣщо. Затова едни пишатъ, а други даватъ мнение да се одобряватъ учебници по „родинознание“, въ които нѣма никакво родинознание. Който пише таквъ учебникъ, заблуждава и себе си и учителитѣ, и тласка обучението по тоя предметъ въ кривъ, погрѣшенъ пътъ.

Учебникъ по сѣщинско родинознание, общъ за всички училища въ страната, не може да се напише.

— Защо?

— Защото естеството на учебното градиво не позволява това. Всѣко родно мѣсто има своя география и своя история, много или малко различни отъ географията и историята на другитѣ „родни мѣста“. Всѣко родно мѣсто има свой индивидуаленъ географски и исторически образъ. Географскиятъ ландшафтъ, срѣдъ който се намира това село, се различава отъ географскитѣ ландшафти на селата: Е, Д, М, В. . . Родното мѣсто на софийското дете не прилича на родното мѣсто на варненското дете. Группировката на орографскитѣ, хидрографскитѣ, биогеографскитѣ и антропогеографскитѣ обекти въ различнитѣ ландшафти сѣщо е различна; съчетанията и връзкитѣ между тѣхъ сж най-разнообразни. Никой общъ учебникъ „по родинознание“, колкото и майсторски да бжде съставенъ той, не може да обхване това пѣстро разнообразие на различнитѣ мѣстности и да ни даде въ своитѣ описания

действителния образъ на всѣко родно мѣсто. Последното щѣше да бѣде възможно само при едно условие: ако природата би сътворила всички ландшафти по единъ теркъ, по единъ калѣпъ и би групирала въ тѣхъ географскитѣ обекти по единъ и сѣщъ редъ. Понеже тя не се е погрижила да стори това, авторитѣ на нашитѣ учебници по „родинознание“ се нагърбватъ съ тежката задача да я корегиратъ: тѣ творятъ по единъ теркъ въображаеми „родни мѣста“, планини, хълмове, полета, рѣки, езера и морета и ги описватъ въ своитѣ учебници — поднасятъ ни фантазийна география. Животътъ, методиката и програмата, обаче, искатъ да запознаемъ нашитѣ ученици не съ фантазийната география на този или онзи учебникарь, а съ географията на действителното родно мѣсто. Тая география, а не учебникътъ, трѣбва да опредѣли редътъ, по който трѣбва да бѣде подбранъ, разпредѣленъ и разработенъ учебния материалъ по родинознание.

— Въ такъвъ случай учебникътъ ще бѣде съвсемъ излишенъ, непотрѣбенъ. . .

— Да! И не само непотрѣбенъ, но и вреденъ, ако се употребява. Той трѣбва да бѣде изхвърленъ и замѣстенъ съ бележна тетрадка, въ която ученикътъ ще вписва диспозициитѣ на уроцитѣ, ще рисува предметитѣ които наблюдава, и ще чертае картитѣ на мѣстноститѣ, които изучава. Къмъ нейнитѣ страници могатъ да бѣдатъ приложени илюстрирани пощенски карти и изрѣски отъ илюстрирани вестници и списания съ изгледи отъ родното мѣсто. Така всѣки ученикъ, всѣко училище ще си състави свой кратъкъ, ясенъ и прегледенъ „учебникъ“. Този учебникъ, безъ да обременява детската паметъ съ празни думи, ще бѣде отлична паметна книжка за ученицитѣ, отлично помагало за рекапитулиране на всичко наблюдавано и учено. Въ него не ще иманито отвѣдени и безсмислени описания на въображаеми „родни мѣста“, нито глупави дефиниции на общи понятия за географски обекти. Той ще говори на детето съ ясниятъ езикъ на конкретнитѣ факти, защото въ неговитѣ страници ще се отразява живиятъ, действителниятъ образъ на родината съ нейнитѣ поля, долини, хълмове, планини, потоци, рѣки, езера, селища и хора; съ нейнитѣ старини, предания и легенди; съ нейното минало и настояще. . . А това ще може да бѣде така сама при едно условие: когато условията и географскитѣ и историческитѣ особености на родното мѣсто опредѣлятъ реда и съдържанието на уроцитѣ по родинознание — когато учебното градиво се подбира и реди споредъ групировката, която природата е дала на географскитѣ обекти въ ландшафта или ландшафтитѣ на родното мѣсто.

— Ако подбираме и редимъ така учебното градиво, ние ще влеземъ пакъ въ противоречие съ програмата. Не всичко, което може да се наблюдава въ родното мѣсто, трѣбва да се учи, и не всичко, което трѣбва да се учи, може да се на-

блюдава въ него. Програмата определя *точно* материала, който трябва да се мине, и реда, по който трябва да се разработи. . .

— Не! Програмата посочва само въ *общи черти*, въ *общи думи*, какъв материал трябва да се вземе, отъ какви области трябва да се черпи и отъ какви гледища трябва да се разглежда, но тя не определя точно нито подробноститѣ, нито реда, по който последнитѣ трябва да бждатъ изучени. Тя само скицира въ широки линии учебното градиво, безъ да му дава конкретно съдържание. Редътъ, въ който го излага, не е редътъ, по който трябва да се разработва. Конкретенъ образъ, плътъ и кръвъ ще му даде учителятъ, като вземе предъ видъ особеноститѣ на мѣстността, въ която живѣятъ ученицитѣ, географскитѣ картини, на която тя може да бжде раздѣлена, групировката и връзката на различнитѣ географски обекти въ всѣка картина и възможността да се изучаватъ или не тѣ чрезъ прѣки наблюдения.

Програмата предписва да се запознаятъ ученицитѣ съ географията 1) на селото или града, 2) на неговото землище или, по-право, на неговата околностъ, 3) на околията и 4) на окръга, въ които живѣятъ тѣ.

Родното селище, неговата околностъ, околията и окръга трябва да се изучатъ отъ сжитѣ гледища, отъ които специалната, частната, география изучава всѣки земенъ кжтъ: 1) повърхнина, 2) напояване, 3) климатъ, 4) подземни богатства, 5) флора и фауна, 6) човѣшко общежитие — духовна и материална култура. Казано на кжсо, на географски езикъ това ще рече — да се изучи *физическата география, биогеографията и актропогеографията* на окръга, въ който живѣятъ ученицитѣ, като се започне отъ родното селище на ученицитѣ и неговата околностъ. Въ Варна, напр., ученикътъ ще трябва най-напредъ да се запознае съ Черно-море, Варненското езеро, езерната долина, околнитѣ низки и високи равнини, могили и хълмове, после съ географията на Варненска околия и най-после съ оная на Варненския окръгъ. Въ София, въ Пловдивъ, въ Русе и другаде географскитѣ обекти и редътъ, по който ще се разглеждатъ тѣ въ уроцитѣ по родинознание, ще бждатъ съвсѣмъ други. Въ всѣко училище ще се започва съ това, което е най-близко, най-познато и най-достъпно за наблюдение и разбиране и постепенно ще се върви къмъ по-далечното и по-непознатото.

— Никжде не е казано това въ програмата!

— Напротивъ, казано е, но е казано между нейнитѣ редове. Който я прочете внимателно и помисли върху всѣки нейнъ редъ, ще я разбере. А пъкъ, ако не може да я разбере, коментарътъ къмъ нея му посочва достатъчно ясно, какъ трябва да се разбиратъ нейнитѣ искания. . . На стр. 62 въ него е казано дословно следното:

„За правилното разбиране и прилагане на програмата потребно е, обаче, всѣки учителъ да почва съ онава, което мѣстността и усло-

вията непосредствено му дават. Учебникът, следователно, не може да му служи за упътвач за реда на разработката. Ръководството или учебникът може да бъде само упътвач за обема на онова, съ което учителят е длъжен да запознае учениците. Както избора на материята при предметното учение индивидуален е за всяко училище, така е и съ материята по родиноведение. Учителят ще взрви из близката околност към понятията, които могат да се добият из подалечната околност. Едините и другите, обаче, трябва да почиват на непосредствени наблюдения чрез излети и екскурзии. Истинско обучение по родиноведение без това условие е немислимо*.

Какви по-ясни указания и упътвания искате от тях? Не е ли достатъчно ясно от тях, че редът и съдържанието на уроците трябва да се определят от особеностите на местността, въ които живеят учениците? Не е ли ясно, че и въ обучението по родинознание, както и въ обучението по всеки друг учебен предмет, при подбора, наредбата и разработката на учебното градиво трябва да вървим от близкото и познатото към далечното и неизвестното?

