



Ново Училище



ГОДИНА I.  КНИЖКА 9.

Ноемврий, 1910 година •

ВАРНА.

Съдържание

на книжка девета.

	стр.		стр.
1. Fr. Foerster.		7. Д-ръ П. Цоневъ.	
Образованието на характера		Противъ фантастичнитъ при-	
е центъра на цѣлото учи-		казки	553
лищно образование.	513	Училищна практика.	
2. Хендрикъ Босма.		8. Изъ американската уч-щна	
По психологията на показа-		практика. Смѣтане. Пр. Ц. К.	554
нията Пр. Ем. Анастасовъ.	522	9. Г. Дочевъ.	
3. Ц. Калянджиевъ.		Изъ практиката ми въ първо	
Труд. Школа. Дърводѣлство.	524	отдѣление. в) Прѣдметно	
4. И. П.		учение	561
Изъ живота въ школната об-		10. Ц. К.	
щина при Викерсдорфъ	537	† Л. Н. Толстой	566
5. Е. Чарнолука.		Книжнина.	
Национална лига за разказва-		11. Географията и родинозна-	
не на приказки въ Америка	543	нието въ основното учили-	
6. Currente Salamo.		ще А. Христовъ	573
Какъвъ е интересътъ у дѣца-		12. Свободното възпитание и	
та, юношитѣ и младежитѣ		психологията С	576
и трѣбва ли да го изучаваме.	548		

Умоляватъ се останалитѣ г. г. настоя-
тели на списанието, които не сж си урав-
нили смѣткитѣ, да сторятъ това.

Fr. Foerster.

Образованието на характера е центъра на цялото училищно образование*).

Културни основи. Песталоци бѣ казалъ: „Може едно столѣтие да е направило голѣмъ напрѣдъкъ въ познанието на дѣйствителността и при все това да стои много назадъ въ желанието на доброто.“ Тѣзи думи, макаръ изказани прѣди 100 години, изглежда да подхождатъ тѣкмо за нашия вѣкъ. Ние говоримъ за напрѣдъкъ; ние сме опоеени отъ голѣмитѣ триумфи на науката и техниката, — но ние забравяме въпроса, дали именно въ най-важното не трѣбва да отбѣлжимъ единъ застои, едно повръщане на назадъ: въ властта на човѣка надъ природнитѣ сили, въ неговата вжтрѣшность, въ мощта на личността върху живота и сждбата.

Тѣкмо въ разгара на всички тѣзи успѣхи на духа материалното изново спечели застрашаваща властъ върху нашия животъ, върху нашата душа; посрѣдъ всичкото наше знание се распространява грубо невѣжество върху доброто и злото, и не е никаква случайность, че тѣкмо въ врѣмето на електричеството се появява Нитчиевата философия: „По оная страна на доброто и злото.“

Съ тѣзи доводи не могатъ да се понижатъ голѣмитѣ придобивки отъ природонаучния вѣкъ — обаче намъ трѣбва да ни стане ясно, какво тѣзи придобивки могатъ да достигнатъ до успѣхъ, ако въ противовесъ на тѣхъ се даде значителна култура на душата и характера. Иначе би съществувала опасность, цялата наша властъ върху природнитѣ сили да стане срѣдство за материално рафиниране и морално опустяване. Колкото по-вече ни се прѣдставя на разположение свѣта съ своитѣ материални блага, съ всички свои изкушения, съ своята безпочивка, съ своитѣ неисчерпаеми възбуждения за все по-нови потребности, толкова по-настойчиво става да се усили и направи по-дълбока душевната страна на нашата природа. И това е необходимо не само заради духа, но то е и въ интереса на техническата култура, която отъ много столѣтия

*) Гл. I Eilleitung отъ съчинението на Fr. T. Foerster: *Schule und Charakter.*

почива върху възпитателната работа, при която на пръв план стои облагородяване на вътрешния човък, техниката на самообладанието, педагогиката на жертвуването, инспирирано от любовта. Ние сме днес както синовете на едно богато семейство, които живят безгрижно от капиталите на миналото и нямат никакво понятие от моралните условия и предварителна работа, на които дължат своята блестяща осигуреност. Така се наслаждаваме от придобивките на техническата култура, но пропускаме да се грижим по-нататък за нейните условия, забравяме за интимната и свързка с културата на характера, и с това подхвърляме на опасност основата на нашето съществуване.

Ясно е, че възпитателите на новата генерация имат за първа длъжност да подготвят едно възвръщане към духовното „азъ.“ Ако и принципалното схващане по отношение на целите и съдържанията да не е достигнало до своята височина, то все пак започна да се признава съдбоносната едностранчивост на модерното училище за интелекта. Педагогичната пропаганда на свободно възпитателните заведения (Landerziehungsheime), изискването по-вече художество в живота на детето, вмъкването на ръчната работа в учебните планове, големият повик да съдърствува училището за сексуално запазване на младежта и въ пропагандата срещу алкохолизма, новите анкети върху детската лъжа и нейните последиствия, за етичните противодействия на училището, най-важните изследвания върху патологичните причини на детските пороци, които тъкмо въ училищния живот могат да претърпят едно коригиране и най-после проблемът за детската пръстатност, който все по-настойчиво извиква за по-вече етична хигиена и профилактика — всичко това се свързва с онова дълбоко и универсално чувство на отговорност, което немският педагог Fröber схваща с думите:

„Като се хвърли един поглед върху големото нарастване на детската пръстатност, а също и на необикновеното незачитане на възпитателната дейност въ общественния живот, то се явява настойчиво потребността, да се бори с детския нрав, като се почива на същите научни основи, както и при обхождането с телото и интелекта.“

Работоспособността на телото и на интелекта не трябва да се вземат за изключителен или пръвмуществен мащаб при оценката на възпитаниковата личност, но въ същата мърка трябва да важат и свойствата на нрава като мащаб и като образователна цел

Опасности от едностранчивото образование на ума.

Разбира се, интелектуалното възпитание не трябва да се оценява много ниско, обаче трябва да излезне заблудението, че то само единично е достатъчно, за да се осигури нравствената култура. Модерните психиатри разправят за не твърди редки случаи, където една съвършено интактна, даже силно развита интелигенция

върви ржка за ржка съ морална тжпостъ — достатъчно доказателство, колко малко свързка сжществува между интелекта и характера. Даже интелектуалната култура става опасна за характера тамъ, кждѣто тя не е подчинена подъ надзора на съвѣстѣта и упражнението на волята. Умътъ се използва като фенеръ, който търси и освѣтава на страститѣ пжтя къмъ тѣхното задоволяване. Кой не познава въ училището ония душевно подвижни дѣца, които не сж получили истинска култура на характера, високоразвития интелектъ на които е робъ на тѣхнитѣ прищевки и минутни разположения? Кой не познава „гениалнитѣ“ лѣжци, които съ своята дарба за измислюване и острота сж очудвали и учители и съученици и сж бивали въ състояние да развалятъ цѣлѣ единъ класъ.

Етичнитѣ условия на интелектуалната култура.

Нека да ни стане ясно, че освобождението на човѣка отъ неговитѣ страсти, усиляването на неговата воля, и утънчаването на неговата съвѣст е отъ голѣмо значение за най-висшитѣ дѣйности на интелекта. Истинското логично мислене прѣдполага характеръ, защото само характерътъ запазва нашитѣ мисли отъ външнитѣ влияния, отъ интереситѣ и разсжжденията и отстранява всѣка зависимостъ, груба или деликатна, чрѣзъ която нашето мислене стои въ свързка съ мисленето и обсжданията на другитѣ хора. Още античността, слѣдъ като прѣдписваше на истинскитѣ философи тежко изпитание — аскетичностъ, бѣше напълно уяснена върху истински свободната дѣйностъ на ума и знаеше, че първо трѣбва да се освободимъ отъ своя субектъ, за да можемъ да мислимъ обективно. Сжщо така неподкупниятъ стремежъ къмъ пълна истина не е интелектуална, но морална потребностъ. Съ право говори Либигъ за великата етична страсть къмъ истината, безъ която едно истинско научно изслѣждане на истината не би прѣдодѣло прѣчкитѣ, които противопоставятъ минутнитѣ интереси на деня и свѣта. Въ сжщия смисълъ говори и физиологътъ Дюбоа Раймондъ: ¹⁾ „Новото естествознание благодарно отчасти своя произходъ на християнството. Боязливата сериозностъ на християнската религия прѣдаде на човѣчеството въ течение на врѣмето дълбока меланхолична черта²⁾, която ги правѣше по-търпеливи изслѣдователи на оная тежка научна работа, отколкото лекомисленото стремеже къмъ удоволствия на древността. Тя всѣ въ човѣшкитѣ гърди горещия стремежъ къмъ безусловно познание, тя възнагради естествознанието, за което послѣдното дълго врѣме ѝ бѣше длъжно.“

¹⁾ Die Kulturgeschichte und Naturwissenschaft 1878. Leipzig.

²⁾ Извѣстниятъ английски педагогъ Д-ръ Арнолдъ, директоръ на възпитателното заведение въ Rugby, счита образованието на характера като най-важна цѣль на училището и е на мнѣние, че интелектуалната дѣйностъ зависи отъ етичнитѣ сили. Всѣка добра привычка, която усвояваме и всѣко прѣмахване на лоши привычки докарва едно отстраняване на прѣпятствията за енергията и чистотата на интелектуалния процессъ.

Шимеръ говори въ сжия смисълъ, като казва: „Истината, дълбоко скрита въ източника, се открива само на сериозността.“ Тази сериозност е религиозно и етично проявление и като такава не е вродена въ интелекта.

Още Josef de Maistre бѣше обърналъ внимание на това, че тъкмо екзактнитѣ науки на новото врѣме се хранятъ отъ етичнитѣ сили, които е допринесла християнската култура: онова търпение и грижливостъ, оная съвѣстностъ и издържливостъ до най-незначителното, безъ които екзактнитѣ науки никога не биха успѣли, оная прецизностъ и точностъ за самитѣ нѣща, — нѣщо, което язичеството не познаваше, и затова всички други културни работи бѣха прѣдварителни условия за разцвѣтяването на екзактнитѣ науки.

И така безъ съмнѣние е, че най-висшето възпитание и образование на интелекта е продуктъ отъ културата на характера¹⁾.

Образованието на характера за призванието.

Ако училището желае да приготви за бъдещето призвание, то трѣбва да обърне по-вече внимание върху нрава, защото успѣхътъ въ званието зависи въ много по-голѣма степенъ отъ нравственитѣ качества, отколкото обикновено се мисли. Колко хора прѣтърпяватъ корабокрушение въ своята работа, защото имъ липсва най-елементарно знание, какъ да се обхождатъ съ хората, защото не сж се научили на никакъвъ редъ, точностъ и вѣрностъ въ контрактитѣ, писани или устни, защото не знаятъ нито да заповѣдватъ, нито да се подчиняватъ и най-послѣ, защото още не имъ е станало ясно, че честността е най-добрата политика. Какъ е необходимо да се скицира за горнитѣ класове една етика на призванието, която да се занимае съ етичнитѣ прѣимущества и недостатѣци на всѣко призвание, да прѣдстави ясно съ примѣри чувството на отговорностъ²⁾. Колко вдѣхновения могатъ да се спечелятъ за училищната работа отъ такива бесѣди. Френзенъ описва въ Peter Moog значението на вътрѣшното образование за офицерското призвание. Peter Moog говори по слѣдния начинъ за своя лейтенантъ: „то не произлизаше отъ това, че той бѣше по-вече изучилъ, отколкото другитѣ хора, но идѣше отъ това, че той бѣ вътрѣшно образованъ човѣкъ, у когото заповѣдаше духътъ, всички окръжаващи нѣща обмислюваше снисходително, спокойно и справедливо. Тѣй желаше неговата воля, така се и случваше. Тогава забѣлзахъ, че волята е сто пѣти по-цѣнна, отколкото

¹⁾ За да разберемъ всичко това, нека да си изяснимъ, че цѣлото внимание, цѣлата душевна концентрация е продуктъ на волята и само отъ тази страна може да се развие. Сравни Вундовитѣ разлика въ пасивното и активното внимание.

²⁾ Въ едно земледѣлско-техническо мисионерско училище въ Ява се изучава етика и педагогия изключително, за да се приготвятъ младежитѣ за етичнитѣ и педагогични задачи и отговорности при техническитѣ здѣлки. Истинското обхождане съ най-деликатната машина отъ сили — човѣка принадлежи къмъ истинската стопанствена наука и економия.

знанието. Ние се придържаме у него, гледахме къмъ него и говорехме за него.“

Култивирането на характера, което води къмъ едно такова вътрѣшно образование за призванието, не може да се постигне единствено чрезъ етични бесѣди — тѣ трѣбва да стоятъ въ свръзка съ една дѣйствителна практика отъ волево образование и възпитание: тъкмо за това пъкъ нашата училищна дисциплина се нуждае отъ основателни реформи.

Но за това по-послѣ.

Естетично и нравствено възпитание.

Въ изложеното до тукъ се освѣтлихме досѣжно етичните опасности и условия за интелектуалното възпитание. Естетичното възпитание сжщо може да поврѣди на характера, затова и то се нуждае отъ силенъ етиченъ фундаментъ. И колкото по-силно се подчертава значението на естетичното въ училищния животъ чрезъ художествено-педагогичните стремления, като лѣковито противодѣйствиe срѣщу исключителната култура на ума — толкова по-вече трѣбва да се осигуримъ срѣщу опасноститѣ за характера, които лежатъ въ всѣко голо естетично образование. Тѣзи опасности за характера лежатъ въ това, че млади хора, които твърдѣ много сж привикнали на естетични впечатления, могатъ лесно да възприематъ едно леко схващане на живота, което дири само удоволствия и посредъ истинчеността на вкуса изпадатъ дотамъ, че ставатъ съ сурово сърдце. Често пжти болни, нуждаещи се отъ помощъ, накръняватъ естетичното усѣщане. Който е култивиралъ едностранчиво своитѣ естетични нужди, той поврѣжда душата си и своето *азъ*, за това твърдѣ важно е, щото заедно съ любовта къмъ хубавото да се култивира и оная къмъ грозното и неестетичното. Иначе ще се възпитатъ такива хора, които посредъ свѣтлитѣ страни отъ живота съ хубави рѣчи, а не желаятъ да видятъ печалното и нехармоничното, защото имъ отнема спокойствието и съня. Отъ истинскитѣ думи на Ruskin ще си затваря ушитѣ този, който е възпитанъ едностранчиво — само естетически, а тѣзи думи сж, какво навсждѣ въ свѣта шумната радостъ е отдѣлена отъ нѣмото съмнѣние съ една тънка стѣна. И това, що наричаме въ свѣта трагично, често пжти е само обратната страна на онова естетично малодушие, което, обхванато отъ хубаво сияние и поетична мжгла, не иска да знае за лошитѣ послѣдници. Заради художественото възпитание трѣбва да се боримъ по етични пжтища срѣщу мекушавоститѣ и търсенето на удоволствия. Който въ изкуството търсятъ и схващатъ външнитѣ раздражения и не сж способни вътрѣшно да проникнатъ въ създанията на художника, който е достигналъ до прѣобразената форма, защото по-дълбоко отъ насъ е нагазилъ въ трагичната и дисхармонична дѣйствителностъ и то безъ естетична боязнь; който не съчувствува и не разбира Бетховеновитѣ страдания и цѣлата демонична болка на човѣчеството, която звучи въ тѣхъ, той не взима участие въ хероичната

сила на побѣждаването, която се изразява въ тази музика, той схваща послѣдното прославяне не като отговоръ на цѣлия трагиченъ свѣтъ; той се наслаждава отъ хармонитѣ само пасивно, чувствено и външно, но не като човѣкъ, който се бори и умира. Истинско художествено възпитание е възпитанието на съучастие къмъ великитѣ творения на художника, който е одухотворилъ материята, побѣдилъ сѣдбата и който знае да помири противоречията въ живота. Да се научимъ да хармонизираме нехармоничнитѣ отношения, да владѣемъ на неподчиненитѣ наклоности, да прѣмахнемъ голѣмитѣ и малки неприличия и вмѣсто тѣхъ да зацарува щастие, това е то основата на художественото възпитание, което първо иска да изучи най-вжтрѣшното и душевното въ изкуството. Който не се е научилъ да култивира своята собствена плътъ, който не знае да отправя длето-то срѣщу си, той не ще разбере никога одухотворения мраморъ на Микелъ Анжело. „За варваритѣ това ще е камѣкъ“.

Разбира се, има и моралисти, които нѣматъ никакво отношение къмъ изкуството; но кждѣто етичното се разглежда като проява на прѣдоляваща душевна сила на личността, тамъ е отворенъ всѣкога пътътъ къмъ художественото разбиране. Силата на етичното ни води така да се каже къмъ оная власт на личността върху природата, къмъ онова въодушевление и прѣобразяване на материята, което намира въ изкуството своето най-висше изпълнение.

Отъ всички тѣзи пунктове се подига педагогичната истина, какво естетичното възпитание само тогава може да се освободи отъ опасноститѣ, които лежатъ въ него, и само тогава води къмъ по-дълбоко схващане на изкуството, ако то е поставено върху основитѣ на едно по-дълбоко образование на характера и е въ свръзка съ най-висшитѣ духовни идеали на човѣчеството.

Физично и етично възпитание.

Въ сжщия смисълъ може да се говори за физичното възпитание, че и то сжщо така се нуждае отъ силно етично влияние, защото всѣкога въ тѣлесното възпитание лежатъ извѣстни опасности за душевното развитие, на които може да се противопостави една силна култура на характера, — и второ, защото физичното здравие, храбростъ и напрегнатостъ на силитѣ получаватъ най-силнитѣ потиси тъкмо отъ моралния свѣтъ. Що се отнася до първото, то никой мислящъ педагогъ нѣма да отрече обстоятелството, какво физическото образование безъ лично противодѣйствие отъ душевна култура има всѣкога тенденцията да увеличава мускулатурата и да прави да расте изродяването на самочувствието, което влѣче подирѣ си разрушително влияние за истинската култура на човѣчеството. Достатъчно е да си спомнимъ за спортното дѣло въ английскитѣ училища, кждѣто възбуждението къмъ физическо съревнувание и оцѣнката на физическото съвършенство истиква всички други интереси. Съ право нѣкои обявяватъ спорта като извѣстно срѣдство на противодѣйствие срѣщу извѣстни опасности въ годинитѣ на раз-

витнето, обаче прѣскачатъ ли се извѣстни граници, то може да се забѣлѣжи, че съ прѣкомѣрното зачитане на тѣлото, въобще на всичко тѣлесно, се спечелва една нова смѣлостъ, сѣщото може да се каже и за чувственитѣ наклоности, които тъкмо за това трѣбва да се ограничаватъ. „Има много лоши хора въ Атина“, казва Еврипидъ, „но най-лошитѣ сѣ атлетитѣ“. Физичното образование не се ли подчини на етичното, то не ще се използватъ съзнателно многото случаи за повдигане на етичнитѣ качества, всичко ще послужи само да успѣва физичното, а това ще доведе до задебеляване. „Запазете си тѣлото, за да участвувате съ духа“. Тѣзи думи, изказани отъ Христа, ни показватъ висшата цѣль, въ служба на която може да застане културата на тѣлото, и чрѣзъ която тя може да запази мѣрка и граници. Какъ може да се оживи обучението по гимнастика и да се използва за образуване на характера, съ това ще се занимаемъ къмъ края.

Като лѣковито етично противодѣйствиe срѣщу „прѣоцѣн-ката на всички цѣнности“, която леко проникна въ царството на физичното образование на младежъта, принадлежи и коректурата на познатото изречение на Ювенала *Mens sana in corpore sano*“. Тѣзи думи, поставени въ свръзка безъ много замислюване отъ Ювенала, бѣха издигнати отъ Лока като нѣкаква материалнатична догма, която потвърждава зависимостъта на духа отъ единъ здравъ организъмъ по много едностранчивъ и опасенъ начинъ. Който наблюдава дѣйствиелния животъ, ще знае какъ често въ едно болно и немошно тѣло и при една слаба нервна система живѣятъ най-висши духовни и волеви сили, — и отъ друга страна, сѣщо ще знае, какъ често въ едно съвършено здраво тѣло живѣе единъ боленъ духъ, даже какво прѣкомѣрната култура на тѣлото може да доведе духа до умъртвяване или да заболѣе. Може даже да се отиде по-далечъ и да се твърди, че тъкмо съпротивлението срѣщу едно болно тѣло помага често, за да се извикатъ душевнитѣ сили къмъ най-висша дѣйностъ, когато, обратно, единъ съвършено здравъ човѣкъ, който нѣма да се бори съ физични страдания и прѣпятствия, се лишава отъ онова велико училище на душевна нравствена хигиена. Какъ е важно, щото тъкмо физичното обучение чрѣзъ подобни разглеждания да се постави върху истинска основа. Това е толкова по-необходимо, колкото по-вече учителътъ има да обучава тѣлесно слаби дѣца, при които чрѣзъ неумолимото „здравъ духъ въ здраво тѣло“ тѣлесната способностъ достига до душевна и морална орисия, когато трѣбва да се уясни обратното, че тъкмо физично здравитѣ дѣца въ извѣстенъ смисълъ сѣ и порочнитѣ. Тѣ иматъ по-малко потици за да упражняватъ душевната си сила да прѣодолява материята, тѣ сѣ поставени въ опасността да бждатъ побѣдени отъ материята, а съ това да станатъ душевно и тѣлесно болни, отколкото ония, които съумѣватъ да се издигнатъ духовно надъ подобни наклонности. Какъ е важно подобно доказателство тъкмо за здравитѣ, които иначе мислятъ, че тѣхното здраво тѣло осигурява отъ само себѣ душевна здравина,

Толстой казва: „Mens sana in corpore sano“, възможно е нѣкогаж да е било свършено вѣрно. „Днесъ е вѣрно противоположното на това. Само една здрава душа държи тѣлото здраво, само единъ нравственъ животъ заключава въ себе всички хигиенични условия: работа, проста храна, въздържаност, цѣломъдрие“. Най-послѣ мжжеството е едно морално явление, — затова едно физично възпитание безъ сжщеврѣмненни силни етични подбуждения е нѣщо наполовина и недостатъчно.

Не трѣбва да бждемъ разбрани криво, какво че трѣбва да се противодѣйствува на физичното възпитание, което въ нашия училищенъ животъ и безъ това завзема свършено незначително мѣсто. Тѣкмо тукъ трѣбва да си насочимъ енергията, щото на опасността да се противодѣйствува съ основателна култура на душата. Душевно-нравственитѣ идеали даватъ на физичното образование истински смисълъ, направление и мотиви. Проникнатъ ли е духътъ отъ редъ, училищниятъ животъ — отъ волева култура, а не отъ дресировка, но отъ животъ и то съ дълбоки етични и религиозни основи, тогава и на физичното обучение ще се прѣдстави на разположение новъ потокъ къмъ екзактностъ въ всички дѣйствия.

Значение на характера въ хигиенично отношение.

Най-модерното направление на медицинската наука, психотерапията, указва на голѣмото значение, което има характерътъ за здравето. Характерътъ е концентрация и укрѣпяване на волевата сила, характерътъ е освобождение отъ външнитѣ раздразнения, характерътъ е освобождение на човѣка отъ неговото чувствено „азъ“, характерътъ е единство намѣсто разпокъсаностъ, характерътъ е прѣудоляване на всѣка мекушавостъ и нерѣшителностъ — каква ли не пълнота отъ физично и нервно здравие, запазване и повишение на живота не лежи въ всички тѣзи нѣща!

При всички тѣзи улеснения на живота и облекчения на нашето сжществуване, които произлизатъ отъ техническата култура, ние страдаме днесъ по-вече отъ тласъцитѣ и противоречията въ живота и сждбата, защото сме изгубили вътрѣшната си сила, защото ни липсватъ велики идеали, които извикватъ всичко хероично у хората и ни учатъ всички страдания да считаме като пжтъ къмъ силата. Сжщо и въ отношенията на хората по-между имъ липсватъ висшитѣ етични прѣдставления и подпомагания. Нервитѣ ни отслабватъ, защото любовта и търпението не сж живототрептящи сили, които да стоятъ между човѣкъ и човѣкъ. Учението за изживяването и онова изискване, щото всѣки да се остави самъ на себѣ, дѣйствува дълбоко разрушително върху здравето, защото убива съпротивляемостта на човѣка срѣщу всички негови състояния, ефекти и наклоности, довежда до развитие всѣки патологиченъ зародишъ и прави невъзможенъ за човѣка редъ и ограниченостъ въ дѣйствията.

Горѣизложеното хигиенично и терапевтично значение на етичнитѣ въздѣйствия се призна съ аплодисменти отъ новото направле-

ние на медицинската наука и се приспособи на практика. На съдйствието на лѣкаритѣ и педагозитѣ въ тази област благодаримъ ние за лѣчебната педагогика — едно съвършено важно допълнение на тѣй наречената „педагогична паталогия“. Последната е отредена, за да насочи вниманието на педагозитѣ върху паталогичнитѣ причини на извѣстни дѣтски пороци. Разбира се, възпитателътъ трѣбва да познава паталогичнитѣ поврѣди, обаче той не трѣбва да ги разглежда като непрѣодолима сждба (орисница), но да се опита здравитѣ сили и стремления, които биватъ на лице и при дѣца съ порочни наклонности, да се упражнятъ и поставятъ въ дѣйностъ, за да се потиснатъ болнитѣ зародиши. Всѣко постоянно волево възбуждение, всѣко затвърдяване на характера въ това отношение е лѣковита и прѣдохраняваща дѣйностъ. Съ това енергията на духа ще се направи готова за походъ срѣщу тѣлеснитѣ и нервни състояния. Съ право говори Lewy въ своята книга за природното волево образование въ тази смисълъ.

„Въ наше врѣме не се занимаваме по-вече съ образованието на характера, обаче достатъчно е да се огледаме наоколо, за да се убѣдимъ въ важността на единъ здравопоставенъ моралъ за нашия организъмъ. Тъкмо страхливитѣ, боязливитѣ и малко противостоящитѣ личности трѣбва да се научатъ да искатъ, защото у тѣхъ най-малкитѣ разклащания дѣйствуватъ твърдѣ дълбоко на нервната система.

Достатъчно, е да споменемъ, какво може да спомогне за своя класъ чрѣзъ възбуждане на волевитѣ сили, единъ педогогично дълбоко образуванъ човѣкъ, който нѣкогашъ е заеквалъ. Единъ специалистъ прѣди нѣколко години бѣше направилъ за морално педагогичното постъпване при заекването слѣднитѣ забѣлѣжки.

„Тѣй като тази лоша привычка въ по-вечето случаи се затвърдява отъ много години, то и навикването къмъ правилно говорене отново изисква редъ години и е възможно само при едно строго възпитание къмъ самовладѣние и волево образование. Всичко това поощрява мозъка да владствува надъ перифричните нерви и е отъ полза за заекващия“.

Училище, което по сжция начинъ взема прѣдъ видъ възрастнитѣ и то тъкмо въ годинитѣ на развитие и упражнява едно такава дълбоко влияние върху цѣлия имъ училищенъ животъ, споредъ горѣказаното има да изпълни една отъ важнитѣ лѣчебно педагогични мисии отъ прѣдпазителенъ и терапевтиченъ характеръ. То трѣбва да използва най-добрѣ всички случаи за развиване на характера и да постави етичните фундаменти за физичното и нервно здравие. Безъ да се обръща внимание на цѣлата тая отговорностъ, такива дълбоки въздѣйствия непосредствено за техниката на обучението сж отъ най-голѣмо значение.

Прѣвелъ: М. С. Кушевъ.

Хендрикъ Босма.

По психологията на показанията.

Напоследъкъ изниква за психологията интересниятъ въпросъ — до колко човѣкъ говори правото, даже тогава, когато той говори истината, или доколко сж вѣрни показанията на единъ свидѣтель въ сѣда тогава, когато той е увѣренъ въ тѣхната истинностъ?

За разрѣшение на тия въпроси, различни автори сж правили разни опити. Stern е експериментиралъ съ 35 дѣца отъ основнитѣ училища; Rosa Oppenheim — изключително съ 30 момичета; Max Lobsein съ 5 мъжки и 4 дѣвически класове и Rodewaldt — съ 50 болнични войника.

Stern взелъ отъ най-долнитѣ, срѣднитѣ и по-горнитѣ отдѣления по двама слаби, два срѣдни и два развити ученика и ги въвеждалъ въ една празна класна стая, кждѣто всѣки отъ тѣхъ трѣбвало да разглежда една картина, прѣдставляваща стая на чифликчийска кѣща. Слѣдъ това картината се махвала и дѣтето е трѣбвало да рапортира, що е видѣло. Послѣ то е трѣбвало да отговаря на 73 по-рано написани въпроси: 4 се огнасяли за лица; 26 — за нѣща; 5 — за дѣйности на лица; 9 — за мѣстности; 18 — за бои; 11 — за качества и числа. Освѣнъ това имало е 12 внушителни въпроса за нѣща, които не сжществуватъ. Слѣдъ деветъ и половина седмици на ученицитѣ задали сжщитѣ въпроси, безъ да имъ се показва картината.

Експериментитѣ на другитѣ излѣдватели не били точно както този, но общиятъ планъ билъ сжщия.

Сравнете слѣднитѣ резултати:

	Процента на грѣшкитѣ	
	Въ рапорти (свързани изложения)	Въ отговори на въпроси
Stern	6%	33%
Oppenheim	5%	33—34%
Rodewaldt	6%	32—35%

Експериментитѣ показали, че никой не рапортира безъ грѣшки и че способността за схващане нараства съ възрастта; че *спонтанно рапортиране (излагане) безъ грѣшки не е правилото, но изключението*; и че даже, когато хората се кълнатъ, че извѣстни изложения сж вѣрни, тѣ пакъ правятъ 10% грѣшки. Тѣзи, които не се кълнатъ, грѣшатъ 20%. Както показва горнята таблица, отговоритѣ на въпроситѣ съдържатъ 5—6 пжти по-вече грѣшки, отколкото въ изложенията (рапортитѣ).

Отъ това можемъ да заключимъ, че въ интереса на истината, никой на свидѣтелската скамейка не трѣбва да се прѣкъсва съ въпроси и че по-разумно е за учителя да остави ученика да разкаже, каквото знае, отколкото да го забърква съ разни въпроси. При сви-

дѣлствуването човѣкъ се осланя свободно на умствения си запасъ, възпроизвежда си това, което му е най-ясно, изнася образи, които сж тъкмо прѣдъ прага на съзнанието му.

Внушаемостъ. За да опрѣдѣлятъ силата на внушението, Stern и Bodewaldt задали 12, а Oppenheim — 10 въпроса относно несъществуващи нѣща, като напр. „Нѣма ли печка въ стаята?“ „Какво ще кажешъ за чашитѣ на масата?“ Отъ отговоритѣ на нормални въпроси Stern намѣрилъ 66% прави, а отъ онѣзи на внушаеми въпроси — само 59%. На послѣднитѣ Rodewaldt е ималъ само 47·3% добри отговори.