— Как могат да се приложат тези искания въ това село? Какъв конкретен материал трябва да се подбере? Въ какъв ред трябва да се изучи?

— Ландшафтът, сред който се намира селото, ще ни определи и редът, и съдържанието на първите уроци. След като научим учениците да се ориентират въ него, ще го разделим на няколко по малки картини и ще изучим всяка картина от ония гледища, от които географията разглежда всяка земя кжт. Всяка картина е едно *общеежитие от разнородни географски обекти*, съчетани и свързани помежду си по най-разнообразен начин. Устройството на всяки обект, неговият сегашен образ, е въ тсна зависимост от влиянията, които упражняват върху него другите географски обекти. Видът на повърхнината, релефът на дадено място, определя посоката и течението на водите, но и последните моделират и определят образа на земната твърд. Повърхнината, напояването и климатът на дадено място обуславят съществуването на едни или други ратсителни или животински формации (*биологически общеежития*): гори, ливади, пасища, ниви, тръсавища и пр., но и последните също упражняват влияния върху физическата среда. Гората върху стръмния склон на хълма забира вятровете, изменя посоката и разпределението на водите от валежите и го запазва от продалбане. . . Махната от там, склонът скоро се превръща въ сипеи. Най-после физическата и биологическата среда упражнява влияние върху човъка и определя начина на живота му, но и той пък от своя страна до известна степен може да изменя образа ѝ. Да открие *причинната връзка* между разнородните обекти въ всяко географско общеежитие и да обясни взаимната им зависимость — това е главната задача на днешната география, това е въ същност географията. Това трябва да бъде и главната задача на всяко географско обучение.

Връзката между разнородните географски обекти, обаче, не може да бъде открита, ако тѣ се изучаватъ изолирано единъ отъ другъ, както не може да се открие и връзката между устройството и начина на живота на растенията и животните, ако тѣ се изучаватъ откъснато отъ биологическата и физическата сръда, въ която живѣятъ. За да постигнемъ последното, днесъ ние групираме естествоисторическия материалъ по *биологически природни картини* или *общезжития*; за да постигнемъ първото, ще трѣбва да групираме географския материалъ въ *географски картини* или *общезжития*, а не по стълбицитѣ на класификацията, съ която си служеше старата *описателна* география. Не ще учимъ по редъ най-напредъ всички форми на сушата, после всички форми на водата, а ще ги преплетемъ и свържемъ въ нашето разпределение тѣй, както тѣ сж преплетени и свързани въ природата.

— Какво значение може да има всичко това за обучението по родинознание?

— Наредбата на материала по *географски картини* ще ни даде възможностъ чрезъ прѣки наблюдения върху малки земни кѣтчета въ родното мѣсто да разкриемъ и обяснимъ лесно връзката между разнородните географски обекти и да запознаемъ ученицитѣ съ гледищата, отъ които трѣбва да се разглежда всѣки земенъ кѣтъ. Така ще подготвимъ ученицитѣ да разбиратъ и да си обясняватъ сами географските факти и явления, които ще учатъ по-късно въ отечествената география и географията на другитѣ страни.

Вънъ отъ това, наредбата по географски картини, както и наредбата на естествоисторическия материалъ по общезжития или природни картини, има голѣма образователна стойностъ. При нея материалътъ не само се *описва*, но се и *обяснява*. Обучението, водено по такава наредба, не обременява детската паметъ съ мъртви описания и сухи дефиниции, а дава възможностъ и множество поводи на ученицитѣ да упражняватъ и развиватъ своята наблюдателностъ, своето въображение и своя разсъдѣкъ. При него широко може да бъде приложенъ *активниятъ методъ*.

— На колко и какви картини, споредъ васъ, може да бъде раздѣленъ ландшафта на това село?

— На три картини:

1. *На западъ и югъ* — полето съ дветѣ могили, съ гората, долищата, продълбани отъ поронитѣ, съ падинитѣ, съ нивитѣ, пасищата, пѣтищата и кладенцитѣ.

2. *На северъ* — долината предъ селото, съ изворитѣ, вадитѣ и рѣчичката, която се образува отъ тѣхъ, съ растенията и животните въ и около нея, съ керемидарницитѣ, зеленчуковитѣ градини, ливадитѣ, воденицитѣ и тепавицитѣ край нея.

3. *На изток* — хълмът, който се издига надъ селото, съ гората, лозята, пжтекитъ, сипенитъ, скалитъ и пещеритъ, съ кошаритъ въ подножието му.

Когато изучаваме всъка отъ тия картини, същевременно ще изработваме отъ глина, пъськъ или дървени стърготини и нейния релефъ и ще чертаемъ картата ѝ съ общоприетитъ картографически знаци: низкитъ мѣста съ тъмно-зелена боя, по-високитъ съ — ясно-зелена, още по-високитъ — съ жълта и ясно-кафява, най-високитъ — съ тъмно-кафява и т. н. Така постепенно и неусетно ще начертаемъ картата на цѣлата околностъ. Картографическитъ знаци, съ които ще си послужимъ, ще добиятъ за ученицитъ реално съдържание. Всѣки знакъ ще припомня по едно наблюдавано и познато мѣсто. По-късно, когато ученикътъ види сжититъ знаци върху картата на България или на друга страна, всѣки знакъ ще му припомня по една мѣстностъ отъ родното мѣсто и възъ основа на нейния образъ чрезъ въображението си ще си съставя представи за мѣстноститъ, означени на картата. Така чрезъ картата на родното мѣсто ще научимъ ученика да чете и да разбира картитъ на всички други мѣстности и да си представя живо образитъ на последнитъ. Това пъкъ ще ни позволи въ по-горнитъ степени на обучението по география да вземаме картата, като изходна точка на нашитъ уроци. . .

— Какъвъ другъ материалъ можемъ да вземемъ отъ географията на родното мѣсто, освенъ посоченитъ картини?

— Разгледаме ли ландшафта, затворенъ отъ кржгозора на селото, ще се изкачимъ върху билото на срещния хълмъ и предъ насъ ще се открие новъ кржгозоръ, съ нови по-интересни и по-разнообразни географски картини. — Вие сте ги виждали, нали?

— Не, азъ не съмъ се качвалъ още на хълма, Учителствувамъ първа година въ това село и още не познавамъ добре мѣстноститъ въ околността. . .

— Всѣки учителъ, преди да се залови да разпредѣля материала по родинознание, бездруго трѣбва да обходи и да се запознае съ всички мѣстности въ родното мѣсто на своитъ ученици. . . Качете се на хълма и погледайте на всички страни отъ тамъ! Тогава само нѣколко минути ще ви сж достатъчни, за да се убедите, че всички учебникарски разпредѣления на материалъ по родинознание нищо не струватъ предъ чудно-хубавото разпредѣление, което самата природа му дава.

— Какво може да се види отъ хълма?

— Недейте пита, а идете и ще видите. . . И онова, което видите, ще ви даде толкова много богатъ, разнообразенъ и интересенъ материалъ за наблюдение и разработка, колкото всички учебници по родинознание, взети вкупомъ, не могатъ да ви дадатъ. Отъ тамъ ще видите хубоститъ на Черноморска България, достойни да възбудятъ удивление и

възторгъ и въ най-прозаичната душа, и въ най-закоравѣлото сърдце. . .

Погледнете ли на изтокъ, предъ вашитѣ очи ще блесне прекрасното наше Черно-море; погледнете ли на югъ и на юго-западъ, ще видите Варненския заливъ. Варна, Варненското езеро съ езерната долина, Галатинския носъ съ фара, хълмоветѣ задъ него, Източната Стара-планина и носътъ, съ който та свършва въ морето — Емине; вгледате ли се на северъ, ще съзрете голѣма частъ отъ вълнообразното Добруджанско плато, съ Балчикъ, Балчишкия заливъ и Калиакренския носъ; обърнете ли се най-после на западъ, предъ вашия погледъ ще се открие гористата Батовска долина съ нейната рѣка, съ околнитѣ полета и села.

Да казвамъ, какъ трѣбва да се разпредѣли и разработи учебния материалъ, който ни даватъ тия картини, е излишно. Природата го е наредила достатъчно добре и нѣма нужда да я корегираме. Въ нашето разпредѣление ще копираме само нейната наредба; ще отбележимъ реда на картинитѣ и на обектитѣ, които съдържатъ тѣ, като ги означимъ не съ тѣхнитѣ *нарицателни*, а съ *тѣхнитѣ собствени* имена.

Следъ като запознаемъ ученицитѣ съ географскитѣ картини, включени въ най-широкия хоризонтъ на родното мѣсто, ще разгледаме подробно и селото; мѣстоположение, мвхали, улици, чешми, обществени сгради, население, поминѣкъ, управление и пр.