Нечаевъ е експериментиралъ по слѣдния начинъ: той раздалъ на ученицитѣ книга и моливъ и слѣдъ като тѣ написвали отдѣлението или класа, името и възрастта, учителтъ е далъ слѣднитѣ наставления: „щомъ извикамъ „сега“ — ще напишете какво да е число — напр. 8 или едно изречение за нѣщо любимо, напр. за музиката. Експериментътъ се е извършилъ едновременно въ всичкитѣ класове. Събрали листоветѣ и намѣрили, че много ученици написали числото 8 и изречение съ думата „музика“ въ него. Имало е нѣкои, които сж писали 7 или 9; други сж писали число, което е съдържало 8, като напр. 28, 18, 108, 198, а тѣзи изречения, които не сж били точно върху музиката, пакъ сж се докосвали до нѣщо, свързано съ нея, като: „Азъ обичамъ да свиря на цигулка.“

Изобищо експериментитѣ изяснили, че колкото ученицитѣ сж по-млади, толкова по-вече се подаватъ на прѣжитѣ внушения, и че съ увеличаването на годинитѣ дѣцата ставатъ господари на себе си и его-то (азъ — тѣ) започва да се проявява. Че тѣ ще иматъ свой собственъ умъ, се вижда въ по-голѣмата имъ склонность къмъ косвени внушения. Числата на руския изслѣдвателъ показватъ, че ученицитѣ при пубертета слѣдватъ по-вече косвенитѣ, отколкото прѣжитѣ внушения (23%—11%).

Прѣкратяване на умственото развитие. Обширнитѣ динамометрични експерименти на Schuyten отъ Анверсъ показватъ, че силата на вниманието нараства постепенно отъ октомври и се усилюва до мартъ, слѣдъ което намалява, като достига най-ниската си степенъ въ юлий. Силата на вниманието намалява забѣлжително прѣзъ края на пролѣтъта и лѣтото, а мускулната сила нараства доста много до юний и юлий. Това е вѣрно както за момчетата, така и за момичетата.

Експериментитѣ на Stern-а показватъ, че има явно прѣкратяване на развитието, а също и че развитието е различно при момчетата и при момичетата. Въ момичетата между 7-та и 10-та година обширността на знанието, както се то изразява въ спонтаннитѣ рапорти и въ отговоритѣ на въпроси, нараства съвсѣмъ малко; вѣрността (процентътъ на точнитѣ проблеми) даже намалява. Между 10 и 15 год. и двѣтъ нарастватъ силно. Момчетата сж въ най-добро състояние между 7·3 и 11 год. слѣдъ това екстензивността и точността нарастватъ съвсѣмъ малко. Момчетата рапортиратъ по-пространно отъ момичетата, а момичетата даватъ по-точни данн. Но това не нараства

със годинитѣ. Така седемгодишнитѣ момчета и момичета направили 6% грѣшки; ученици отъ едно педагогическо училище, войници и студенти отъ университета направили сжщо толкова. Относно пространността на изложенията намираме слѣдното:

Момчетата отъ най-долнитѣ отдѣления	рапортиратъ	12·6%	отъ фактитѣ
„ „ най-горнитѣ класове	„	29·8%	„ „
Момичетата „ най-долнитѣ отдѣления	„	15·2%	„ „
„ „ курсоветѣ	„	39·5%	„ „

Схватливостта е функция, която се развива прогресивно. Отъ тия изслѣдвания можемъ да заключимъ, че дѣтето не е малъкъ възрастенъ човѣкъ, и че ръстътъ на умственото развитие не върви по правилна пропорция. Въпроситѣ съдържатъ много категории: лица, нѣща, дѣйствия и качества. По отговоритѣ се вижда, че развитието не върви тъй, щото по-малкитѣ дѣца да отговарятъ на по нѣколко елемента отъ всѣка категория, а по-старитѣ ученици — на по-вече елементи отъ сжщата категория. Отговоритѣ показватъ, че по-младитѣ рапортиратъ малко, а по-старитѣ много категории. Седемъ годишнитѣ дѣца споменаватъ спонтанно само лица и нѣща.

Интересъ. Момичетата рапортиратъ по-вече лични категории, а момчетата такива, свързани съ нѣща и лица. Момичетата отъ срѣднитѣ отдѣления се интересуватъ най-много отъ дѣлата на лицата. Въ момчетата тази стадия лежи между по-долнитѣ и срѣднитѣ отдѣления. Момичетата стоятъ по-дълго въ личната стадия и онази на нѣща и дѣйствия, а момчетата скоро достигатъ стадията на качество и отношение. Боятъ и качества се споменаватъ най-послѣ. Това е чудно, тъй като боятъ на картината личаха много силно. Очевидно е, че степенъта на възприятието се опрѣдѣля не отъ живостта на прѣдмета, а отъ интереса къмъ него.

Досѣжно интереса, знанието и точността въ рапортирането на боятъ, момичетата сж били много назадъ отъ момчетата.

Може би, неразумно ще бжде за сега да вадимъ практически заключения отъ тия изслѣдвания. Доколкото експериментитѣ се простиратъ, изводитѣ сж противъ съвмѣстното възпитание и изглежда, че обучението съ теоритически характеръ не привлича твърдѣ много момичетата. Единъ нѣмски педагогъ казва: „само този учителъ, който съ личността си може силно да повлияе на момичето, може да добие резултати въ обучението съ тѣхъ.“ Момичето повече отъ момчето е склонно да пита: „Какъ дѣйствува учебния материалъ върху личния ми животъ?“ Слѣдователно учебниятъ материалъ за момичето ще бжде практиченъ.“

Слѣднитѣ заключения сж по-безопасни:

1. Подробнитѣ въпроси правятъ рапорта (съобщението) по-лошъ.
2. Обикновениятъ въпросъ има внушително влияние, по-голѣмо внушително влияние има внушителния въпросъ; а още по-голѣмо тоя, при който запитвачтъ изтъква своята мисль.
3. По-добръ е да се пита така: Е ли между тѣзи лица или нѣща исканото лице или прѣдметъ? отколкото: Не е ли това човѣка, палтото и пр.?

4. Важно е да се знае, дали едно изложение е спонтанно или то е отговоръ на въпросъ. Въ втория случай важно е да се знае, какъ е зададенъ въпроса и да не би той да съставлява частъ отъ отговора.

5. Стойността на показанията зависи сжщо отъ това, какво сж казали хората или що е писала пресата. Особено внушително е печатното слово — на свидѣтелската скамейка човѣкъ често пѣти се повлиява отъ дневния вѣстникъ.

6. Изобщо, може да се върва само на тѣзи показания за събития и нѣща, които човѣкъ дава безъ силно емоционални възбуждения. Розултатитѣ отъ описания на дѣйствия и на процесъ, сж подобри, отколкото онѣзи на мѣстностъ или пространство. Умътъ се привлича по-малко отъ външни изгледи и бои, отколкото отъ движения. Силнитѣ емоции водятъ къмъ прѣувеличаване.

Тѣзи заключения сж направени отъ Otto Lipman, основани на собственитѣ му експерименти, както и върху ония на Stern-а и др. Тѣ иматъ извѣстна практическа важностъ за учителя; но особено внимание ще трѣбва да обрнатъ върху тия заключения сждитѣ, адвокатитѣ и сждебнитѣ засѣдатели.

Прѣвселъ: Ем. Анастасовъ.



Ц. Калянджиевъ.

Трудовата школа.

IV.

Дърводѣлство.

Въ сѣвернитѣ държави като Швеция, Норвегия и Дания ржчната работа въ училището се състои почти изключително въ обработването на дървото. При това, за да може обучението да върви по-бързо и за да могатъ да се взематъ възможно повече упражнения, като най-подходяще дърво зематъ чама и бора, които освѣнтъ това сж и най-евтени дървенъ материалъ. Така сжщо въ Русия, Германия и Франция на ржчната работа върху дървото се дава първо мѣсто слѣдъ глинолѣпението. Причината за това лежи въ обстоятелството, че слѣдъ глината дървото и особно мекитѣ дървета, като хвойнитѣ, липата и тополата, даватъ материалъ, който се подава най-лесно на слабата ржка и на недоразвититѣ мишици на дѣца, едвамъ прѣминали грънчарския периодъ или стадията на глинено то обучение. Наредъ съ това въ тая възраст, която почва отъ 9—10 година силитѣ на дѣтето сж достатъчно окрѣпнали, за да опериратъ върху по-твърда материя. Послѣдната отъ своя страна прѣдставлява

благодатна почва за по нататъшното развитие на мускулното чувство въ ржката и въ цѣлото тѣло; за координиранието на мускулната дѣятелность между отдѣлнитѣ части на тѣлото — главно ржцѣтъ и краката въ свръзка съ развитието на кръста и гърдитѣ. Докато глинолѣпението способствува за развитието на осѣзанието, прѣститѣ и окото при едно слабо разходване на тѣлесна енергия и на мускулно чувство, дърводѣлството ангажира цѣлата мускулна система на организма въ видъ на планоѣрна дѣятелность, която способствува за пълното и цѣлокупно развитие на физическитѣ сили на дѣтето. Наредъ съ голѣмото му практическо значение, дърводѣлството се явява и като най-рационална гимнастика за тѣлото въ тая възраст на дѣтето, когато то почва да извършва силни и размахнати движения съ ржцѣтъ и търси упражнения, въ които да прояви тоя видъ движения. При обикновени условия дѣтето проявява тѣзи движения въ игри и упражнения, въ които има много скачания, бѣгания, боричкане, дѣлане съ ножъ и пр. Колкото и да сж полезни, тѣзи инстинктивни движения не могатъ да способствуватъ за пълното и хармонно развитие на тѣлото, както добръ организираната работа върху дървото. По край всичко това дърводѣлството способствува и за развиването гѣвкавость и подвижность на мускулатурата, ловкость и икономия въ движенията, съ една дума, на това, което иначе наричаме естетика въ тѣлото.

Наредъ съ казанитѣ достоинства дърводѣлството има и грамадно значение за развитието наблюдателността, съобразителността, изобщо умственитѣ способности на дѣтето, особно ако обучението почива на педагогически начала и се води по единъ послѣдователенъ начинъ отъ по-проститѣ къмъ по-сложнитѣ упражнения.

Ржчната работа по дърво обхваща всички манипулации, извършвани въ столарското ателие. Разликата е само тая, че докато въ столарницата издѣлията се работятъ съ огледъ къмъ тѣхното практическо приложение и съ най-голѣма точность и завършеность, въ учебната работилница господствува строгъ педагогиченъ планъ съ огледъ къмъ извършването на дадени ржчни и мускулни движения, които даватъ планоѣренъ изходъ на физическитѣ сили за развитието на здраво мускулно и морално чувство.

Научното и културно-възпитателното значение на дърводѣлството.

По край казанитѣ достоинства ржчната работа по дървото дава възможность на ученика да получи много свѣдѣния относно устройството и състава на дървената тъканъ, ролята на междуклѣточнитѣ сокове на дървото, разположението на дървеснитѣ влакна въ разнитѣ дървета и въ разнитѣ части на дървесината (на повърхнината и въ сърцевиннитѣ пластове); по начина на сушенето на дървото и неговото прѣобръщане въ строителенъ и работенъ материалъ; върху значението и строежа на разнитѣ сѣчения и разрѣзи на дър-

вото (като напрѣчено сѣчение, радиално сѣчение, тангентално сѣчение); по качества на добрия строителенъ материалъ; за транспорта и търговскитѣ облаги на дървото и пр. и пр. Всичкитѣ тѣзи свѣдѣния, които при днешната училищна система съставляватъ прѣдметъ на специално техническо образование и се изучаватъ въ технологията на дървото, иматъ грамадно значение за живота. По тая причина, запазвайки своя специаленъ характеръ въ професионалнитѣ дърводѣлски училища, тѣ могатъ да се прѣподаватъ въ една посъкратена форма, наредъ съ ржчната работа, и въ общеобразователната школа. Съ това ще се внесе по-вече наученъ смисълъ въ ржчното обучение по дървото и ще се допринесе твърдѣ много за изучаването анатомията и физиологията на растенията, което сега става въ ботаниката по чисто словесенъ начинъ.

Казанитѣ научни свѣдѣния за дървото могатъ да вървятъ успоредно съ самата ржчна работа, по сѣщия начинъ, както това става при днешната система на практически занятия по физика и химия. По тоя начинъ дърводѣлското ателие ще се издигне до височината на една лаборатория, която наредъ съ художественото развитие ще способствува и за научното развитие на ученика.

Дърводѣлството е било винаги едно отъ първитѣ занятия на човѣка, отъ тоя моментъ, когато той почва да употребява металически орждия. Една голѣма частъ отъ домашнитѣ сѣдове, всички мебели на жилищата, корабитѣ, колата и пр. — всичко това отъ незапаметни врѣмена и до днесъ е било работено и се работи отъ дърво. Наредъ съ това дървото е служило на човѣка и като материалъ за изработване на разни художествени издѣлия и украшения, които иматъ своята история, стилове и пр. Дѣйствително поевтиняването на желѣзото въ XIX ст. почна да прави голѣма конкуренция на дървото, обаче развитието на техниката въ дървената индустрия и въ обработването на дървото прѣзъ послѣднитѣ 25—30 години дотолкова поевтини дървениѣ издѣлия, че тѣ днесъ съ достоинство конкуриратъ на много желѣзни издѣлия не само съ своята неизмѣримо по-висока художественостъ и естетичностъ, но и съ своята цѣна.

А вѣнкашния видъ, нѣжния цвѣтъ и красивото разположение на влакната и слойоветѣ въ много дървета като орѣховото, махагоновото, абаноса, тековото и др. винаги ще ги правятъ неоцѣнимъ материалъ за човѣшката конструктивна и художествена способностъ.

За човѣкъ, който може що годѣ да се абстрахира отъ рутината на днешното училище трѣбва да се явява много чудно, какъ така ние караме нашитѣ дѣца да учатъ за стотини минерали, растения и животни, съ които тѣ никога нѣма да иматъ работа, а не ги запознаваме основателно съ стола, на който сѣдатъ, съ масата, на която ядатъ или съ кжщата, въ която живѣятъ. Слѣдъ 2 и 3-годишно изучаване на ботаниката дѣтето не може да различи дървесината на най-обикновенитѣ туземни дървета, а още по-малко да знае нейнитѣ свойства, начинитѣ на обработва-

не и пр. А между това прѣзъ цѣлия си животъ дѣтето ще има работа съ дървени прѣдмети, съ мебели, врати, подове, прозорци и пр. Нима това, което се работи въ дограмаджийницата, въ коларницата, въ гимиджийнитѣ арсенали и пр., трѣбва да бѣде достъпно, даже и въ най-проститѣ си елементи, само на професионалния работникъ? Нима когато послѣдниятъ ни говори на своя технически езикъ за направата на една маса, скринъ, сандѣкъ и пр., за сглобяването на тѣхнитѣ части и т. н., ние трѣбва да стоимъ прѣдъ него съ гордо учено мълчание и се доволствуваме съ недосѣгаемата за него мисль, че сме хора на „училището“ и на чистата наука, на тая наука, която не ни дава нищо за онзи моментъ, когато ние ще похарчимъ нѣколко стотинъ лева за кжщи мебели или хиляди левове за една кжща? Специално ние българитѣ трѣбва да се благодаримъ на нашитѣ селски обществени и сѣмейни условия, които даватъ възможность на дѣтето да има реално прѣдставление за значението и употреблението на най-обикновенитѣ инструменти, като брадва, тесла и еренде. Обаче школата ни героично и побѣдоносно воюва съ силата и значението на орждията, съ тѣхния ясенъ и силенъ езикъ, много по-могъщъ отъ онзи на писмото и книгата.

Инструментитѣ въ дърводѣлската лабаратория.

Научното дърводѣлско ателие, както и професионалното, употребяватъ сравнително съ глинолѣпението твърдѣ много инструменти. Естествено е, че това се дължи на много по-мѣжното обработване на дървото. Главни инструменти тука сж слѣднитѣ: *трионъ* и *бичкия*, които споредъ силитѣ на ученика и цѣлѣта, иматъ по-древни или по-едри жбци съ право или извито положение и могатъ да служатъ за рѣзание по права и по крива линия. Тука се отнася и *разводката*, съ която можемъ да измѣняваме наклона на жбцитѣ у триона, 2) *брадва*, която има ограничено учебно значение, понеже не може да служи за точно работене и освѣнъ това хаби много материалъ, 3) *руканъ* или стругачъ, 4) *ножъ*, който играе голѣма роль въ шведскитѣ училища и въ много случаи напълно замѣстя рукана и ерендетата, 5) *длето*, 6) *ерендета*, които биватъ главно три вида, 7) *американско еренде*, което съ своята лекость и удобство се много харесва на дѣцата, 8) *пили*, 9) *сверделъ* или бургия, 10) *клевци*, 11) *отвертки*, 12) *чукове*, 13) *менгеме* или преса, 14) *обли длетта* — за обикновено и за рѣзбарско дѣлбание, 15) *пергелъ*, 16) *калибъръ*, 17) *ремусъ*, 18) *метѣръ*.

Като допълнение къмъ горнитѣ инструменти въ учебната работилница голѣмо значение има лѣпението на дървенитѣ издѣлки и материалитѣ съ столаренъ клей. Сжщо така извѣстна роль играе и стъклената хартия, която служи за завършване на издѣлнето.

Работенето въ столарската лаборатория става на извѣстния на всички ни *тосгяхъ* или столарска маса, която трѣбва да бѣде нагодена така, че да отговаря за разнитѣ височини и възрасти на ученика.

Понеже училищната работа по дърводѣлството има за цѣль да даде възможност на ученицитѣ да прѣкарать най-лесно и най-цѣлестобразно една колкото физическа, толкова и образователна учебна система, почиваща на азбуката на инструментитѣ; понеже запознаването съ инструментитѣ и тѣхното употребление е главната основа на рѣчното обучение, то въ педагогическо отношение не е безразлично, съ какви инструменти трѣбва да си служи учебната работилница. По сѣмъ начинъ, както е сериозенъ въпросътъ за инсталирането на една учебна физическа или химическа лаборатория въ зависимостъ отъ желателнитѣ резултати, сѣщо така методиката на рѣчното обучение не се отнася безразлично и къмъ въпроса за уредбата на една инструментална лаборатория по дърводѣлското обучение. Въ това отношение господствувать двѣ главни направления — онова на шведската школа съ главния прѣдставителъ на шведската рѣчна работа Отто Саломонъ и онова на датската школа въ лицето на отличния методикъ и организаторъ на датския слойдъ Аксень Миккелсенъ. Ние ще се постареемъ да изтъкнемъ въ кратки черти гледището на двѣтъ направления въ свръзка съ особеноститѣ на тѣхнитѣ инструменти и наредби и произтичащитѣ отъ това учебни резултати.

Характерни особености на шведския и датския слойдъ.

Подъ термина „слойдъ“, който си е извоювалъ права на гражданство въ всички езици, включително и английски, разбирагъ дърводѣлско обучение, организирано на чисто педагогически начала. Въ отлика отъ обикновената дърводѣлска работилница или оная въ специалнитѣ дърводѣлски училища, слойдътъ като игнорира професионалнитѣ цѣли на едната и другата, прѣслѣдва чисто учебно-възпитателна цѣль — развиване физическитѣ, умственитѣ и моралнитѣ способности на дѣтето, закрѣпване на неговата воля и характеръ чрѣзъ употребяване на съотвѣтни инструменти върху удобния за обработване дървенъ материалъ. По тая причина слойдътъ използва всички инструменти и манипуляции на обикновеното ателие до толкова, доколкото тѣ способствувать на горната цѣль, като ги нарежда въ система на последователно обучение и изхвърля всички онѣзи операции, които не сж по силитѣ на дѣтето или прѣслѣдватъ чисто практически и пазарни цѣли.

Разбира се, има случаи, гдѣто е възможно съединяването на педагогическия характеръ на обучението съ неговото професионално и практическо значение, безъ да се наруши главната цѣль — развитието способноститѣ на дѣтето; обаче такива случаи се допускатъ, както ще видимъ, повече при шведската, отколкото при датската система.

За характеристика на тѣзи двѣ системи, които съ разни вариации сж приложени и въ другитѣ държави, ще направимъ нѣколко

извлѣчения отъ доклада на Аксенъ Микелсена, четенъ на стотхолмския училищенъ съборъ въ 1895 год.

Като работенъ материалъ и шведскиятъ и датскиятъ слойдъ използватъ мекото дърво, съ тая разлика че неската система*) допуска отъ самото начало и твърдо дърво.

Въ инструментитъ на двѣтъ системи има голѣма разлика. До като шведския слойдъ употребява обикновени инструменти отъ голѣмъ форматъ и сжщо такъвъ тесгяхъ, безъ да се съобразява съ възрастъ и силитъ на ученика, датскиятъ слойдъ е създалъ нови инструменти, нагодени за дѣтскитъ рѣцѣ и сили. Така напр. тамъ бичкията има намаленъ размѣръ; ерендетата сж сжщо по малки и видоизмѣнени така че да се държатъ по-удобно съ двѣтъ рѣцѣ. Сжщото прѣобразуване е направено съ ремуса и пр. Освѣнъ това датската школа употребява по-малко число инструменти и въ началото се ползува само съ бичкията (съ която изрѣзватъ разни прѣдмети по права и криви линии), съ ножа и съ едно еренде.

Маситъ (тесгяхитъ) въ датския слойдъ сж сжщо малки и сж нагодени така че да може да се работи отъ двѣтъ имъ страни, т. е. съ дѣсната и лѣвата рѣка, което дава възможность за еднакво развитие на дѣсната и лѣвата мишца и на съотвѣтнитъ мускули на двѣтъ страни на тѣлото. За постигание на тая важна цѣль, тесгяхитъ сж наредени въ двѣ колони отъ двѣтъ страни на едно солидно дърво, въ което се закрѣпятъ съ единия си край; другия имъ край е подпрѣнъ само съ единъ кракъ. Между тесгяхитъ има достатъчно мѣсто за двама ученика. Срѣщу тѣхъ отъ другата страна на централното дърво има сжщо два подобни тесгяха. По тоя начинъ ученицитъ работятъ въ два срѣщуположни реда, които се наблюдаватъ много лесно отъ учителя, щомъ той стане на единия край на съединителното дърво. Слѣдъ извѣстно врѣме ученицитъ си мѣняватъ мѣстата, за да могатъ да работятъ съ другата си рѣка. Тѣзи тесгяхи иматъ и туй прѣимущество, че заематъ много малко мѣсто и могатъ да се поставятъ по много въ една стая. Това облегчава класното прѣподаване на дърводѣлството, което е много мжно при обикновенитъ голѣми тесгяхи.

Още по-голѣмо прѣимущество за икономия на мѣсто и разходи прѣдставляватъ чиновѣтъ-тесгяхи, които служатъ едноврѣменно и като обикновенни чинове. Тѣ сж покрити съ двѣ дѣски, отъ които горната служи при класнитъ занятия, а долната за дърводѣлска работа; въ послѣдния случай горниятъ капакъ се отваря и си остава така при всичкото работене.

Количеството на упражненіята въ шведския слойдъ сж 88 и иматъ прѣдъ видъ нѣкои домашни прѣдмети, като лъжици, разрѣзални ножове, лопатки и пр., които се употребяватъ въ Швеция и

*) Градътъ Несъ въ Швеция се счита за центръ на шведския слойдъ. Тамъ се намѣтва и учителската семинария по рѣчна работа, управлявана отъ О. Саломонъ.

главно около Несъ. Датскиятъ слойдъ има 137 упражнения, които сж взети не само отъ дърводѣлската практика, но изобщо отъ практическата дѣйностъ и при това иматъ чисто педагогическо значение. Докато въ шведската система господствува цѣлността на даденъ прѣдметъ, и неговото завършено обработване, за което често се прилагатъ упражнения съ разна трудностъ въ изпълнението, въ датската система господствува самото упражнение, което се взема въ този моментъ, когато ржката е достатъчно подготвена за това. По тая причина въ програмата на шведския слойдъ господствува самиятъ прѣдметъ, когато въ датския програмата се нарежда споредъ самитѣ упражнения и споредъ тѣхното по-лесно или по-мжчно изпълнение. Въ свръзка съ това и изработването на единъ прѣдметъ при датската система може да стане на два и повече пжти, споредъ това, кога ще настѣпи момента на дадено упражнение. А ако послѣдното има голѣмо възпитателно значение, датската метода настоява на нѣколкократното му повтаряне *като голо упражнение*. Наредъ съ прѣдмети за практически цѣли датската система има прѣдъ видъ и такива, които интересуватъ дѣтската психология, като играчки, пишущи принадлежности и пр., които господствуватъ напълно въ началото на прѣподаването.

Въ шведското обучение, споредъ Микелсена, господствува *инстинктивниятъ* способъ на изпълнението на даденъ прѣдметъ. На ученика се дава нужния материалъ и инструментитѣ заедно съ модела и чертежа и му се прѣдоставя да се добере главно самъ до изпълнението на отдѣлнитѣ операции, като употребява такива способности, позиции и инструменти, които намѣри за най-цѣлесъобразни за себе си; при датската система, напротивъ, се намира на *опредѣлени способности* за дадена работа, на които отговарятъ най-цѣлесъобразно извѣстни инструменти.

При работението шведската система не обръща внимание на дадена *поза* и на нейното значение за по-бързото изпълнение на извѣстна операция и за по-нормалното развитие на тѣлото. Шведскитѣ пози сж чисто *гимнастически* т. е. такива, които, подобно на всички физически упражнения, развиватъ силата на тѣлото. Датскиятъ слойдъ настоява на тѣй нареченитѣ *нормални пози*, които влизатъ въ подробноститѣ на развитието на отдѣлнитѣ мускули, на доброто тѣлосложение и на „стойката“ на тѣлото.

Рисуването и чертанието, които при днешното развитие на техниката се явяватъ като неинъ езикъ и неинъ творчески елементъ, при шведската система не сж така тѣсно свързани съ ржчната работа, както при датската. Послѣдната настоява на доброто изпълнение на рисунъка и чертежа на модела и слѣдъ това прѣминава къмъ изпълнението на самия прѣдметъ.

Словеснитѣ обяснения въ датската система иматъ голѣмо значение за упжтване, ускоряване и разнообразяване на учениковата работа, когато при шведската ученика се оставя да работи самостоятелно.

Обаче най-важното нѣщо, което поставя датския слойдъ много по-високо отъ шведския, е неговото *методическо класно прѣподаване*. До като неската система не иска и да слуша за класното трудово обучение и практикува обикновенитѣ индивидуални методи на работилницата, въ която работи едно ограничено число лица, датската система настоява, че ржчното обучение трѣбва да почива на сжжитѣ методи, както и обучението по словеснитѣ прѣдмети, т. е. да бжде *масово обучение*. И само благодарение на тая метода, която ще унищожи извѣстнитѣ до сега мжчнотии въ класовото прѣподаване на ржчната ржбота, послѣдната ще си извоюва права на гражданство въ днешната школа и ще стане задължителенъ прѣдметъ наредѣ съ матерния езикъ и други първостепенни училищни дисциплини.

Въ свръзка съ горния индивидуаленъ характеръ шведската система настоява, че слойдътъ не може да бжде задължително обучение за всички дѣца и по-рано отъ 11—12 годишна възраст. Датчанитѣ напотивъ настояватъ, че слойдътъ трѣбва да бжде задължителенъ за всичкитѣ школни възрасти, като се нагаждатъ споредѣ това и нужнитѣ инструменти и материали (по-меко или по-твърдо дърво, метали и пр.). Въ свръзка съ това и датчанитѣ се отнасятъ много снисходително къмъ съвършенството на ржчната работа въ първоначалната възраст на дѣцата. Тѣ смѣтатъ че първоначалното несъвършенство ще послужи като основа за едно пълно съвършенство въ работата при напрѣдналата възраст. Извѣстно е, че напослѣдъкъ така почнахме да гледаме и на рисуването, което днесъ дава въ ржцѣтѣ на дѣцата бонитѣ още прѣзъ първата година. Докато шведската система изисква отъ самото начало добро и точно изработване на даденъ прѣдметъ, датската игнорира тънкото и скрупульозното завършване, като обрѣща главно внимание на доброто и цѣлесобразно използване на инструментитѣ и на методическото прибѣгване къмъ съотвѣтни манипулации и упражнения.

Възъ основа на горнитѣ принципиални различия на шведския и датския слой Микелсенъ дава слѣдната прицѣнка на двата метода за физиологическото и за общото развитие на ученика.

Развитието на външнитѣ чувства, което съвсѣмъ не сжществува за днешната школа, става споредѣ него много по-методично при датската система, отколкото при шведската. До като шведскиятъ слойдъ съ своитѣ съвършени издѣлия изисква още отъ самото начало внимателно и точно наблюдаване, което е непосилно за дѣцата, датската система съ своитѣ по-груби първи издѣлия, въ които господствува бичкиятъ (изрѣзване на разни фигури, контури на животни и пр.) и бързото завършване на издѣлията, намира отначалото на развитието глазомѣра и на бързото гледание. Сетнѣ, отъ постепенното увеличаване на тънкоостъта на издѣлието се развива послѣдователно и незабѣлѣзано и остротата на гледанието.

Ухото, което е не по-малко занемарено въ днешната школа (понеже пѣнието и музиката му даватъ крайно едностранчиво развитие), при датската класна система, която обрѣща голѣмо вни-

мание на позата и похватитѣ, може да се развива и изостря много по-добър отколкото при неската, която дава свобода на държането на инструмента и при която не съществува *тактъ* въ работението.

Осъзанието, което играе голѣма роль при опрѣдѣленіе разстояніята, размѣритѣ, съпротивлението и формитѣ, при датския слойдъ съ неговото послѣдователно прѣминаване отъ по-едритѣ и по-груби прѣдмети къмъ по-дребнитѣ и по-тънки, се възпитава много по-методично отколкото при шведския, който почва изведнѣжъ съ дребни и сложни повърхности.

Мускулното чувство, което се управлява главно отъ грѣбначния мозъкъ, може да се развива чрезъ ржчната работа въ три отношения: по отношение къмъ неговата сила, бързина, опрѣдѣленостъ, бърза координация и точностъ. А това се постига съ добрия навикъ въ държане и дѣйствование съ инструментитѣ. Шведската система се стреми къмъ това развитие чрезъ изработването на малки кривини съ свободно избиране на инструментитѣ, които при това не отговарятъ на силитѣ на ученика. Въ Дания напротивъ това се постига съ по-леки инструменти, съ които отъ началото се работятъ лесни и по-прости форми върху по-голѣми прѣдмети. Освѣнъ това шведската система съ своитѣ едностранични тѣснотии развива мускулното чувство главно на дѣсната страна, когато датскитѣ двустранични станове способствуватъ за развитието и на двѣтѣ страни на тѣлото.

Силата на *аперцепцията*, която се развива много неправилно и едностранчиво отъ днешното словесно обучение, при ржчната работа намѣрва най-добри условия за своето развитие и закрѣпване. Въ свръзка съ чувството на аперцепцията се развиватъ и цѣль редъ практически способности, като правилно изразходване на силата, подвижностъ въ тѣлото, схващане въ формата и вида, икономия, редъ, влагане реално съдържание въ понятието за врѣмето и пр. Неската система, която прѣдоставя обучението главно на опита и почва съ прѣдмети, имащи по нѣколко упражнения, които се извършватъ въ разнo продължителни врѣмена, не може да служи като нормално срѣдство за развитието на всички горни качества. Датската система, която намира на точно и правилно владѣяне на инструментитѣ и слѣдов. способствува за икономия на врѣмето и силитѣ, прави разлика между упражненията. Ако единъ прѣдметъ съдържа упражнения отъ различна трудностъ, тя ги взема въ разни врѣмена, като понѣкога сглобява прѣдмета отъ части, изработвани въ разни периоди на учебното врѣме. Слѣдвайки по тоя начинъ на принципа на икономията, тя много по способствува и за развитието на горнитѣ практически способности.