— Защо да не изучимъ най-напредъ селото и следъ туй да разгледаме околността му? Нали това е по-близко за ученицитѣ?

— Има нѣколко съображения, които налагатъ да се постави разглеждането на селото следъ изучаването на околността му. Селото ни дава предимно *антропогеографски* материалъ, а той по-малко се разбира отъ децата, отколкото материала на физическата география.

Разположението и устройството на селото, начина на животътъ и поминѣка на населението сж въ тѣсна зависимостъ отъ физико-географскитѣ условия на мѣстността, срѣдъ която се намира то. Начинътъ на животъ въ едно полско село се различава отъ начина на животъ въ едно балканско село или едно такова на морския брѣгъ. Поминѣкътъ на едни отъ жителитѣ на това село е обусловенъ отъ югоизточнитѣ склонове на хълма, върху които отлично вирѣе лозята, на други — отъ плодородното поле на северъ, западъ и югъ, а на трети — отъ рѣчната долина (керемидари, градинари, воденичари, тепавичари и др.). Безъ рѣчната долина и хълма, селото ще бѣде чисто земледѣлско; безъ плодородното поле и рѣчната долина, ще имаме само лозарско селце. Поминѣкътъ опредѣля въ голѣма степенъ и начина на живота: устройство и разпредѣление на жилищата, облѣкло, храна и пр. Къщата и двора на единъ земледѣлецъ се отличаватъ по своето устройство и разпредѣление

отъ кжщата и двора на единъ лозаръ или на единъ овчаръ. И мѣстнитѣ климатически условия (вѣтрове, валежи и др.) налагатъ и опредѣлятъ разположението на жилищата. Всички почти кжщи тукъ сж обърнати съ лице на югоизтокъ. Кжщи въ рѣчната долина и до западнитѣ поли не се строятъ, макаръ и да има празни мѣста; селото се разширява на западъ, на северъ и на югъ. Защо? . . . За да се разбере и обясни антропогеографскиятъ материалъ, който ни дава селото, по-трѣбно е, следователно, да се изучи най-напредъ физическата география на мѣстността. А тя може и трѣбва да се изучи чрезъ излети и наблюдения въ цѣлата околностъ на селото. Най-удобно време за такива презъ първото полугодие на учебната година сж хубавитѣ дни презъ септемврий, октомврий и ноемврий. Ако изучимъ най-напредъ селото и после неговата околностъ, ще трѣбва да правимъ нашитѣ излети и наблюдения въ нея презъ декемврий и януарий, а излети тогава поради лошото време не могатъ да се правятъ.

Разгледаме ли родното село и неговата околностъ, ще изучимъ *сѣставната община*, въ която влиза то, следъ туй най-близкитѣ околни общини: Е-ска, К-ска, В-ска и др., после околията и най-после окръга. Какъвъ материалъ трѣбва да вземемъ, е посочено въ програмата. Въ нашето разпредѣление посоченитѣ материалъ ще трѣбва да се конкретизира.

— Какъ може и трѣбва да се направи това?

— Ще отговоря само съ единъ примѣръ. Програмата предвижда, когато се разглежда *окръга*, да се вземе следниятъ материалъ:

„Съседни околии. Обзоръ върху цѣлиятъ окръгъ. Описание на окръжния градъ, поминѣкъ. Начертаване съ по-главнитѣ рѣки, кжщата, планинитѣ и желѣзницитѣ.

Минерални и растителни богатства въ окръга. Красиви мѣстности. Население“.

Конкретизиранъ, тоя материалъ ще гласи:

„Варненска и Провадийска околии. Прегледъ на Варненския окръгъ. Описание на Варна; поминѣкъ на населението въ Варна: търговия, занаяти, индустрия, пристанищни работници, корабоплаване, риболовство. Източна Стара-планина. Рѣки: Камчия, Провадийска, Девненска, Батовска. Езера и блатъ: Девненско, Гебедженско, Синдѣлско, Шосета: Варна—Добричъ, Варна—Балчикъ. Варна—Провадия, Провадия—Ново-село и др. Желѣзници: Варна—София, Раздѣлна—Добричъ, Синдѣлъ—Горенъ-Чифликъ. Минерални богатства: солни извори и солонварна при Провадия, варовикови кариери при Аладънъ, пѣсьчни дюни и стъларска фабрика при Гебедже, манганова руда и каменни въглища при с. Бѣла. Красиви мѣстности: Аладжа-монастиръ, Евксиноградъ, монастиръ Св. Константинъ. Девненскитѣ извори, Дикили-ташъ между Гебедже и Русларъ, Лонгосъ. Население: по народностъ — българи, турци, гърци, гагаузи, евреи, татари; по вѣроизповѣданіе — православни, католици, протестанти, израилтяни и мохамедани; по поминѣкъ — земледѣлци, снотовѣдци, търговци и др.“

Тоя разнообразенъ материалъ, разбира се, ще трѣбва да се пререди и групира въ *цѣлостни географски картини*. Това може да се постигне, като се преплетатъ и свържатъ отдѣлнитѣ му части навсѣкждѣ, дето има допирни точки и

връзки между тях. Говорим ли, напр., за Източния Балкан, ще говорим и за р. Камчия, за нейната долина, за Лонгоза, за пжтищата, които водят към нея, за желъзопжтната линия Синдъл—Горенъ-Чифликъ, за трудовото стопанство „Тича“ („Генишъ-ада“) и пр. Учим ли за Провадийската и Девненската рѣки, ще говорим и за езерата и блатата, които се образуватъ отъ тия две рѣки, за Девненскитѣ извори и мелници, за Провадийската солница, за Гебедже, за пѣсчнитѣ дюни и стъклената фабрика при това село, за Дикили-ташъ, за желъзопжтната линия Варна—Провадия—София и пр. Описваме ли Варна, ще говорим и за природнитѣ богатства и за красивитѣ мѣстности въ нейната околностъ: за приморската градина, морскитѣ бани, лозята, Евксиноградъ, манастира Св. Константинъ, детския санаториумъ, пещерния Аладжа-манастиръ, Галатинския носъ и фара му, езерото и канала, който го свързва съ морето, Карантината, Джанаваръ-тепе, Гюндюзъ-чешма, Пейнерджикъ, Аладънъ и неговитѣ кариери... Разглеждаме ли Северо-източния край на окръга, ще опишемъ най-южната частъ на вълновидното Добруджанско плато, която свършва съ стрѣмни склонове надъ Варна, ще говоримъ за Батовската рѣка и нейната долина, за шосетата Варна—Балчикъ, Варна—Добричъ и др., за желъзопжтната линия Раздѣлна—Добричъ, за по-голѣмитѣ гари край нея и седмичнитѣ пазари и годишнитѣ панаири, които ставатъ въ тяхъ (Новградецъ, Вълчидолъ), за широко разклоненото порѣчие на Ботевската рѣка, която отива чакъ до Дунава, за най-красивата мѣстностъ въ това порѣчие — „Св. Марина“... Най-после, хвърлимъ ли погледъ върху югозападния кѣтъ на окръга, ще говоримъ за прочутия Дели-Орманъ, за неговитѣ богатства и за пѣстрото му население... Така въ 4—5 *географски картини* и въ толкова *методически единици* ще конкретизираме и разгледаме посочения учебенъ материалъ. Накрай, като сглобимъ и свържемъ всички тия картини, ще представимъ цѣлата картина на Варненския окръгъ...

— Защо сж всички тия подробности? Каква нужда има отъ тяхъ? Каква е тяхната смисълъ? Не е ли достатъчно да дадемъ на ученицитѣ само общо понятие за околията и окръга?

— Само чрезъ подробноститѣ, чрезъ конкретнитѣ и картиннитѣ описания, а не чрезъ сухитѣ учебникарски дефиниции и описания, ще можемъ да дадемъ ясни, живи, пълни и вѣрни представи за многоликия образъ на родината; само чрезъ тяхъ ще помогнемъ на нашитѣ ученици да разбератъ живота въ нея, да почувстватъ нейнитѣ красоти и да я обикнатъ... Общитѣ описания и дефинициитѣ сж непонятни за дѣцата: тѣ обременяватъ детската паметъ само съ празни думи. Само конкретнитѣ факти, подробноститѣ, частнитѣ, картиннитѣ описания раздвижватъ и мисълта, и въображението, и чувството на детето. Затуй при разглеждането и на

родното село, и на неговата околност, и на околията, и на окръга — навсякжде трѣбва да си служимъ съ тѣхъ. . .