Възпитаването на *естетическитѣ прѣдставления* и на понятията за правилностъ, красота и цѣлесобразностъ въ формитѣ става най-ефикасно съ методичната ржчна работа. За постигането на тая цѣль Неската система намира на криволинейнитѣ тънки форми, изработванието на които отива до изящество и пендантичностъ, несъобразни съ назначението и употреблението на прѣдмета. Въ дат-

ския слойдъ основата на тая страна на възпитанието лежи въ последователността и постепенността. При него дѣтето почва съ праволинейнитѣ форми, въ които господствуватъ извѣстни правилни размѣри и разстояния и постепенно прѣминава къмъ криволинейни форми, които, явявайки се прѣдъ дѣтето своеобразно, възприематъ се отъ него много по-пълно и по-ефикасно. При това техническото обработване на прѣдмета тука напълно се съобразува съ неговото употребление и не страда отъ излишно „труфение“.

Моралното чувство, което се развива главно при дѣйствието и при изпълнението на дадена идея, намѣрва най-добра почва при педагогическата рѣчна работа. За тая цѣль Нескиятъ слойдъ дава на дѣцата готови модели, които тѣ се стараятъ да изработятъ наново отъ дърво, когато датскиятъ слойдъ напирва на самостоятелно сглобяване на отдѣлни упражнения въ новъ моделъ, безъ ученикътъ да има възможность да подражава на готовъ образецъ прѣдъ себе си. Въ това отношение датската система не се спира да развива подражателната способность въ работата, а прѣдизвиква всички вътрѣшни лични сили; раздвижва фантазията, ума и волята къмъ създаването на ново тѣло по изученитѣ упражнения и по даденъ рисунокъ.

Връзката на прѣдставленията и *асоциацията на мислитѣ*, отъ които зависи *органическиятъ* свързанъ характеръ на мисленieto — *централизираното мисленie*, могатъ да се възпитаватъ най-вече на рѣчната работа. Главни елементи тука сж цѣлесъобразността между идеята и изпълнението и непосредствената възприемчивость между първата и втората. При неската система цѣлесъобразното схващане на прѣдставленията се постига съ събирането на много упражнения въ единъ прѣдметъ и въ изработването на трудни форми, което припятствува на бързата асоциация. При датската рѣчна работа тѣзи способности се достигатъ съ леснитѣ съединения на нѣколко парчета на едно (съ гвоздеи), съ което се дава възможность да се конструиратъ по-много и по-разновидни прѣдмети.

Паметта въ рѣчната работа, както и въ другитѣ занятия бива *механическа*, т. е. такава, която усвоява нѣщата инстинктивно, безъ нѣкаква тѣхна вътрѣшна свръзка и *органическа*, която запомня прѣдметитѣ въ тѣхната прѣка зависимость. Отъ горѣказанитѣ особености на неската работа се вижда, че тя дѣйствува главно на механическата паметъ, когато педагогическата последователность и строга методичность на датския слойдъ способствува главно за развитието на органическата паметъ, която има много по-голѣмо значение за мислителния процесъ.

Рѣчната работа по нееднократно вече споменатитѣ причини се явява и като начинъ за *умственото развитие* на ученикътъ. Обаче въ датската система умътъ и разсѣдъкътъ на ученика сж изоставени на самостоятелното имъ развитие, като опериратъ често надъ готови модели, състоящи се главно отъ единъ кжсъ, и намиратъ потикъ само въ разпознаването на формитѣ и повърхнинитѣ, когато при датската работа тѣ строятъ възъ основа на извѣстни данни на опыта, които имъ

се съобщаватъ при самото *пръподаване*, и сплотяватъ отдѣлни части въ сложни прѣдмети. Последното обстоятелство развива подвижностъ и по-силна конструктивна способностъ на мисълта.

Радостта, веселието и чувството на лично достойнство сж обикновено занемарени и даже прѣслѣдвани при днешната школна система. Само рѣжната работа може да възвърне тѣзи сжпи чувства на дѣтето, отъ които зависи не само неговата работоспособностъ, но и неговото здравие и сила. За подържанието и възпитаването на тѣзи чувства, Неската трудова школа се старае да дава на ученицитѣ да изработватъ красиви и изящни прѣдмети, които тѣ сетнѣ да могатъ да подаряватъ на своитѣ домашни или роднини или които могатъ да служатъ като домашни прѣдмети. Благодарение на това работенето на тѣзи прѣдмети отнема много врѣме. Често неумѣлото ползуване съ инструментитѣ разваля цѣлата работа, слѣдъ което тя се почва наново. По тоя причина въ Несъ за изработването на една лъжица се употребяватъ по нѣкога до 20 часа! Датската система излиза отъ положението, че радостта, веселието и чувството на собствено достойнство въ дѣтската възраст се прѣдизвикватъ не толкова отъ самитѣ прѣдмети, колкото при самия процесъ на работенето, който главно трѣбва да отговаря на физическитѣ и естетическитѣ потребности на дѣцата и да не се протака дълго врѣме върху единъ и сжщъ прѣдметъ. Що се касае до практическата полза отъ самия прѣдметъ, достатъчно е ако дѣтето съ своитѣ непретенциозни потребности намѣри, че той може да му послужи за нѣщо.

Рѣжната работа може да изиграе голѣма роль въ усмиряването *дивитѣ маниери* и инстинкти на дѣцата, които се явяватъ, както казахме, като резултатъ отъ прѣживяването психологията на дивака и отъ единъ голѣмъ запасъ на потенциална енергия. Въ това отношение рѣжната работа може да послужи като прѣкрасно и неопѣнимо срѣдство за използване свободното и ваканционното врѣме на дѣцата. Обаче Нескиятъ слойдъ въ своитѣ тънки и изящни издѣлия, които противоречатъ на търпението и издържливостта на дѣтето, си поставя за цѣль да унищожи съ единъ замахъ неговата „дивашка“ природа и да го направи въ кжсо врѣме културенъ и цивилизованъ човѣкъ. Датскиятъ трудъ се старае не да заглушава, а да отваря клапитѣ на дѣтската енергия, като дава въ самото начало въ ржцѣтѣ на дѣтето бичкията, съ която се изработватъ по-груби и по-експедитивни издѣлия, като сандѣчета, (за солъ, ножове, вилници и пр.), кафейна мелница и пр. Съ течение на врѣмето къмъ тѣзи упражнения се прибавятъ и по-деликатни манипулации, работени съ други инструменти.

Въ *хигиеническо отношение* датскиятъ трудъ стои по-високо, понеже при него пилата и стъклената хартия, които образуватъ врѣденъ прахъ, се употребяватъ твърдѣ малко, когато въ шведската система, която наблѣга твърдѣ много на усъвършеността на издѣлието, тѣзи манипулации играятъ важна роль при всѣко издѣлие.

Физиологическото значение на рѣжната работа, между другото, се заключава въ развиванieto на *пасивното и активно дѣй-*

ствие. Първото се състои въ правилната поза, а второто въ движенията при работата. И двѣтъ дѣйствия могатъ да оказватъ голѣмо противодѣйствие противъ обикновенитѣ училищни пози, които развиватъ кжсогледство и изкривяване на грѣбнака, както и изобщо да развиватъ добро държание и красиви движения въ тѣлото. Макаръ и неската система да признава значението на работната поза, тя не се отнася съ такава настойчивостъ къмъ нейното прилагане, когато при датската система държанието на тѣлото е изходно начало за всѣко упражнение. А активното дѣйствие при нея съ развива съ подбиранieto на такива упражнения, които изискватъ повече движения и сила, като рѣзване и ерендосване. Шведската система напротивъ харчи много врѣме на употреблението на шлифующитѣ и търкащи операции, които не ангажиратъ толкова силитѣ и органитѣ на цѣлото тѣло и при това развалятъ въздуха. Най-сетнѣ датската система е много по-евтина, понеже нейнитѣ инструменти и тесгяхи сж по-малки и на ученикъ струватъ около 50 лева. Датското дружество за рѣчна работа, което поддържа учителски институтъ по рѣчна работа, прави твърдѣ много за достъпни на евтини и добри инструменти, на добъръ материалъ и изобщо дава свѣдѣния по уредбата на училищната рѣчна работа.

Тѣзи сж накратко отличителнитѣ черти на шведския и датския слойдъ, отъ които всѣки е израстналъ на своя национална почва. Обаче родината на слойда е Финландия съ нейния училищенъ реформаторъ Уно Цигнеусъ. Отъ тамъ рѣчната работа по дърво постепенно се разнася по всички европейски държави, гдѣто получава своята уредба, споредъ мѣстнитѣ условия.

Страницитѣ на списанието не ни позволяватъ да влизаме въ голѣми подробности на рѣчната работа, както и да излагаме нейната организация въ Швеция, Дания и въ другитѣ европейски държави. Интересуващиятъ се читателъ ще намѣри всички подробности въ добритѣ съчинения, които изобилствуватъ и на руски езикъ. Като такива можемъ да укажемъ на прѣкрасната книга на *К. Ю. Цируль Ручной трудъ въ общеобразовательной школѣ*, въ която е изложена и кратка история на рѣчната работа въ по-главнитѣ държави. Втора книга, много важна въ техническо отношение, е *„Столярный ручной трудъ“* отъ *Отто Саломонъ*, прѣведена — отъ шведски отъ Е. Соломинъ. Съ датската система, нейната организация, инструменти и др. читателъ може да се запознае по книгата на *И. К. Карелль — Педагогическій ручной трудъ по датской системѣ*, която съдържа повече прѣводни статии на Аксель Миккелсенъ. Доста много полезни указания по изработването на отдѣлни дървени прѣдмети ще намѣри читателъ въ книгата *„Давайте работать“* отъ *Горбунова-Посадова*.

По-подробна библиография по теорията и практиката на рѣчната работа ще дадемъ при завършване серията на нашитѣ статии.

На край ще прибавимъ и това, че рѣчната работа по дърво може да се комбинира и съ стругарството, което съ своитѣ крѣгли и красиви форми и съ своята експедитивностъ прѣдставлява поезията на дърводѣлската работа. По тая причина и дѣцата съ увлѣчение ра-

ботятъ на стругарския станъ, особено ако за материалъ имъ се даде пакъ меко и състояще се отъ дребни влакна дърво. Най-подходяще за това е липовото дърво. Издѣлията по стругарството могатъ да бждатъ самостоятелни, като цилиндъръ, конусъ, кълбо, чашка, хаванка, ваза, части на машини и пр. или да прѣдставляватъ части на дървени прѣдмети и упражнения, изработени въ дограмаджийницата.

Изглаждането на стругарскитѣ прѣдмети съ стъклена хартия, като врѣдно за дишането, може да се изостави или да се практикува много ограничено.



Изъ живота въ школната община при Викерсдорфъ.

Въ 12 кн. на „Свободное воспитаніе“ М. Левитина описва „Свободната школна община въ Викерсдорфъ.“ Въ миналата книжка на „Н. У.“ ние съобщихме главно началата, на които почива педагог. практика на това бѣлѣжито училище. Тука ще дадемъ нѣкои черти отъ самата практика на училището споредъ Левитина.

То се е отдѣлило въ 1906 г. отъ Landerziehungsheim-a на Д-ръ Литцъ и започнало съ 7 учители, 1 учителка, 18 ученика и 1 ученичка. Слѣдъ година и половина тука имало вече 85 учещи се. Учителитѣ и ученицитѣ образуватъ една община, поселена въ свое собствено здание всредъ природата, край с. Викерсдорфъ, близу при Залефелдъ. Тази уединеностъ дава възможностъ да се създаде близость между учители и ученици, създава се вслѣдствие на това и онази общность помежду имъ, която и отличава главно вътрѣшната наредба на училището. Въ него не „обработватъ“ душицѣ и главитѣ на подрастващото поколѣние споредъ прѣдварителния планъ на ръководителитѣ. Тука ученикътъ не е пасивенъ обектъ. Тука групата отъ учители и ученици иска да създаде школенъ организъмъ, способенъ да се развива. И ето защо ученицитѣ сж вмъкнати за създаването на вътрѣшния и външенъ редъ на училището заедно съ своитѣ учители. Учителитѣ и ученицитѣ се напълно познаватъ и между тѣхъ владѣе пълна солидарность досѣжно цѣлитѣ и пѣтя за реализирането имъ.

Организацията на училището е слѣдната: начело стоятъ двама директори, които влизатъ и въ родителския „сѣвътъ“. Тѣ сж единъ видъ пълномощници на учителската колегия, членове на която сж и тѣ; тѣ прѣподаватъ основнитѣ прѣдмети: нѣмски и литература, естествознание и математика. Учителската колегия работи заедно съ ученическото „бюро“. Него го избиратъ ученицитѣ отъ ученицитѣ на послѣднитѣ три класа. Споредъ нуждата, която се сочи, на колегията отъ учителитѣ или ученицитѣ, това „бюро“ събира общо събрание отъ всички членове на „общината“ и то рѣ-

шава важнитѣ въпроси въ живота на училището, обикновено при голѣмо оживление. Съ право на гласъ се ползува всѣки ученикъ. — Това събрание единствено е недостъпно за родители или постителѣ, инѣкъ всичко друго въ школата е достъпно за всѣки, който се интересува. — Създаването на „бюрото“ се искало отъ самитѣ ученици. То се ползува само съ длѣжности; нѣма никакви права. Въпрѣки това анкета е установила, че ученицитѣ участвуватъ въ него съ голѣма охота. Въ състава на „бюрото“ влизатъ прѣдседателъ и секретаръ и, споредъ нуждата, извѣстно число членове. Тѣ трѣбва да водятъ хроника за живота въ училището, да слѣдятъ за нуждитѣ, които се явяватъ въ него, да водятъ сношения съ учителската колегия по въпроситѣ за организацията на прѣподаванията, устройството на екскурзии, разпрѣдѣлянето на работа и др. т., а сѣщо тъй да се грижатъ за реда въ училището, тъй като тука липсватъ надзиратели, класни дами и др. като съвършено ненужни за Викерсдорфъ.

Ето какъ единъ ученикъ описва функциитѣ на „бюрото“:

„Като надзирателъ, азъ спя съ третокласци. „Ставайте!“ имъ извиквамъ сутрѣнь, щомъ чуя звука на звънеца и когато запалѣ лампата, виждамъ 12 голи фигури, — обитателитѣ на нашата спалня: 15—20 минути правимъ голи гимнастика, слѣдъ това загърнати въ халати за къпане, бѣгаме при ванитѣ, дѣто другъ другаръ слѣди, щото малкитѣ да не стоятъ по-вече отъ двѣ минути подъ топлия душъ и да се оплакнатъ слѣдъ това съ хладна вода. Послѣ въ спалнята дохождатъ други другари и прѣглеждатъ, да ли сж чисти ноктитѣ, бѣлитѣ покривки, постелката поставена ли е както трѣба за провѣтряне; когото е домързѣло да направи това, при общъ смѣхъ отива отъ закуска да свърши ненаправеното.

„Вечеръ е по-удобно: прѣдъ насъ има топло легло и повече врѣме: слѣдъ измиването, може да се устрои пантомина, да се прѣдстави корабокрушение, или пъкъ да се импровизира танцъ.

„Ние сме длѣжни да слѣдимъ за реда по пода и маситѣ, за провѣряване на класовѣтѣ, за реда въ трапезарията, библиотеката. Зимѣ трѣбва да слѣдимъ за шейнитѣ и плѣгалькитѣ, които трѣбва да прибираме, лѣтѣ — за велосипедитѣ и др. т.