— Вие говорите само за разпредѣлението на географския материалъ. Но програмата предвижда за III отдѣление и материалъ по гражданско учение. Какъ трѣбва да се разпредѣли той?

— Добре, че ми спомнихте за това. Въ вашето разпредѣление, както и въ учебниците, отдѣто сте го взели, тоя материалъ не е разпредѣленъ добре. Тамъ той се взима следъ разработката на географския материалъ. Това е грѣшка, съ която се нарушава принципа на концентрацията на учебното градиво. Гражданското учение трѣбва да се преплете и свърже съ географията на родното мѣсто. Въ коментарѣтъ къмъ програмата изрично е подчертано това. Ето що казва той (стр. 70):

„Въ първоначалното училище гражданското учение нѣма самостоятелно мѣсто и самиятъ изборъ на материала му стои въ зависимостъ отъ родиноведението и се диктува отъ него. Така, въ третото отдѣление, като обектъ на гражданското учение, е само семейството, устройството на общината, околията и окръга. Материалътъ изъ тоя стрѣкъ на родинознанието, не ще съмнение, ще трѣбва да се взима въ това отдѣление не следъ разработката на родиноведението, но трѣбва да се напавя непосредствено следъ съответната разработка въ часоветъ по родиноведение на материитѣ, съ които е тѣсно свързанъ. Така напр., за гражданското устройство на общината ще се говори веднага следъ разработката на материала „изъ селото и града“, за уредбата и управлението на околията — следъ разглеждането на околията отъ географско гледище, а за управлението и уредбата на окръга — непосредствено следъ географията на окръга. Гражданското учение ще се вмѣкне следователно, въ материала по родиноведение и ще се обработи въ непосредствена връзка съ него. Въ третото отдѣление този материалъ не съставя самъ по себе отдѣлно единство“.

Къмъ тѣзи тѣй ясни упътвания трѣбва да се прибави само една бележка.

— Каква?

— И материалътъ по гражданско учение, както географскиятъ материалъ, трѣбва да се подбере, конкретизира и нареди, като се взематъ предъ видъ особеноститѣ и условията на родното мѣсто. И тукъ изборътъ и наредбата на учебното градиво трѣбва да бждатъ индивидуални.

— Устройството и управлението на семейството, общината, околията и окръга сж навсякжде еднакви. За каква индивидуална наредба може да стави дума тукъ?!

— Еднакви сж тѣ само въ учебникарскитѣ дефиниции и описания, но не и въ действителността. Въ всѣко родно мѣсто обществениятъ животъ има свои характерни особености, свой индивидуаленъ образъ. . . Този образъ ще трѣбва да бжде обрисованъ съ конкретни, типични факти, достъпни за наблюдения и разбиране, защото само чрезъ тѣхъ мъртвото и сухото сега гражданско учение ще стане интересна и увлѣкателна наука за живота — ще стане *животознание*...

— Какво, напр., може да се каже за *семеиството* повече от онова, което е казано въ всеки учебникъ, въ всяко ръководство по гражданско учение?

— Много нѣщо! . . . Малки и голѣми, бѣдни и богати, български, турски и цигански семейства; обичаи въ единѣ, другитѣ и третитѣ; права и длѣжности на членоветѣ имъ. . . Кѣмъ тоза тукъ, въ това село, бихъ прибавилъ и единъ отдѣленъ урокъ на тема: „Дѣдо Николчевата челядь“. Познавате ли неговата челядь? Тя е типиченъ остатъкъ отъ едновремешнитѣ наши задруги. Петъ бѣлокоси вече сина, съ деца и внуци, съ петъ кѣщи въ единъ дворъ, но съ общъ харманъ, общъ хамбаръ, обща плѣвня и общи полски имоти подъ командата на здравия и бодъръ още дѣдо Николчо! . . . Разглеждането на тая първобитна производителна и потрѣбителна роднинска кооперация ще ни послужи не само да пояснимъ по-късно на ученицитѣ устройството и управлението на нѣкогашнитѣ славянски задруги, но и да пояснимъ лесно устройството, уредбата и управлението на сегашната кредитна и потрѣбителна селска кооперация, и съ конкретни, живи факти да посочимъ ползата и значението на обществена солидарностъ. . .

Отъ управлението на селската кооперация лесно можемъ да преминемъ къмъ управлението на селото. И тукъ, пакъ съ конкретни факти, наблюдавани отъ децата въ родното мѣсто, ще разяснимъ функциитѣ, правата и длѣжноститѣ на всички селски служители: отъ кехаята до кметския намѣстникъ. Това ще ни даде поводъ да говоримъ и за *обичайнитѣ* общо-селски събрания, свикани за ценяване на кехай, говедари, воловари, пѣдари и др. или за разрешаване на общо-селски въпроси — ограждане на ниви, беридба на царевичи и лозя, спорове за мери, гори и т. н. Възъ основа на знанията, които ще дадемъ за функциитѣ и значението на тия селски събрания, ще разяснимъ началата, на които се гради *демократичното* управление на нашата черква, училище, община, околия окръгъ и държава. Когато говоримъ за училищното настоятелство, за черковното, за общинския съветъ ще посочимъ конкретно не само състава и функциитѣ на тия управителни тѣла въ родното мѣсто, но и лицата, които сега влизатъ въ тѣхъ.

По сѣщия начинъ ще подберемъ и наредимъ и материала отъ *мѣстната история*. Той сѣщо трѣбва да се преплете и свърже съ географския материалъ. Когато говоримъ за селото, ще изложимъ и неговата история тъй, както е запазена въ мѣстнитѣ предания: кога и какъ е заселено, колко е било голѣмо преди 20, 50, 100 и пр. години, какво е било населението му тогава, какви сж били жилищата, поминъка и т. н., кога, отъ кого и какъ сж строени по-забележителнитѣ обществени постройки: училище, черква, мостове, чешми и др. Когато разглеждаме насрещния хълмъ, ще говоримъ и за *градището* на него, а когато говоримъ за

„Аладжа монастиръ“, за „Недѣлкината пжтека“, за „Латинското гробище“, ще разкажемъ и легендитѣ за тѣхъ.

Така подбранъ и нареденъ материала по родинознание ще образува една свързана цѣлостъ, ще рисува отъ различни страни ясно и живо пълния образъ на родината и ще служи като широка и здрава основа на отечествознанието. Чрезъ него училището ще учи не за себе си, а за действителния животъ. Това е то сжщинското, истинското родинознание, а не онова, което е въ учебника. . . .

Пан. Димитровъ — Варна.

Какъ научихъ първацитѣ да четатъ и пишатъ.

Нѣколко години обучавахъ първацитѣ. И всѣкога до миналата година водѣхъ обучението по четене съ тѣхъ по *синтетичния методъ* — по метода на *звукотъподражанията*, твърде много разпространенъ въ нашитѣ училища чрезъ известното ржководство по четене на д-ръ Д. Гинева. Резултатитѣ, постигнати чрезъ тоя методъ, не ме задоволявахъ. Презъ миналата година ми се падна да вода пакъ първо отдѣление. Решихъ въ обучението по четене да трѣгна изъ новъ пжтъ — да приложъ *метода на цѣлитѣ думи*. Приложихъ го и се убедихъ въ неговитѣ безспорни предимства. Ще изложъ на кжсо хода на моята работа.

Въ началото на годината цѣлъ месецъ употрѣбихъ да въведа децата въ училищния животъ и да ги привикна къмъ него, да разкрия душицѣ и уститѣ имъ, да ги привикна и въ учебната стая да излагатъ тѣй свободно своитѣ впечатления и преживѣвания, както ги излагатъ между другаритѣ си на двора, на улицата, у дома. . . Употрѣбихъ почти всички учебни часове презъ тоя месецъ за предметно учение, рисуване, пѣние и игри. Въ игритѣ най-лесно се разтварятъ детскитѣ уста. Когато постигнахъ това, пристѣпихъ къмъ обучението по четене. Всички мои първаци знаеха, че тѣ идватъ въ училището да се научатъ да четатъ и пишатъ, както тѣхнитѣ „каки“ и „батовци“, както „голѣмитѣ хора“ и чакаха съ нетѣрпение часоветѣ, въ които ще започнатъ да учатъ новото за тѣхъ изкуство.

Въ първитѣ нѣколко часа по четене запознахъ децата съ *цѣлитѣ ржкописни образи* на близки, познати думи: мама, баба, тате, бебе, носи, спи и др. Първиятъ урокъ бѣ посветенъ на „мама“. Той започна съ кжса непринудена беседа. Когато заговорихме за „милата мама“, първацитѣ се раздвжиха очитѣ имъ свѣтнаха, устата имъ се ухилиха и разтвориха, и всѣкой бързаше да разкаже по нѣщо хубаво за работата на своята „мама“. Следъ туй дойде още по-голѣма

радостъ: казахъ имъ, че ще научатъ да четатъ и пишатъ думата „мама“.

Предварително на хубавъ бѣлъ голѣмъ картонъ бѣхъ написалъ тая дума съ тушъ, за да има силенъ контрастъ. Написалъ бѣхъ сжщата дума и на толкова малки картончета, колкото бѣха ученицитѣ ми. Показахъ голѣмия картонъ „мама“. Възторгътъ на първацитѣ бѣ безграниченъ. Тѣ разглеждаха написаното и се надпреварваха да го „четатъ“. Повторачетата пѣкъ се хвалѣха, че могли и да пишатъ, а тѣхнитѣ другарчета се чудѣха на голѣмото имъ изкуство! Всички четеха, всички се радваха и всички искаха да иматъ по една „коричка“ съ „мама“. Раздадохъ имъ приготвенитѣ отъ по-рано малки картончета. Нова радостъ, нови интересни забавления! Всички пакъ „четоха“, сравняваха си „коричкитѣ“, вдигаха ги високо надъ главитѣ си и ми ги показваха. Едни ми се хвалѣха, че ще пазятъ своята „мама“ като очитѣ си, други грижливо слагаха своето картонче въ кутийкитѣ си,

Въ часа по писане всички почти се научиха да пишатъ откритата дума, като движеха моливитѣ си по „чернитѣ ѝ пжтеки“—тѣй нарекохме елементитѣ на отдѣлнитѣ букви. Найнапредъ написахъ на черната дѣска предъ очитѣ на всички съ голѣми букви думата, за да схванатъ нейния строежъ и вѣрно да запаметятъ нейния оптически образъ.

Следъ това бавно влачехъ показалката по „бѣлитѣ пжтеки“ на тебешира, като че ли отново я пишехъ. Първацитѣ съ затаенъ дѣхъ и втречени очи следѣха движенията на показалката. Нижеха се единъ следъ другъ елементитѣ: луличка, две обѣрнати бастунчета, колелца и т. н., съ които първацитѣ бѣха предварително запознати при подготовителнитѣ упражнения по писане още презъ първия месецъ. Сжщитѣ движения започнаха и първацитѣ да правятъ съ показалкитѣ си по чернитѣ пжтечки на картончетата. Следъ нѣколко упражнения пристъпихме къмъ написване на думата въ тетрадкитѣ. Само първаци съ особени дефекти въ писомоторнитѣ мозъчни центрове не успѣха да напишатъ вѣрния графически образъ на думата.

По сжщия начинъ открихъ и редица други думи: баба, тате, бебе, кака, и т. н. Винаги съпоставяхме и сравнявахме новата дума съ изучената отъ по-рано, като търсихме приличното, еднаквото. Това сравнение, съпоставяне кара децата да търсятъ известното, типичното въ новата дума.

Анализата тукъ се извършваше непринудено. Всѣка изучена дума записвахме въ отдѣлна тетрадка — „малка читанчица“, която грижливо се пазѣше отъ всѣки първакъ.

Следъ 2—3 сжществителни имена, които открихъ (мама, баба, тате, бебе), започнахъ да откривамъ и по единъ глаголъ, за да можемъ да си съставяме изречения. Тукъ творчеството на децата бѣ безгранично. Всѣки първакъ се стремѣше да състави самостоятелно изречение, като се боеше

да не го обвиняятъ, че не познава думитѣ, написани на малкиѣ корички.

Освенъ „малката читанчица“, която имаше всѣки първакъ, имаме и „общо читало“ за поставяне голѣмитѣ картони. Като изучиха добре да четатъ, пишатъ и лесно да разпознаватъ думитѣ: мама, баба, тате, спи, бебето, носи, плаче, бате, кака, пѣе, чете, дѣдо, пуши и т. н., азъ се убедихъ, че за децата е по-приятна и забавителна работата съ цѣли думи, отколкото да имъ даваме въ ржцетѣ картончета съ отдѣлни букви и да ги караме да образуватъ отъ тѣхъ думи. При новата метода съ изброенитѣ по-горе думи, незабелязано откриваме буквитѣ: а, м, т, б, е, о, с, п, ч, н, и к, л, ѣ, у, ш. Децата свободно, игриво, непринудено манипулиратъ съ тѣхъ, съставятъ си разнообразни често смѣшни изречения, като: „бебето чете, мама носи тате, баба спи, бебето пуши“ и т. н. Заредиха се всѣкичасни игри и забавления съ картончета, любимитѣ имъ „корички“ не само въ училище, но и въ кѣщи. Родителитѣ на първацитѣ се надпреварваха да изказватъ възхищението си, че децата имъ презъ цѣлото свободно време редятъ картончетата си, показватъ ги на „мама си“, дърпатъ „баба си“, безпокоятъ баба си, докато ги накаратъ да сподѣлятъ и тѣ радостта имъ отъ хубавитѣ наредени „приказници“. детето високо, плавно отъ сърдце чете: „мама пѣе, а тате чете; баба спи, а бебето плаче; дѣдо пуши и чете; кака чете урока си, а бате спи; мама чете и плаче“ и т. н.—То твори много и много разнообразни изречения — цѣли съчинения.

Има ли по естественъ пѣтъ за първоначалното обучение по четене отъ този? Детето идва въ училището съ интимното желание да се учи да чете. Още отъ началото на учебната година ние започваме да задоволяваме това му желание. Ние направо четемъ, безъ да губимъ скѣпното си време да „съскаме“ като оси, или да „мяукаме“ като котки. И не бѣхме ожилени нито веднажъ отъ „оса“.

Следъ като първацитѣ усвоиха зрителнитѣ образи на цѣла редица думи, пристѣпихме къмъ тѣхното разлагане, за да проникнатъ въ тѣхния съставъ. Ние разрѣзахме написанитѣ на картонитѣ думи на частички, отъ които се получиха сричкитѣ: ма, та, ба, бе, то, ка, ши, пу, че, но, си и т. н. Децата лесно и бързо разпознаваха, коя частичка отъ коя дума е взета. Всички думи бѣха наново възобновени въ детското съзнание непринудено, но никога не събирахме две еднакви частички, за да получимъ думата, понеже това е работа на буквосъбирателния методъ. Изучихме редици нови думи. Това продължавахме докато се научиха първацитѣ да четатъ и пишатъ думи, въ които се срещатъ всички букви отъ „азбуката“.

Буквитѣ: а, о, и, е, у изучихме като отдѣлни малки думички, но въ състава на изречения. Напр.: мама спи, а бебето плаче: кака чете и бате чете: мама е у дома и т. н.

После пристъпихме към изучаване на думичките: си, ги, я, е, за и т. н. и ги търсихме въ състава на изучените думи отъ по-рано. Така постепенно навлязохме въ буквения съставъ на думичките. Следъ като първаците се научиха свободно да работятъ съ картичките, да разпознаватъ думите, сричките и буквите — тръгнахме пакъ по стария познатъ пътъ.

Ив. Георгиевъ — Ески Джумая.

Какъ трѣбва да се преписва.

Ще отговоря на тоя въпросъ, поставянъ ми много пъти, въ много училища и отъ мнозина учители, само съ единъ примѣръ. Защото, както казва мотото на този отдѣлъ на „Педагогическа практика“, „дълъгъ е пътятъ чрезъ поучението, късъ и действителенъ е чрезъ примѣра“. Авторътъ на тая максима, класическиятъ философъ и педагогъ *Сенека*, е правъ. Езикътъ на конкретните факти, на примѣрите е по-ясенъ, по-понятенъ, отколкото езика на най-идеално построената теория.

Предстои ми да дамъ за преписване на учениците следната статийка:

Д ж б ъ.

„Джбътъ е едно отъ най-красивите горски дървета на нашия климатъ. Корените му се зариватъ дълбоко въ земята; якиятъ и дебелъ дънеръ, покритъ съ набръчкана кора, достига твърде голѣма височина; клоновете и клончетата, облѣчени въ тъмозелени листи, образуватъ обширенъ сѣнникъ, подъ който въ време на дъждъ може да се подслони чловѣкъ. Джбътъ украсява джбравите; стъблото му е здраво, не гние лесно, и се употребява за подводни постройки; кората му служи за джбене на кожата; желждътъ служи като най-добра храна за огояване на свините; на листата му се раждатъ бѣлезникави водяни орѣхчета, отъ които правятъ мастило. Джбътъ може да вирѣе до 1000 години.“

Ако не се преследватъ никакви особени цели, преписътъ на този откъслекъ е лесна работа. Учителътъ, който не държи смѣтка за целите на преписа, би накаралъ учениците си да отворятъ тетрадки и да преписватъ, кой както може и както си ще, а самъ той би се унесълъ въ сладки мечти. . .