„Освѣнъ тѣзи общи задължения, всѣки членъ на бюрото има отъ 1—3 млади ученика подъ своя „закрила.“ Ние наричаме такива наблюдатели „настойници“ и твърдѣ скжпимъ за добритѣ обноси на нашитѣ малки къмъ насъ, за това, защото да бждемъ избрани членове на „бюрото“, трѣбва да притежаваме нѣкакви педогогични способности, а тѣзи се показватъ само, когато се изпълнява длѣжността настойникъ. Ние слѣдимъ за личния животъ на нашитѣ малки, тѣ ни разкриватъ своитѣ нужди и интереси, ние готвимъ, ако трѣбва, съ тѣхъ уроцитѣ, четемъ имъ, учимъ ги въ свободнитѣ часове: да плаватъ, да ѣздятъ на велосипедъ, да рисуватъ и др. Макаръ малкитѣ да обичатъ учителитѣ, но тѣ сж много по-свободни съ насъ: ние сме по-близки до възрастьта имъ. Ние нѣмаме никога отношения на дядка и рединокъ: напротивъ ние обичаме малкитѣ

и тѣ насъ. Когато сж на ваканция, тѣ ни пишатъ писма, а като се върнатъ — сподѣлятъ съ настояника впечатления си. На Рождество моитѣ малки прѣди лѣгане дохода въ стаята ми и успѣха да наредятъ елха и да прѣдставятъ сценка изъ живота на дѣцата.

„Що се отнася до ползата отъ „бюрото“, то азъ съмъ длъженъ да бжда твърдѣ въздържанъ, тъй като самъ работя въ него и се страхувамъ да не бжда пристрастенъ, но все пакъ мога да кажа, че всички признаватъ значението на това учрѣждение и че редътъ, който цари въ Викерсдорфъ, се дължи главно на него, като най-значителенъ факторъ въ живота на школата.“

Както показва това изложение, цѣлиятъ вжтрѣшенъ редъ въ училището, който се явява дѣйствително осъществение на теорията, лежи на самитѣ ученици и се изпълнява отъ тѣхъ. Учителската колегия се изказва въ тази смисълъ, че тригодишния опитъ само е потвърдилъ дълбокото ѝ убѣждение въ това, колко добро може да принесе на работата довѣрието въ силитѣ на младежъта, любовъта ѝ къмъ самостоятелностъ и самодѣйностъ въ този именно периодъ, когато натрупанитѣ сили търсятъ, дѣ да се приложатъ.

Пълна свобода обаче при възпитанието въ Викерсдорфъ нѣма. Тамъ има извѣстно принуждение: по-младитѣ постепенно се причуватъ на редъ, който отчасти изпълнява надъ тѣхъ ролята на нравствено въздѣйствие. — Ако извѣстни отстъпки отъ реда не се мотивиратъ и защитятъ логично отъ ученика и се явятъ само слѣдствие на небръжностъ, нетърпеливостъ и др. т., то тѣ се отстраняватъ чрѣзъ морално въздѣйствие на връстниците имъ: имената на упорититѣ се съобщаватъ въ врѣме на обѣда отъ самитѣ ученици. Простѣжката се подлага слѣдватъ. на сжда на общественото мнѣние, — най първо на „другарското“, а послѣ и на „общината“.

Прѣподаватъ учители и учителки, всички съ висше образование. Прѣминаватъ се слѣднитѣ прѣдмети: история на религиитѣ, нѣмски езикъ и литература, естественитѣ науки въ широки размѣри (биология, химия, физика), история, два езика и музика, ако има желаещи. Всички прѣдмети се прѣподаватъ въ такава свръзка помежду насъ, щото да подготвятъ ученика да си изработи самостоятеленъ мирогледъ. За тази цѣль прѣподавателитѣ, които живѣятъ близко и другарски, се допълнятъ взаимно и координиратъ съдържанието на своитѣ прѣдмети. Интересътъ къмъ прѣподаванитѣ прѣдмети се увеличава поради участието, което зематъ ученицитѣ, когато се опрѣдѣля общото направление на училището. Съ това най-добрѣ се узнава, що вълнува и занимава ученицитѣ. Прѣподаванията се допълватъ и съ свободата, която иматъ ученицитѣ да си избиратъ въпроси и да ги разработятъ. Ученицитѣ иматъ пълната свобода да критикуватъ не само онова, което имъ се прѣподава, но и личността на учителя. „Критиченъ духъ сжществува въ младежъта — трѣбва да имаме смѣлостъта да приемаемъ това и да се стараемъ да го направимъ здравъ и силенъ“, съ цѣль да се избѣгнатъ повърхността и празнотумството, въ които тъй лесно попадатъ младежитѣ. Тоя критиченъ духъ се развива и при рефератитѣ

и бесѣдитъ, четени отчасти отъ учители и родители. Ето нѣкои отъ тѣхъ: 1. Какво иска свободната школна община. 2. Отношението на училището къмъ развитието на човѣчеството; 3. Какво иска да постигне свободната школна община съ своята организация (бесѣди въ течение на много недѣли); 4. Хипотези за възникване на слънчевата система: а) възможна ли е научна космогония; б) критика на канто-лапласовата теория; в) нови хипотези — Хелмхолцъ и Арениусъ. — „Основни положения на женското движение. (чела Лили Браунъ). Физиология и хигиена на човѣшкото хранене (писателя Шпилетъ отъ Англия). — Необходимостта да се прѣподава въ училището мораль — Политическото положение въ свръзка съ изборитѣ за Райхстага прѣзъ 1907 г. и др. т.

— Ученицитѣ си устройватъ прѣдставления, концерти, критики върху забѣлѣж. пиеси, които играятъ и др. — Въ школата има хубава библиотека, картинна галерия, въ която картинитѣ се смѣнятъ, щомъ се запознаятъ съ тѣхъ.

Методитѣ на прѣподаванията се съгласуватъ съ най-новитѣ течения на философската и педагогична теория и практика, и винаги съ природата на учещитѣ се. Защото методиката и програмата прѣдставятъ отъ себе си процесъ на кристализация, могатъ да бждатъ резултатъ отъ дългата работа на цѣлата школа и само въ такъвъ случай ще бждатъ органически неотдѣлимъ неинъ продуктъ и особеностъ“.

Единичното обучение до IV класъ е отстранено, като егоистично. Прѣподаването е класно; но когато по-способнитѣ усвоятъ въпроса или темата, то класътъ се разпада на групи, на чело на които се поставятъ по-способнитѣ, за да подпомагатъ и разясняватъ на останалитѣ всичко неразбрано или по-трудно. — При повторението въ срѣднитѣ класове, безъ да се говори за всѣка работа въ горнитѣ, е въведена самостоятелна работа по книгитѣ.

Освѣтнъ поменатитѣ науки сериозно се изучава пѣние. Въведена е рѣчната работа въ широки размѣри; въ градината работятъ всички, като почнемъ отъ най-малкитѣ (приематъ се въ училище момчета и момичета не по-малки отъ 9 години). — Добрѣ е поставено и рисуването; въ основата му лежи рисуване отъ натура и както много други уроци, това става лѣтъ въ природата.

Обучението и възпитанието сж съвмѣстни и еднакви за двата пола. И това е важната особеностъ на Викерсдорфската школа, на която бива да се обърне внимание у насъ особено сега, когато лѣтосъ въ засѣданията на Висшия учебенъ съвѣтъ и м-ръ и нѣкои членове на съвѣта се изказаха остро противъ еднаквата програма на дѣвич. и мжжкитѣ гимназии. — Споредъ Викерсдорфци възпитанието трѣбва да се дава на всѣкиго, който проявява духовна дѣйностъ и който може да участвува въ културата на човѣчеството. За възпитателя не съществува момче или момиче, — има млада душа, която иска съдѣйствиe за своето развитие. За това и обстановката и срѣдствата за това развитие трѣбва да бждатъ напълно еднакви. —

Послѣ — школниятъ животъ ще развие особеноститѣ на всѣки полъ съобразно своитѣ нужди. Независимо отъ това, юношескиятъ периодъ е периодъ на идеално възпитание, въ него се формулира главно социалното чувство; за това, за да се отстранятъ въ дѣйствителностъ, а не само книжно, прѣдразждацитѣ по отношение на жената, трѣбва дѣвицитѣ и момчетата да прѣживятъ този периодъ заедно, тъй шото всички възвишаващи моменти и идеи да бждатъ прочувствувани отъ тѣхъ еднакво и въ взаимодѣйствие. Това взаимодѣйствие ще се отрази и на двѣтъ страни: дѣвицитѣ ще се издигнатъ до този уровеньъ, който е опрѣдѣленъ за момчетата при прѣподаванията, ще станатъ по-енергични и рѣшителни, по-малко дребнави и суетни, момчетата ще станатъ по-нѣжни, по-чисти, по-заседнали и настойчиви, — съ една дума, на всѣка страна ще се отрази социалния законъ за подражание на връстникитѣ.

При това съвмѣстно възпитание, вмѣсто особеноститѣ и индивидуалноститѣ на пола да се изгубятъ, напротивъ, както опитътъ показва, всѣка индивидуалностъ се усилва, крѣпне, като сжщеврѣменно се допълва съ другата. Съвмѣстното възпитание е нѣщо повече отъ живота въ сѣмейството: въ школата всичко се възприема съзнателно и придобива по-здрави основи. Въ горнитѣ класове може да се яви любовь между учещитѣ се, тя може да придаде на отношенията и живота извѣстна окраска, но тази окраска съвсѣмъ се отличава отъ ония отношения къмъ възрастната ученичка, които се наблюдаватъ въ обикновеното училище: тамъ дѣвицата за ученицитѣ изключително е сжщество отъ другия полъ, а тука тя е приятель. — И родителитѣ на ученицитѣ говорятъ въ печата, че това не сж думи, а дѣйствителностъ: „нашитѣ дѣца не четатъ кални романи, не се интересуватъ отъ всичко онова, което прѣлъства другитѣ ученици на тѣхната възраст въ тази областъ. Тѣ чисто и сериозно се отнасятъ къмъ младежта отъ другия полъ“.

— Споредъ Викерсдорфци въ училището не трѣбва да се въвеждатъ прѣдмети, които подготвятъ къмъ нѣкаква професия, за да може ученика да се развива самостоятелно и свободно, — Само на онѣзи ученици, които пожелаятъ, може да се допустне специализация. Игнѣкъ образованието трѣбва да бжде общо.

За физическото възпитание се полагатъ особени грижи. Кае то допълнение на тѣхъ служи рационалното храняне и спортътъ. Н. се употребяватъ никакви спиртни и други възбудителни вещества. Прѣдпочитатъ млѣчната и растителна храна. Лѣгатъ да спятъ рано и рано ставатъ. Дрехитѣ сж меки, прости и еднакви за всички. Въ междучасията се надгонватъ на групи; участвуватъ и учители. Лѣкаритѣ посѣтители се очудватъ на силния организъмъ, гърдитѣ и дробоветѣ не възпитаницитѣ. Лѣтъ плаватъ, ходятъ на лодки, яздятъ велосипеди. Зимѣ — се плъзгатъ на шейни, кѣнки и др. Участвуватъ и на състезанията въ сѣсѣдното село безъ да се увличатъ въ спорта като самоцѣль, тъй обикновено за младитѣ. — Голѣма роля играятъ въ живота на Викерсдорфъ пжтешествията и екскурзиитѣ:

живѣятъ въ колиби, сами си готвятъ въ походни сѣдини, ходятъ боси. — Въ училището има организация „скитници“, една отъ тѣхъ подъ име „мечка“ тръгнала да скита и ето какъ описва това скитане единъ отъ участниците: „тамъ дойдоха цигане,“ казваха селяните на единъ ловецъ, когато се узна нашето прибѣжище въ гората на третия день слѣдъ като бѣхме дошли. Това подбуди дебелия, единствения прѣдставитель на властѣта въ този отдалеченъ кжтъ, да дойде сутринѣта при насъ, като взе за помощникъ и горския. Той разбра отъ насъ, че ние не сме никакви бандити, а ученици, и че единъ отъ насъ е отъ Египетъ, и това му произведе дълбоко впечатление. Вечерѣта при насъ дойде пакъ горскиятъ и отиде направо при Пуси, който приготвяше на огъня вечеря. Той го разпита, отъ дѣ сж взети продуктите и слѣдъ като цѣлата компания — 8 момчета, 2 момичета и единъ учителъ, — се събра около строгия старикъ, той почна да ни гони отъ гората. Но най-накрай той нищо не можѣ да ни стори. Прѣдъ него стоеше палатка, построена по всички правила на изкуството, отъ прѣдъ се красѣше съ менчета, гърнета, чорапи и дрехи, окачени на изтѣргани тояжки. Бентѣтъ на широкия потокъ, въ който имаше шумящъ водопадъ, обясняваше, защо дрѣхитѣ висятъ прѣдъ колибата и защо животѣтъ ни е амфибенъ, а почернитѣ ржцѣ на мнозина сочеха огнището върху полуострова, наложено прѣдъ грамаденъ поваленъ чамъ. Но лицата бѣха тѣй весели и свѣжи и болшинството бѣха такива „юнаци“, че лѣсничейтъ слѣдъ нѣкои обяснения и слѣдъ като се увѣри, че нашитѣ документи не сж фалшиви, стана по-милостивъ. Той видѣ, че ние съ уважение се отнасяме къмъ гората и къмъ дивяча въ нея, и затова ни остави въ гората. Послѣ, „като забрави всѣко приличие“, идваше при насъ и ни разказваше приказки; разказвахме му и ние.

„Чудно тихи бѣха днитѣ въ горската долина. Млѣко и яйца вземахме отъ съсѣдната кжща, до която се отиваше за половинъ часъ. По сложни наслади ни доставяха: храбритѣ велосипедисти, които по главолонни горски пжтеки се смѣкваха до малката станция въ „универсалината“ барака. Харчихме 6 марки на день. Гладни не оставахме.

„Когато се мръкнѣше, огънѣтъ огасва, луната изгрѣва, и ручей зашурти по-силно, тогава всѣки се опѣва на ароматнитѣ лѣсови клони и „литераторѣтъ — мечка“ Осъ при свѣтлината на фенеря записва хроника, която му се диктува отъ всички страни. Послѣ фенеря изгасва и се започватъ разкази, които могатъ да се съчиняватъ само въ такива пжтешествия, легенди, бретонски приказки и фантастични приключения, които акомпанираше вѣтѣра и шума на потока. Въ такива пжтешествия се отдѣхва и се събира мисълѣта. Между участниците пѣкъ въ тѣхъ се създава здраво другарство“.

И. П.

Е. Чарнолуска.

Национална лига за разказване на приказки въ Америка.

Между американските педагози и особено между библиотекаритъ на дѣтските библиотеки съ голѣма популярностъ се ползува новото образователно-увеселително сръдство — устното разказване на дѣцата въ училище, въ дѣтската библиотека, на площада за игране приказки, легенди и разкази прѣимуществено съ историческо и митологическо съдържание. Разказътъ се приготвя отъ по-рано, и по съдържание, и по езикъ той е напълно нагоденъ за възрастта и разбирането на тая аудитория, която се има прѣдъ видъ. Добръ нагласената и добръ разказаната приказка произвежда на дѣцата неотразимо впечатление: нито живиятъ урокъ въ училище, нито доброто четене съ гласъ по книга не може да се сравни по силата на възприемането и по голѣмото активно внимание, което проявяватъ дѣцата при тая нова форма на общение съ тѣхъ.

Чрѣзъ устното разказване на дѣцата могатъ да бждатъ съобщени много знания, исторически факти, нови понятия и то несравнено много по-рано, отколкото тѣ биха могли да се запознаятъ съ тѣхъ чрѣзъ книгитѣ. Монотонността, а понѣкога и уморителността на училищнитѣ занятия често прѣчатъ за успѣха на послѣднитѣ, когато пъкъ учителътъ, събралъ около себе си дѣцата, весело и непринудено имъ разказва нѣкоя приказка, съобщава имъ нѣкой исторически фактъ, а понѣкога, отчасти или изцѣло, води по тоя начинъ и редовенъ урокъ, ако послѣдниятъ по своето сжщество може да се прѣдаде въ подобна форма.