За учитель, който знае, че чрезъ преписа се преследватъ точно опредѣлени правописни, стилни и интерпункционни цели, преписътъ на горния късъ представлява голѣма трудностъ.

И наистина, ако разгледаме тая статийка откъмъ стилъ, ще я намеримъ превъзходна. Тя не представлява просто описание, ами ясни, пълни и увлѣкателни синтаксични и ло-

гически цѣли. Никой ученикъ не си е служилъ съ такива изрази, а намъ се ще ученицитѣ ни да иматъ — не, ами да се изразяватъ съ приблизително такива. И възискателниятъ учителъ би сторилъ всичко, за да се схванатъ, разбератъ и усвоятъ тия изречения, следъ което ще пристъпи къмъ преписването. Той не би забравилъ да изтъкне и новитѣ понятия, които се съдържатъ въ новитѣ, непознатитѣ думи, каквито сж „климатъ, дънеръ, набръчкана, тъмозелени, обширенъ сѣнникъ, подслони, подводни постройки, джбене, огояване, бѣлезникави, водяни орѣхчета, вирѣе.“

Ако пъкъ го разгледаме отъ правописна страна, ще намѣримъ купъ думи, които иматъ особенъ правописъ, едни отъ които се подчиняватъ на правописни правила, а други — на произхода на думитѣ.

Къмъ категорията на първитѣ спадатъ:

- а) джбтъ, желждтъ — пълниятъ членъ за м. родъ.
- б) красивитѣ, коренитѣ, клоноветѣ, джбравитѣ, кожитѣ, свинитѣ — членътъ за мн. число.
- в) най-красивитѣ, най-добра — степени на прилаг. имена.
- г) дървета, набръчкана, твърде, дълбоко — правописъ на думи съ ър, ръ, ѣл и лъ.

д) вирѣе — правописъ на глаголи, окончаващи на ѣя.

Къмъ категорията на вторитѣ спадатъ:

- а) джбъ, джбене, джбрави — еднокоренни думи.
- б) голѣма — съ ѣ въ корена.
- в) сѣнникъ — сжщо съ ѣ въ корена.
- г) человетѣ — сжщо съ ѣ въ корена.
- д) бѣлезникави — сжщо съ ѣ въ корена.
- е) орѣхчета — сжщо съ ѣ въ корена.

Всички тѣзи особени случаи не могатъ да се разгледатъ въ единъ и сжщъ частъ. Независимо отъ това, нѣкои отъ тия особености може да сж минати въ по-раншни уроци, други ще се минаватъ при други откъслекъ, който дава повече случаи за наблюдение на нѣкоя особеностъ. Все таки трудолюбивиятъ учителъ ще си избере единъ отъ горнитѣ случаи, на който ще наблегне този частъ, за да изнесе характерното предъ вниманието на ученицитѣ.

Ако пъкъ го разгледаме отъ синтаксическо гледище, ще видимъ:

1. Първото изречение е синтаксично цѣло.

2. Второто изречение се състои отъ три синтаксични цѣли, отъ които въ първото се говори за коренитѣ, въ второто — за дънера, а въ третото — за клоноветѣ, — при все това тия три синтаксични цѣли представятъ една картина: какъ изглежда джбтъ. На особеността въ пунктирането на това сложно изречение ще трѣбва да се обърне вниманието на ученицитѣ.

3. Третото изречение се състои отъ 5 синтаксични цѣли, отъ които въ първото се говори за красотата на джба, въ второто — за стеблото, въ третото — за кората, въ четвър-

тото — за желжда и въ петото — за листата. Всички тия 5 синтактични цѣли поясняватъ една картина — картина за джба съ огледъ на ползата отъ него. Разбира се, и тукъ имаме особеностъ, която трѣбва да се характеризира, и като се вземе предъ видъ и характеристиката на второто изречение, да се направи обобщение на съзрѣнитѣ особености.

4. Четвъртото изречение е самостоятелно синтасическо цѣло.

Нека видимъ, какъ, трѣбва да се постѣпва при преписа на всѣки единъ отъ тия три случая.

А. Отъ стилоно гледище.

1. Прочита се всѣко синтаксическо цѣло и се обяснява.

2. Намиратъ се непознатитѣ думи, подчертаватъ се и се разяснява съдържанието имъ.

3. Разказва се съдържанието на откъслека съ изрази, приблизителни на написанитѣ.

4. Прочита се първото изречение гласно отъ всички, заличава се, изговаря се и се написва.

Така се постѣпва съ второ, трето и др. синтактични цѣли.

Б. Отъ правописно гледище.

1. Прочита се цѣлата работа общо отъ цѣлото отдѣление,

2. Обръща се внимание на правописната особеностъ, напр., на думитѣ: дървета, набръчкана, твърде, дълбоко.

3. Подчертаватъ се тия думи.

4. Сравнява се думата „дървета“ съ думата „джба“: д-д, ъ-ж. — Защо тая разлика? — Въ тоя въпросъ се крие цельта на преписването: съ тоя преписъ ще научимъ правописа на тия и тия думи.

— Кой е корена на думата „джба“? — джб. — Съ ж се пишатъ всички думи, имащи за коренъ „джб“. — А корена на думата „дървета“? — „дърв“. — Да видимъ, какви думи можемъ да произведемъ отъ тоя коренъ! — дърво, дървенъ, дървесина, дървникъ. . . .

Написва се последната дума и се вижда, че ъ промѣня мѣстото си. Това мѣняване на мѣстото е една отъ причинитѣ да се пише ъ. После, въ горната дума следъ ър следва съгласна. Това е втората причина за да се пише ъ.

На думата „набрѣчкана“ се противопоставя „бърче“, на „твърде“ — „твърдѣ“, на „дълбоко“ — „длѣбини“.

Забелязва се промѣна на мѣстото при съседна съгласна на **р** и **л**.

Обобщение: въ горнитѣ думи при **р** и **л** се чува **ж**, но мѣни мѣстото си, и, освенъ това, **р** и **л** съседничатъ съ съгласна буква — на това мѣсто вмѣсто **ж** се пише **ъ**.

5. Преписва се както при първия случай.

В. Отъ синтактично гледище.

1. Прочита се цѣлата статийка общо.

2. Прочита се първото изречение — обяснява се: — джбътъ се рисува като красиво горско дърво.

3. Прочита се второто изречение. Обяснява се, че се рисуватъ три отдѣлни картини за джба: а) че коренитѣ му сж дълбоко въ земята; изтъква се, че джбътъ нѣма само корени, б) че дънерътъ му е високъ; казва се че той има и други части, в) че листнатитѣ му клонове образуватъ сѣнка и подслонъ.

Значи, говори се за коренитѣ, дънера и клоноветѣ на джба.

А всичко това обхваща картината: какъ изглежда джба,

Защо тогава не е отдѣлено първото изречение съ точка?

— Защото не изразява пълна картина за джба, а само за неговата частъ.

А второто? . . . А третото? . . .

Защото тия три изречения допълнятъ една картина — какъ изглежда джбътъ, затова ще ги отдѣлимъ съ точка и запетая.

4. Сжщо така се постъпва и съ третото изречение.

Обобщение: пълнитѣ мисли за частитѣ на едно цѣло се отдѣлятъ съ точка и запетая.

5. Следва преписа. Той ще се изпълни на четири пжти.

а) общъ прочитъ на първото изречение, заличава се, изговаря се и се написва.

б) общъ прочитъ на второто изречение: два-три пжти.

Въ първото синтаксическо цѣло се оставя думата „коренище“ — другото се заличава, въ второто се оставя само „дънеръ“, въ третото — „клоноветѣ и клончетата“. Изговаря се цѣлото изречение отъ нѣколко ученика. Написва се.

По сжщия начинъ се постъпва и съ третото изречение и т. н.

Не трѣбва да се забравя, че нѣма мѣсто голѣмо вдълбочаване въ особеноститѣ. Достатъчно е да се схване само първия случай. Следващитѣ особености се изтъкватъ по аналогия.

Понеже тукъ се прави наблюдение, отъ което ще зависи и усвояването на особеноститѣ, не трѣбва да се настоява да се препише цѣлия кжсъ въ единъ часъ. Той може да се мине въ два часа. При второ и трето упражнение работата ще бжде ускорена, понеже нѣма да има други никакви спънки.

ИЗЪ УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

(Вести и бележки).

Основните училища въ Швеция се славят съ образцовата си уредба. Училищните здания сж хигиенични, просторни и красиви. Тѣ сж снабдени съ всички модерни приспособления и удобства. Въ градоветѣ училищните здания сж сжщински дворци. Въ тѣхъ се помѣщаватъ обикновено по 20—40 паралелки, поставени подъ общото управление на единъ директоръ (*huvud rector*) — педагогъ. Директорътъ нѣма уроци: той се грижи изключително за управлението и за административния и педагогическия надзоръ на училището.

Учебните стаи сж широки, свѣтли, чисти и отлично провѣтривани. Подоветѣ сж постлани или съ линелеумъ или сж плътно боядисани съ мазна боя. Черната боя е извърлена: нѣма *черни* дъски, *черни* смѣтала и *черни* читала. Всичко е боядисано съ приятни и безвредни за окото краски. Въ горните отдѣления и класове се употребяватъ голѣми табли, боядисани съ *тъмнозелена боя*. Въ долните отдѣления предните стени на учебните стаи сж покрити съ добре обтегнатъ *тъмнозеленъ* линелеумъ, раздѣленъ съ отвесни линии на нѣколко еднакви, достатъчно широки полета. На тѣхъ могатъ едновременно да пишатъ и рисуватъ по нѣколко ученика.

Чинове не се употребяватъ. Всѣки ученикъ има своя отдѣлна масичка и свой подвиженъ столъ. Това му позволява, когато работи, да приближава и отдалечава стола си до масичката и да застава така, както му е по-удобно. Затуй въ часоветѣ по писане, четене и рисуване ученицитѣ иматъ идеална стойка: тамъ не могатъ да се видятъ ученици съ превити гръбнаци и изкорубени гърди.

Отдѣленията и класоветѣ сж смѣсени: обучаватъ се съвмѣстно момичета и момчета, както и у насъ. Всѣки учителъ обучава най-много до 30 деца. Това позволява на учителятъ да изучава добре индивидуалнитѣ особености на своитѣ ученици и да се занимава повече време съ всѣко дете.

На учителитѣ не се възлагатъ странични задължения и работи, които не стоятъ въ прѣка връзка съ училищната имъ работа. Отъ тѣхъ училищната властъ иска само да се предадатъ всецѣло на учебно-възпитателната си дейность.

Въ градскитѣ и по-голѣмитѣ селски училища има отдѣлни салони за детски читални, за рѣчна работа, рисуване, пѣние и гимнастика. Преподаването на сръжноститѣ (изкуствата) е повѣрено на отдѣлни учители — специалисти. Затуй и сръжноститѣ, както и другитѣ учебни предмети, се изучаватъ много добре.

Образованието на основнитѣ учители въ разнитѣ европейски държави. Въ *Австрия* е направено предложение да се разшири образованието на основния учителъ. При уни-

верситетитѣ въ Виена, Грацъ и Инсбургъ ще се откриятъ педагогически институти, въ които кандидатитѣ за учители, свършили срѣдно училище, ще следватъ по 4 семестра. Разлика между учителитѣ отъ първоначалнитѣ училища и прогимназиитѣ не ще има. Виенската община още преди три години основа сама учителски институтъ съ тригодишенъ курсъ. Въ него се преподаватъ както педагогически, тъй и научни предмети. Кандидатитѣ се готвятъ и за държавенъ изпитъ.

Въ *Германия*, съгласно чл. 143 отъ конституцията, учителитѣ трѣбва да иматъ висше образование. Затова педагогическитѣ училища (педагогически семинарии) се вече закриватъ. Не е ясно само, съ какви училища ще се замѣнятъ. Въ това отношение най-голямъ прогресъ е направила *Саксония*. По-раншнитѣ седмогодишни учителски семинарии сж закрити, а сж основани учителски институти въ Дрезденъ и Лайпцигъ. Дрезденскиятъ институтъ сжществува вече отъ нѣколко години. Презъ 1924 г. е причисленъ къмъ политехниката. Директорътъ на института е докторъ Рихардъ Зайфертъ, известенъ педагогъ, бившъ учителъ, директоръ на учителска семинария и министъръ на просвѣтата. Учението въ института трае 6 семестра. Преподава се обща педагогика и история на възпитанието, философия и психология, антропология и социология, обща и специална дидактика, а освенъ това, всѣки кандидатъ си избира една група научни предмети. Въ института се дава възможностъ на всѣки студентъ да се упражнява по рисуване, ръчна работа, пѣне, музика и гимнастика. Следъ свършване на института кандидатитѣ държатъ държавенъ изпитъ.

Учителскиятъ институтъ въ Лайпцигъ е отворенъ презъ лѣтния семестъръ на 1924 г. Директоръ е докторъ Йоханъ Рихтеръ, по-рано учителъ въ педагогическата семинария. Учението трае 6 семестра. Всѣки кандидатъ въ сжщото време е записанъ въ университета. При института има образцово основно училище.

Въ *Бавария* и *Прусия* се редатъ двугодишни учителски академии.

Въ *Швейцария*, за да бжде нѣкой учителъ, трѣбва да свърши първоначално училище (6 години), реалка (3 години) и учителска семинария (4 години). Това не задоволява швейцарцитѣ. Въ Цюрихския университетъ е нареденъ едногодишенъ курсъ за учители. Сжщото е направено въ *Женева*. Въпросътъ за образованието на учителя въ *Швейцария* се още разисква.

Въ *Англия* сжщиятъ въпросъ е поставенъ на дневенъ редъ. Презъ лѣтошната ваканция нѣколко педагогически дружества свикали въ Лондонъ конференция, на която главна тема била: „какъ да се сдобиемъ съ добри учители“. Всички говорили въ полза на висшето образование на учителя, но било обърнато внимание на печалния фактъ, че въ самия

Лондонъ само 83·1% отъ учителитѣ сж свършили педагогически училища, по селата — 33·1%, а въ другитѣ градове — 49·7% — 55·5%. Поради лошото възнаграждение на учителската работа способнитѣ учители бѣгатъ отъ учителското поприще. Докато обществото не оцени работата на учителя, както трѣбва, не ще има добри учители. Почти всички били на едно мнение относно подготовката на учителя. Ако той трѣбва да учи, самъ трѣбва да бжде ученъ. Учителскитѣ семинари трѣбва да се закриятъ. Всѣки учителъ да премине презъ университета. Сегашнитѣ учители сж възпитвани въ интернати тѣй, както се възпитаватъ тамъ свещеницитѣ и кадетитѣ. Това интернатско възпитание създава тѣсногрудство, което е характерно за английскитѣ свещеници, офицери и учители. За упражнение на учителя е нужно образцово училище, а не интернатъ. За да не се развива това тѣсногрудство у учителя, единъ главенъ учител (E. Joung) предложилъ: 1) презъ ваканцията учителкитѣ да не прекарватъ съ учители и 2) учителъ да не се жени за учителка, тѣй като разговорътъ на учителитѣ е само за училищни работи. Общото заключение въ тая конференция било: всѣки учителъ да има пълно срѣдно и пълно висше образование, плусъ годишенъ педагогически курсъ. По такъвъ начинъ всички учители — първоначални, прогимназиални и гимназиални — ще бждатъ равни по образование.

Кинематографътъ и училището. Английскиятъ *Народенъ съветъ за общественъ моралъ* напечаталъ наблюденията си, правени презъ последнитѣ три години, за влиянието на кинематографа изобщо и главно върху младежта. Въ Британскитѣ о-ви числото на кинематографитѣ възлиза на 4500. Числото на посетителитѣ презъ годината възлиза на 1,075,875,000. Добре посещаванитѣ филми отъ възрастнитѣ се посещаватъ и отъ 90% отъ ученицитѣ въ първоначалнитѣ училища. Опититѣ съ тѣй нареченитѣ педагогически (научни) филми нѣмали много голѣмъ успѣхъ, главно по две причини: 1. гражданитѣ, които най-често посещаватъ кинематографитѣ, нѣматъ достатѣчни познания по природнитѣ науки; 2. общата атмосфера е неблагоприятна за научни филми. Обществото е привикнало на сензация. За да има новия кинематографъ успѣхъ, не бива да се ограничава само съ чистата наука. Малкъ процентъ отъ децата се интересуватъ отъ научнитѣ филми и то само тия, които живѣятъ при по-добри условия. Въ основнитѣ и срѣдни училища за ученицитѣ най-голѣмъ интересъ иматъ природонаучнитѣ и географскитѣ филми. Историческитѣ филми възбуждатъ по-слабъ интересъ у децата. Най-полѣмо значение има кинематографътъ въ висшитѣ специални училища.