Първитѣ начини за подобно общение съ дѣцата почнали да практикуватъ въ Америка библиотекаритѣ при дѣтските библиотеки, за да привлѣкатъ дѣцата къмъ четенето на книги по ония въпроси, които тѣ смѣтатъ за най-полезни и интересни. У американскитѣ и английски библиотекари е вече установенъ фактъ, че слѣдъ четенето или разказването на библиотекаря върху тая или оная тема, търсенето на книги по тоя или по близки на него въпроси силно се увеличава и се държи на извѣстенъ уровень прѣзъ течението на извѣстно врѣме. Това се наблюдава не само въ дѣтскитѣ библиотеки, но и въ общественитѣ за възрастнитѣ, гдѣто подобни четения се водятъ въ форма на лекции. Въ дѣтската библиотека това се е изразило въ форма на тъй наречената „Story Hours“ — часове за разказване приказки.

Библиотекари въ американскитѣ дѣтски библиотеки обикновено биватъ жени. Една отъ немаловажнитѣ имъ грижи за привлѣчането на дѣцата въ библиотекитѣ се явява грижата за създаване на приятна обстановка; читалнята се нарежда възможностъ удобно, привлѣкателно и красиво — цвѣтя по прозорцитѣ и маситѣ, картини

и портрети на стѣнигѣ, за избѣгване на всѣкакъв шумъ, подътъ е посланъ съ меки постелки, въ камината гори огънь, и ето въ тая весела, топла, свѣтла стая, около любезната привѣтлива библиотекарка, седнала на ниска скамейка, насядватъ въ кръгъ по пода 20—30 и повече малки посѣтителѣ на библиотеката, половината отъ които сж улични дѣца, дѣца на градската бѣднотия и съ наслаждение почиватъ въ тоя привлѣкателенъ и топълъ, вѣнъ отъ студения и тѣсенъ роденъ, кжтъ. Дѣцата седатъ тѣсно сближени едно до друго, нѣколко десетки блѣстящи любопитни очи сж устремени къмъ разказвачката и тя тутакси започва своя непринуденъ разказъ, като че ли безъ всѣка подготовка: „Въ нѣкое си царство, въ нѣкоя си държава живѣлъ едно врѣме кралъ Артуръ . . .“ или „Прѣди много, много години имало единъ градъ Троя, или „Живѣлъ на върховетѣ на една планина единъ великанъ“ и т. н. и прѣдъ дѣцата се развива или нѣкой епизодъ изъ историята на Англия, или сцена изъ приключенията на Одисея, или страници изъ скандинавската митология.

Живата рѣчь се лѣе непринудено, тукъ има и стихове, и откъслещи отъ прѣдания, едно събитие слѣдва слѣдъ друго и въ 20—30 минути разказътъ е готовъ, дѣцата не мърдатъ, искатъ още да слушатъ, но Story Hours е завършенъ. Той се извърши весело и гладко, понеже разказвачката още въ библиотичното училище е усвоила всичкитѣ начини и методи, слушала е цѣлъ курсъ върху изкуството за разказване, сама се е учила да разказва и е слушала образцови разказвачи. Човѣшкиятъ гласъ, човѣшката рѣчь — това е единъ видъ музика и то музика неотразима, ако тембърътъ на гласа е добъръ; умѣнието пъкъ да се разказва още повече усилява природнитѣ му качества. Ако разказътъ е съставенъ живо и темата му е интересна, то нѣма нищо чудно, че прѣзъ врѣме на Story Hours стѣнитѣ на читалнята въ Америка не могатъ да побератъ слушателитѣ и единъ и сжщъ разказъ се случва да се повтаря два и три пжти за промѣнени слушатели, които нетърпеливо очакватъ реда си до вратата, често пжти даже и на улицата.

Въ Америка между библиотеката и първоначалното училище сж установени постоянни сношения, постоянна размѣна на серни книги; учителътъ тамъ даже ревнува своитѣ ученици къмъ дѣтскитѣ библиотеки; въ педагогическата преса се чува гласъ, че „дѣтскитѣ библиотеки отиватъ до абсурдъ“ въ желанието си да въздѣйствуватъ надъ дѣцата (много отъ тѣхъ иматъ отдѣлна стая, кждѣто дѣцата идватъ да си готвятъ уроцитѣ и, разбира се, често се обръщатъ за свѣти и помощъ къмъ библиотекарката); но голѣма часть отъ библиотекитѣ и учителитѣ живѣятъ мирно и дружно си помагатъ; учителитѣ, виждайки какъвъ могъщъ лостъ за урегулиране вниманието се явява формата на живия разказъ, не сж закъснѣли да я приложатъ и въ своитѣ училища. Уроцитѣ по история, литература и отчасти по родния езикъ ставатъ несравнено по-живи и по-интересни, ако часть отъ тѣхъ се водятъ въ форма на живъ разказъ.

Народният епосъ въ отколѣшно врѣме не е могълъ друго-
яче да запази своитѣ прѣдания и приказки, освѣнъ чрѣзъ устно
прѣдаване отъ единъ човѣкъ на други. Скалдитѣ, рапсодитѣ, мине-
стрелитѣ и други разни пѣвци сж ходили отъ мѣсто на мѣсто, раз-
казвали сж своитѣ билни и сж пѣли пѣсни за миналото, като сж
възкресявали прѣдъ слушателитѣ образитѣ на старитѣ герои и бо-
гове, запознавали сж ги съ миналото на родната земя и сж ги ка-
рали да се радватъ на нейнитѣ радости и да скърбятъ за нейнитѣ
неспопуки. Идването на разказвача или пѣвеца е било радостно
събитие както въ замѣка на рицаря или княза, така и въ кѣщицата
на бѣдняка-селенинъ; слушали го на всѣкъждъ съ еднакъвъ интересъ.
Онова, което е било скѣпо и мило на народа или по-врѣно на чо-
вѣчеството прѣзъ врѣме на неговото младенчество, и досега още се
явява любимо развлѣчение на човѣка въ периода на неговата мла-
достъ. Първото запознаване на дѣтето съ родния езикъ, съ епоса,
съ литературата, ако можемъ така да се изразимъ, става най-първо
благодарение на народната приказка и пѣсень, слушани отъ майка-
та или бавачката. Слѣдъ като умѣе даже дѣтето да чете, дълго
врѣме още то прѣдпочита живото устно разказване прѣдъ четенето
по книга, сѣщо тѣй както, четейки добръ, то все пакъ прѣдпочита
да слуша четенето на гласъ, отколкото само да чете; често пѣти
то само си чете на гласъ. Story Hours умѣло сж използвали тая
наклонност на дѣцата да слушатъ приказки и сж развили идеята
въ сѣщото това направление, но сж отишли малко по-далечъ — тѣ
сж взели върху си задачата да запознаятъ дѣцата чрѣзъ приказка-
та съ народната легенда, съ митологията — съ една дума, съ народ-
ния епосъ не само на родната страна, но и съ най-интереснитѣ
епопеи на другитѣ страни. Одисея, Илиада, Хайавата, Калевала, съ-
верната митология, Нибелунгитѣ и т. н. — всичко това съставлява
най-любими теми за сериозно замислени кръгове отъ разкази.

За да удовлетворятъ запитванията на по-възрастнитѣ дѣца,
отиватъ по-далечъ, зачекватъ теми по история и литература, като
старателно и сериозно ги разработватъ, понеже слушателитѣ на въз-
растъ 12—13 години сж възискателни. Ето образецъ на програма отъ
подобенъ родъ за м. декември 1908 год. и януари 1909 за едно
отъ висшитѣ първоначални училища:

Разкази за Гърция. 1. Гърция и нейното мѣсто въ цивили-
зацията. 2. Гръцкитѣ мити. 3. Разказъ за единъ отъ историческитѣ
герои. 4. Биографическо-исторически разказъ. 5. Единъ день въ ста-
ритѣ Атини.

Разкази за Германия. 1. Нѣмцитѣ въ историята и литера-
турата. 2. Разказъ за живота на нѣмцитѣ. 3. Обзоръ на най-добритѣ
нѣмски разкази. 4. Нѣмски композитори. 5. Нѣколко разкази за
Рейнъ.

Въ Питсбургската библиотека, гдѣто дѣлото Story Hours прѣ-
красно е поставено и се води отдавна, сж били наредени нѣколко
систематически серии. Така, прѣди 1900 г. сж прѣдадени разкази

отъ Хомера, Илиада и Одисея; прѣзъ 1901 г. — разкази изъ сѣверната митология и Нибелунгитѣ; прѣзъ 1902 г. — легенди за кралъ Артура и неговитѣ рицари; прѣзъ 1903 г. — легенди за Карлъ Велики и неговитѣ паладини; прѣзъ 1904 г. — разкази за Робинъ Худъ и неговитѣ весели другари и пр. стари легенди; прѣзъ 1905 г. — разкази на теми изъ Шекспира. Прѣзъ продължение на двѣ-три послѣдуещи години тия разкази нѣколко пѣти се повтаряли. Нѣкои серии сж напечатани. Освѣнъ това отъ администрацията на Питсбургската дѣтска библиотека сж издадени така сжшо списъци на разкази, прѣпорѣчени отъ нея за Story Hours. На най-малкитѣ дѣца пѣкъ се разказватъ библейски истории, мѣстни легенди, любими приказки и просто малки интересни разкази.

Въ кръга на дѣтскитѣ развлѣчения по площадитѣ за игра системата на *устното* разказване заема видно мѣсто. Слѣдъ шумни игри, гимнастика, гонидба, дѣцата на драго сърдце сѣдатъ въ кръгъ и съ нетѣрпение очакватъ приказката. Обикновено на общественитѣ площи за игри малкитѣ и слаби дѣца получаватъ млѣко или нѣщо друго за закуска и веднага слѣдъ яденето, докато дѣцата не сж се още разбѣгали, угощаватъ ги и съ интересни разкази.

Дѣятелитѣ на народното образование и лицата, които се интересуватъ отъ въпроса за възпитанието, не сж оставили безъ внимание това въ дѣлото за разумно развлѣчение на дѣцата и прѣзъ 1908 г. въ Съединенитѣ Щати се образува цѣло дружество National Story Teller's League за пропагандиране идеята на устно разказване на дѣцата въ училище, дома, въ библиотекитѣ и по площадитѣ за игри, като образователенъ факторъ. Най-близкитѣ задачи на лигата се опрѣдѣлятъ отъ устава ѝ по слѣдния начинъ:

1. Да съдѣйствува за развитието изкуството за разказване въобще, да поощрява прилагането исторически и митологически теми въ училищата и други просвѣтителни учрѣждения.

2. Да поощрява съставянето на теми и писане на разкази, като се използва класическата литература и историческитѣ източници.

3. Да служи като централно мѣсто за размѣняване на стари и готови материали за разказитѣ.

4. Да прѣглежда общата литература, да взема отъ историята най-добритѣ епизоди, достойни да служатъ за образователни цѣли, и умѣло да се разказватъ на дѣцата. Да организира въ кръжоци тия, които обичатъ да слушатъ и тия, които умѣятъ да разказватъ, а именно: заведущитѣ дѣтскитѣ градини, учителитѣ, духовенството, дѣтскитѣ библиотекарни и всички, които се интересуватъ отъ дѣлото и желаятъ да му помогнатъ.

Дружеството открива отдѣления или по-вѣрно обединява мѣстнитѣ лиги, ако задачата имъ се съвпада съ неговата система; вжтрѣшната организация на отдѣленията се оставя напълно автономна, тѣ трѣбва да внасятъ по 10 ст. за всѣкой свой членъ въ касата на централната лига. Членскиятъ вносъ на отдѣленъ членъ е $\frac{1}{2}$ доларъ.

Лигитъ на младежта, дѣтскитѣ клубове, съюзитѣ и дружествата влизатъ въ асоциацията безплатно. Отдѣлнитѣ и съюзни дружества трѣбва да прѣдставятъ въ националната лига свои годишни отчети. Една отъ обязаноститѣ на членоветѣ и мѣстнитѣ лиги се явява изпрашането на прѣдседателя всѣка нова записана мѣстна легенда или вѣрване.

Прѣдседателътъ на лигата Ричардъ Уайчъ е самъ прѣкрасенъ разказвачъ и убѣденъ поборникъ на идеята за устно разказване; той живо се интересува отъ дѣлото и съ цѣль на пропаганда, той прави маса пжтувания въ тия мѣста, гдѣто е организирано ядро на мѣстна лига, чете лекции, дава образцови уроци по разказване, прѣдседателствува въ комисии, устройващи се по събори и конференции отъ различни дружества, понеже въ послѣдне врѣме влиза въ обичай да се устройватъ такива за теоритическа и практическа разработка на въпроса Story Hours.

Лѣтнитѣ училища въ Америка (Summer Schools) за основни учители така сжщо обязательно отдѣлятъ врѣме за Story Hours. Събранитѣ учители се запознаватъ съ методиката на самата работа, разказватъ приказки единъ на другъ, сами измислюватъ нови разкази, а така сжщо поканватъ за образцовъ разказъ — урокъ нѣкой отъ извѣстнитѣ разказвачи. Търсенето ражда прѣдложението и въ Америка сж се създали вече сума странствуващи разказвачи, които срѣщу извѣстна установена заплата идватъ да разказватъ както въ нѣкоя дѣтска аудитория, тѣй и за образцовъ урокъ-разказъ прѣдъ група учители или библиотекари, бждещи разказвачи.

Собствено и идеята за лигата и самата лига, е изпъкнала прѣзъ врѣме на работата на една отъ Summer-Schools при университета на щата Тенеси, кждѣто прѣзъ 1903 г. се събрали около 2000 души учители. Група учители и учителки, сѣдвали вечеръ на трѣвата подъ голѣмитѣ дървета и си разказвали разни истории; това ставало тѣй увлѣкателно, обстановката на топлата и тъмна нощъ била тѣй възшебно-хубава, че числото на участницитѣ въ кржжока ежедневно все повече расло и *наскоро надминало цифрата сто*, а къмъ края на курсовѣтъ тоя кржжокъ става стройно цѣло, което послужва за ядро на бждещата лига.

Отъ ноември 1908 год. излиза органътъ на лигата „The Story Hours;“ годишната му цѣна е единъ доларъ за 10 малки издания. За сега се издава на частни срѣдства, по частна инициатива, но изцѣло служи на цѣлитѣ на лигата, прѣдседателътъ на която Р. Уайчъ се явява единъ отъ неговитѣ редактори. Освѣнъ статии отъ общъ характеръ за задачитѣ на лигата, за прѣимущества на устния разказъ, за прѣдпочтителностъ на теми изъ областта на народния епосъ и историята, се помѣстятъ свѣдѣния за мѣстнитѣ лиги, за нови книги, даже самитѣ текстове на нѣкои разкази.

Лигата дѣйствува всичко втора година, но числото на нейнитѣ клонове расте, разни запитвания постѣпатъ въ изобилие. Тя обединява най-ризнообразни организации и чрѣзъ своитѣ мѣстни

клонове и получава отзиви, че дѣцата на всѣкъждѣ слушатъ разказитѣ съ еднакъвъ интересъ и внимание. Хората, които придаватъ значение на гласа на дѣцата и смѣтатъ проявлението на интереса за единъ отъ най-крупнитѣ възпитателни фактори, ще се съгласятъ, че това дѣло, което въ сжщностъ е вѣковно и изпѣква на педагогическия хоризонтъ на Новия Свѣтъ, има бждеще и струва да се обърне по-голъмо внимание на него.

Изъ в. „Воспитаніе“.



Currente Calamo.

Какъвъ е интересътъ у дѣцата, юношитѣ и младежитѣ и трѣбва ли да го изучаваме?

I.