По инициатива на министерството на народната просвѣта били направени наблюдения въ много училища върху влиянието на кинематографа. Резултатътъ е отличенъ. Децата

та усвояватъ много по-лесно уроците, когато се придружаватъ и съ кинематографски образи. Опититѣ ще продължаватъ. Народниятъ съветъ има намѣрение да свика презъ 1926 год. международна педагогическа конференция по въпроса за възпитателното значение на кинематографа.

КНИГОПИСЪ.

6. Gaggell. Die Selbstregierung der Schüler. München. 1920. *)

Трудътъ на Гагелъ „Самоуправлението на ученицитѣ“ е плодъ на убеждението, че катастрофата, претърпѣна отъ Германия въ Свѣтовната война, се дължи въ голѣма степенъ на недостатъчната политическа подготовка на германския народъ и най-вече на монархическия държавенъ строй, въ който се забелязвали явни тенденции къмъ абсолютизмъ. Монархията преследвала неразумна целъ: тя се стремѣла да „статизира човѣка“, вмѣсто да „въчовѣчи държавата“. Авторътъ симпатизира на републиканската форма на управление въ днешна Германия.

Промѣната на държавния строй и преобразуванята въ общественитѣ учреждения, обаче, не сж достатъчни само за да се създадатъ по добри дни за държавата: потрѣбно е да се промѣни изцѣло гражданското съзнание на народа. За да станатъ творци на по-добро, по-щастливо бъдеще, иднитѣ поколения трѣбва да бъдатъ възпитани чрезъ дисциплина, основана върху чувството на гражданска отговорност. „Дисциплината, която до сега идваше и управляваше отвън, трѣбва въ бъдеще да произтича отъ вътрешността на човѣшката личност“. Тая целъ трѣбва да преследва училището. И тя ще може да бъде постигната само чрезъ самоуправлението на ученицитѣ.

Но какъ трѣбва да бъде разбирано това самоуправление? Думата „самоуправление“, казва Гагелъ, не бива да се разбира въ бивалната, тѣсната ѝ смисълъ: на ученицитѣ не може да се предостави пълна свобода да се управляватъ сами, безъ намѣсата на учителя. Тукъ по-скоро е речъ за едно *управление на учителя, заедно съ ученицитѣ* — за *съуправление*. Последното, като възпитателно сръдство, съответствува на дълбокитѣ тенденции на съвременната демократическа държава. Чрезъ него ще се създадатъ у младежта социални чувства и чувства за лична отговорност.

Самоуправлението на ученицитѣ обхваща три главни момента: 1) опредѣляне правнитѣ норми, 2) приложбата имъ и 3) правосъдие за ония, които ги нарушаватъ. Ако си-

*) Г. Гагелъ. Самоуправлението на ученицитѣ. Мюнхенъ 1920 г.

стемата на самоуправлението се прилага въ цѣло училище, може да се създаде сѣщинска „училищна държава“.

Твърде погрѣшно е мнението — казва Гагелъ — че американецътъ М. Gill (презъ 1897 г.) е създателътъ на идеята за „училищна държава“ и за самоуправлението на ученицитѣ. Произходътъ на тази идея е много по-старъ. За пръвъ пѣтъ тя е приложена въ 1538 г. въ Страсбургската гимназия отъ директора *Шурмъ*. Той възлагалъ на по-добритѣ ученици да ръководятъ и управляватъ класоветѣ. Троцендорфъ основалъ презъ 1556 г. въ Силезия сѣщинска „*respublica scholastica*“ (училищна република), въ която за себе си запазилъ длъжността „*dictator perpetus*“ (постояненъ диктаторъ). Той възложилъ различнитѣ *служби* въ класоветѣ на ученици и уредилъ сѣдилища съ „*magistratus scholasticus*“ (училищни сѣдии). Сѣщата системъ е прилагана и въ иезуитскитѣ училища, но тамъ тя е поддържала и насърчавала шпионажа между ученицитѣ.

Филантропиститѣ (Базедофъ, Ньондорфъ и др.) уредили истински училищни републики съ „консули“, „претори“, „цензори“ и др.

Въ миналото тая система била прилагана главно поради липса на достатъченъ учителския персоналъ. Директоритѣ и учителитѣ прибѣгвали до услугитѣ и помощта на по-добритѣ и по-дейнитѣ ученици, защото сами не могли да упражняватъ постоянно нужния надзоръ и да се грижатъ за поддържане реда въ училището. Днесъ системата на „самоуправлението на ученицитѣ“ се препорѣчва не за това, че нѣма достатъченъ учителски персоналъ или че трѣбва да се облегчи работата на учителя въ поддържането на училищната дисциплина, а за туй, че тая система е отлично сръдство за *вражданското и моралното възпитание* на ученицитѣ. При нея *ученицитѣ* става *активенъ и отговоренъ въ училищното общество*. Тя прилага *активния методъ* въ дисциплинирането на ученицитѣ.

Но приложбата на тая система е свързана и съ опасности: ученицитѣ могатъ да се раздѣлятъ на партии и да се отдадатъ на вражди и взаимни преследвания. За това надзорътъ на учителя при нея не трѣбва да престава ни за мигъ. Всѣкога, когато е потребно да се отстранятъ опаснитѣ конфликти, учителътъ трѣбва да се намѣсва съ нужния тактъ и авторитетъ въ самоуправлението на ученицитѣ. Той трѣбва не само да наблюдава, но и да *управлява заедно съ тяхъ*.

L'Education № 10. 1925 г. Paris.

Цѣлата книжка е посветена на физическото възпитание. Въ всички статии е прокарана една и сѣща основна мисль: училището не трѣбва да се стреми да подготвя *атлети*. Задачата на училищното физическо възпитание е да запази и

укрепи здравето на ученицитѣ и да развие у тѣхъ ловкостъ и пѣргавина.

Спортоветѣ, на които следъ войната се отдадоха мнозина ученици, въ повечето случаи сѫ пакостни. Въ периода, когато детето расте и се развива, всѣко специализиране въ опредѣленъ видъ физическа дейность е вредно. Свободнитѣ игри и гимнастика иматъ много по-голѣма възпитателно стойность, отколкото най-добритѣ спортни игри. Разбира се, гимнастиката трѣбва да бѣде приятна и привлѣкателна, а не изтощителна и досадна, каквато бѣше нѣкога. Тя трѣбва да развива хармонично мускулитѣ и бѣлитѣ дробове на ученицитѣ.

Въ други статии се настоява да се прилагатъ въ училището редица *жизнени* мѣрки, които иматъ голѣмо значение за запазване здравето на ученицитѣ: 1) да се провѣтрятъ презъ зимата, колкото е възможно по-често, учебнитѣ стаи, 2) презъ есента, пролѣтѣта и лѣтото обучението да се води на открито — на двора, въ градината, на полето, въ гората и др., 3) да се правятъ всѣкидневни прегледи върху чистотата на ученицитѣ, 4) да се уреждатъ всѣки день свободни игри, 5) броятъ на учебнитѣ часове въ класнитѣ стаи да се намали.

Pour l'Ere Nouvelle. № 16. 1925.

Известниятъ женеvски педагогъ Адолфъ Фериеръ дава доста подробенъ и твърде интересенъ прегледъ за новитѣ опитни училища въ Европа и Америка. Въ *хамбургскитѣ* училища се дава широкъ просторъ на индивидуалната и колективната инициатива на ученицитѣ. Въ *австрийскитѣ* народни първоначални училища се прилага систематически *активния методъ*. Въ *Швейцария* ржчния трудъ е поставенъ въ услуга на обучението по всички учебни предмети. *Полскитѣ* училища се славятъ съ самоуправлението на ученицитѣ си и добре уреденитѣ си ученишки кооперации. Въ *Чехословакия* е обвърнато голѣмо внимание въ организацията на „Младежкия червенъ кръстъ“.

Навсѣкжде въ културнитѣ страни следъ войната се забелязва засиленъ стремежъ да се реформиратъ учебно-възпитателнитѣ методи и да се създаде „нова ера“ въ училището. Различнитѣ опити, които се правятъ, взаимно се допълнятъ. Тѣ очертаватъ все по-ясно и по-пълно образа на бъдещето училище.