Въ послѣдне врѣме, когато и педагогията, наредъ съ другитѣ науки, стана експериментална наука, въ нейната областъ възникнаха много и прѣмногo интересни въпроси, които пойскаха своето разрѣшение чрѣзъ помощта на експеримента. Така, интересно бѣ да се узнае какъ постепенно се развива душевниятъ животъ у дѣтето — неговия интелектъ, паметъ, фантазия, чувства, воля и др. п. Това е и необходимо да се знае. Необходимо е, ако искаме да имаме правилно и хармонично възпитание, резултатно обучение, т. е. дѣйствително образование. Въ свръзка съ туй, възникна и въпросътъ за интереса у дѣцата, юношитѣ и младежитѣ. Отдавна много педагози, а особено Хербартъ и неговитѣ послѣдователи, подчертаха, че, за да бждатъ ученицитѣ активни при обучението, необходимо е да е възбуденъ интересъ у тѣхъ къмъ това, което имъ се прѣподава. Тази мисль, станала банална вече отъ чести и многобройни повторения, едва напослѣдъкъ получи по-правилно разрѣшение. Прѣди всичко подчерта се, че, за да може учителътъ да възбужда и поддържа интереса на ученицитѣ при обучението, трѣбва да познава собственитѣ интереси на самитѣ ученици. И отъ тогава именно датуватъ всички излѣдвания върху интереса на дѣцата, юношитѣ и младежитѣ.

Главно въ двѣ направления сж правени тѣзи изслѣдвания:

1. Къмъ какви прѣдмети се отнася интереса и
2. Съ какви изражения на чувства и интелектъ се свързва той, понеже интересътъ има двѣ страни: *реална* и *формална*. Реална страна на интереса ще рѣче прѣдметътъ, който го възбужда, а фор-

мална — какви мисловни процеси, чувства и волеви актове се възбуждатъ въ индивида отъ туй. Обаче, трѣбва да се забѣлѣжи, че туй дѣление при интереса е искусствено (за по-лесното му изучаване), тъй като тѣ и двѣтѣ едновременно съществуваатъ. И наистина, когато се промѣнява прѣдмета на интереса, мѣнява се и формата му, и обратно — когато интересътъ се изразява съ по-високи душевни функции (съ по-силни чувства и мисловни процеси), мѣнява се и неговия прѣдметъ.

Изслѣдванятия сж правени върху ученици отъ двата пола и отъ различни школки възрасти. Това даде възможность на изслѣдвачитѣ да заключатъ, че въ развитието си дѣтския интересъ (интереса на тѣзи, които сж прѣдметъ на възпитанието) прѣминава три стадин: дѣтска, юношеска и младежка, т. е всѣка възраст си има малко-много и единъ свой интересъ.

Но, ето и нѣкои отъ тѣзи изслѣдвания:

Burk, чрѣзъ задаване въпроси, е изучавалъ реалния интересъ на 607 момчета и толкозъ момичета. Констатираше три степени въ развитието на интереса:

1. Отъ 3—8 год. възраст — стремление къмъ опознаване на най-близкитѣ нѣща и стремление къмъ дѣятелность.

2. Отъ 8—12 год. възраст — интересъ къмъ играчкитѣ и прѣдметитѣ на природата.

3. Отъ 12—18 год. възраст — интересъ къмъ социалния животъ, литература, изкуствата и др. п. Интересътъ къмъ науката е още слабъ.

T. R. Groswell потвърди резултатитѣ на *Burk* и отбѣлѣза слѣдитѣ три стадин въ развитието на интереса:

1. Отъ 6—9 год. възраст — интересъ къмъ опрѣдѣлени прѣдмети.

2. Отъ 9—13 год. възраст — интересъ къмъ игри, при които всичкото тѣло се движи.

3. Отъ 14—18 год. възраст — интересъ къмъ творчество и извършване на постѣпки за социалното благо.

Barnes — сжщо:

1. До 8 год. възраст — идеалитѣ на дѣцата сж изработени отъ съприкосновението имъ съ най-близкитѣ прѣдмети и съ най-близкитѣ лица.

2. Тѣзи идеали започватъ да се отнасятъ за по-широко общество,

3. Идеалитѣ се градятъ върху познанието на исторически лица и политически дѣятели.

Обаче, нѣмскитѣ изслѣдвачи влѣзоха въ по-обстойна разработка на въпроса, като направиха по-подробни изслѣдвания и потвърдиха главно мнѣнието на *Groswell*'я, че интересътъ въ дѣтската възраст се направлява отъ тѣлеснитѣ функции на индивида, а въ юношеската възраст и по-сетнѣ — влияятъ главно духовнитѣ сили въ този индивидъ.

Така напริมѣръ,

M. Lobsein изтъкна, че *гимнастическитѣ игри* сж най-любимото занятие въ всичкия курсъ на основното образование. *Рисуването* е любимо само въ първитѣ три отдѣления, а при дѣвичеситѣ (и въ четириятѣ отдѣления) *ржкодѣлие*.

W. Stern — чрѣзъ два въпроса: 1. Кой прѣдметъ обичате и 2. Кой прѣдметъ не обичате — потвърди изводитѣ на *Lobsein*. Намѣрилъ, че най-любимитѣ прѣдмети въ основното училище сж:

Гимнастика (38%), рисуване (23%), история (14·5%).

Нелюбими прѣдмети:

Нѣмски езикъ (четене и граматика 26%) и химия (25%).

Въ основнитѣ дѣвически училища:

а. *Любими:*

Ржкодѣлие (32%), рисуване (10%) и краснописъ (7·25%).

б. *Нелюбими.*

Нѣмски езикъ (31%), геометрия (12·25%).

Въ дѣвическитѣ гимназии:

а. *Най-любимъ прѣдметъ* — нѣмска литература (26%).

б. *По-малко любимъ* — гимнастика (14·5%).

в. *Най-нелюбима* (умразна) — физика (27%).

Въ дѣвическия учителски институтъ:

а. *Най-любими прѣдмети:*

Педагогика (30%) и нѣмска литература (28%).

б. *Най-малко любими:*

Геометрия (10·5%), ржкодѣлие (9%).

в. *Свѣсъмъ необични* (умразни):

Рисуване, което на никоя възпитаница не се е нравило.

Възъ основа на тѣзи изслѣдвания, а сжщо и на други, които самъ е направилъ, ето какъ *Ladislaus Nagy* опрѣдѣля третѣ степени въ развитието на *реалния* интересъ:

а. интересъ къмъ играчки,

б. интересъ къмъ прѣдмети на природата,

в. интересъ къмъ явленията на обществения животъ.

А ето какъ пѣкъ степенитѣ на *формалния* интересъ:

а. чувственъ интересъ — до втората година,

б. субективенъ интересъ — до седмата година,

в. обикновенъ интересъ — до десетата година,

г. опрѣдѣленъ и постояненъ интересъ — до 16-та година и

д. логически интересъ — до края.

Въ първитѣ двѣ години отъ раждането на дѣтето, вниманието му се привлича отъ чисто чувствени впечатления.

Прѣзъ втората година достатъчно се проявява и култивира дѣтското любопитство къмъ разнитѣ прѣдмети, и то вече съ по-голямъ съзнателно желание започва да ги разглежда. Но, когато чисто духовнитѣ мотиви започнатъ да го ржководятъ въ неговитѣ придобивки на знания, т. е. когато то започне да извършва извѣстни дѣйствия подъ влиянието на вътрѣшни импулси, неговитѣ (на дѣтето) интереси иматъ вече чисто *субективни отношения и характеръ*.

Този субективенъ интересъ се продължава до седмата година. Тукъ външнитѣ впечатления дотолкозъ възбуждатъ интересъ, доколкото прѣдизвикватъ външна и вжтрѣшна дѣятелность.

Обаче, слѣдъ седмата година, интересътъ къмъ познания става по-голѣмъ. Сега вече всичкитѣ нѣща интересуватъ дѣтето. То научава, че освѣнъ нѣщата, които вижда, има още много — много други. Интересътъ — да узнае всичко, дори съвсѣмъ безкористно, възбужда неговитѣ душевни дѣйности за работа. Дѣтето, или по-скоро юношата вече започва да установява въ себе си твърди познания и да опрѣдѣля вече по-точни и по-ясни цѣли за постигане, додѣто най-послѣ, като схване строгия порядъкъ въ природата и обществото, захваща да настѣпя все по-рѣшително и по-рѣшително въ чиститѣ научни изучавания.

II.

Слѣдъ всичко до сега накратко скицирано става много ясно и грамадно значение на подобни изслѣдвания.

И несамо затова, че интересътъ е необходимо условие за активно образование, трѣбва да се правятъ изслѣдвания; тѣ могатъ да ни помогнатъ и въ много други отношения. Така, при избора на учебния материалъ, а особено при нареждането му, ще ни покажатъ правилния пътъ. Нали ужъ трѣбва да почваме „отъ близкото къмъ далечното,“ „отъ простото къмъ сложното,“ „отъ познатото къмъ непознатото“ и др. п.? А за всичко туй най-добръ ще се ориентираме, като внимателно изучаваме дѣтския интересъ. И това не е важно само при разработката на отдѣлни методически единици, но и при съставяне на цѣлата програма. Знаемъ, че при изработката на всѣка програма трѣбва прѣди всичко да бждатъ задоволени главно три принципа: 1. интереса на подрастваещето поколѣние, 2. нуждитѣ на врѣмето, и 3. интереса на възрастното поколѣние. За да бжде задоволенъ и първия принципъ, необходими сж изучаванията и знанието на дѣтския, юношеския и младежкия интереси. Дѣто ще рече, възъ основа на такива изслѣдвания, може да се опрѣдѣли и уясни самата учебна програма, за да се изхвърли и она въ нея пагубенъ за дѣтскитѣ сили и активностъ баластъ. А това води и къмъ другъ единъ много цѣненъ практически резултатъ — по-точно опрѣдѣляне курсовѣтъ на образованието — въпросъ, върху който много е писано, но малко е казано. Но, може би, нѣкой ще запита, какъ ще се доде до туй. Много ясно. Всѣки приказва, че при даване на знанията има мѣрка — единъ минимумъ и единъ максимумъ отъ знания. А тази мѣрка е много относителна за дѣца отъ разни условия, народности, възрасти и пр. Нашитѣ българчета въ основното училище, напр., не могатъ се сравни, да речемъ, съ германскитѣ дѣца въ основното училище, или още по-силенъ примѣръ: дѣтето на дивака съ това на културния човѣкъ. И, за да знаемъ, какво колко и кога да му дадемъ като знания, трѣбва да изучимъ душевното му развитие, главно, интереса му. Затова, до извѣстна степенъ сж различни (и трѣбва да сж) учебнитѣ програми въ разнитѣ държави.

Всѣка възраст, била тя дѣтска, юношеска или младежка, си има и свой малко-много различенъ отъ другитѣ интересъ. Нима туй не може да ни ориентира и въ дѣленіе курсоветѣ на образованието?

Сврѣхъ всичко туй, изслѣдваніята върху интереса ще сж цѣнни и за спазване силитѣ на ученика при обучението, не само защото ще знаемъ какъ да разнообразяваме обучението, съ което ще му даваме възможность за чести отпочивки чрѣзъ правилна промѣна въ прѣдметитѣ при това обучение, но и за подържане всѣкога на единъ бодъръ, готовъ за продуктивна работа духъ. Това най-добрѣ се постига чрѣзъ съставяне на добро седмично разпрѣдѣление на часоветѣ.

Понеже енергията на ученицитѣ прѣзъ разнитѣ часове на деня се различно проявява, туй естествено изисква, щото при изучаване на разнитѣ прѣдмети да се съобразява учителя и съ туй. Но сжщо не може да не се знае, че, за да прояви по-голямъ или по-малка енергия ученикътъ, т. е. да бжде повече или по-малко активенъ, покрай другитѣ условия, влияе и неговия интересъ: за прѣдмети, които обича, той харчи по-вече енергия, по активенъ е, и обратно. Въ такъвъ случай, трѣбва да се знаятъ любимитѣ прѣдмети, реалниятъ интересъ у дѣцата. Само тогава може да се нареди, че покрай по-интересното да се минава и по-малко интересното, т. е. запазване на ученишката енергия и за по-скучнитѣ прѣдмети. Всичко туй най-добрѣ ще се знае, като се изучи, кога (прѣзъ кое врѣме на деня) ученикътъ е най-активенъ, най-дѣеспособенъ и кое по-вече обича да изучава неговия реаленъ и формаленъ интересъ. Разбира се, когато ученикътъ е най-активенъ, ще му дадемъ по-неинтереснитѣ за него прѣдмети, защото при по-обичанитѣ отъ него ще разчитаме изкуствено да будимъ неговата по-голямъ активностъ, като се позоваваме на неговия субективенъ интересъ, на неговото волно внимание, на неговия вжтрѣшенъ стремежъ за работа по-вече въ тази областъ, която му е най-любима. Това не ще рече, обаче, да отидемъ до крайность и доведемъ ученицитѣ до умствено изтощение, до умствена прѣумора. Напротивъ, всѣкога знанието ни на ученишкия интересъ и енергия ще ни прѣдпазва отъ подобни грѣшки. Често, до умствена прѣумора може да се доде, а сжщо и до лѣность не само чрѣзъ многото материалъ, а и чрѣзъ недоброто му даване на дѣцата, чрѣзъ незнанието на учителя, кога и по що да обучава, какъ да си нареди седмичната програма и др. т. При това, както прѣзъ разнитѣ часове на деня, тъй и прѣзъ разнитѣ дни на седмицата, прѣзъ разнитѣ мѣсеци на годината, прѣзъ разнитѣ курсове на образованието ученикътъ е различно активенъ при обучението. Въ това указва голѣмо влияние и пробуждането на разнитѣ интереси у ученика.

Ето защо, учителятъ трѣбва всѣкога и внимателно да изучава тия интереси, ако иска дѣйствително да подпомага учебното дѣло на страната ни, ако иска да бжде дѣйствителенъ и съвѣстенъ учителъ. Това особено е важно за насъ у България, учебното дѣло на която не е тъй цвѣтуеще, не е тъй продуктивно.



Д-ръ П. Цоневъ.

Противъ фантастичнитъ приказки.

Извѣстно е, че приказкитъ сж много добъръ материалъ за обучението въ основното училище. Тѣ служатъ отъ една страна за материалното образование, като даватъ на дѣцата знания, а отъ друга страна спомагатъ твърдѣ много за формалното образование, като развиватъ разсждителната способностъ и вниманието, чувствата и фантазията, волята, паметта и говора. Приказкитъ се харесватъ твърдѣ много на дѣцата отъ основното училище — това го знае добръ всѣки учителъ. А тѣ се харесватъ главно затова, защото иллюстриратъ дѣловитѣ моменти на живота. Въ тѣхъ дѣцата виждатъ не какво *има*, а какво *става*, *се извършва* и какво има още да се извършва. А ние знаемъ, както ни показватъ и опититѣ съ рисуването на дѣцата, че дѣйствиата на нѣщата възбуждатъ у дѣцата повече ингераса и вниманието, отколкото самитѣ неподвижни нѣща. Така напр. дѣтето рисува повече желѣзница съ дима ѝ и кола, отколкото кжша, конь въ движение, отколкото стоящъ, животно а не растение и т. н. Благодарение на тия имъ качества ние виждаме напоследъкъ приказкитъ да се употрѣбаватъ твърдѣ много при обучението, безъ обаче да се подбира тѣхното качество. Най-много се злоупотрѣбва съ *фантастичнитѣ приказки*, които съдържатъ недѣйствителни и неправдоподобни нѣща и съ това заблуждаватъ дѣцата, разстройватъ фантазията имъ за смѣта на правилния развой на разсждителната способностъ. За голѣмо съжаление проводници за разпространенето на фантастични приказки ставатъ и нѣкон наши педагози отъ художествения типъ и съ това забъркватъ съзнанието и на самитѣ учители.

Нека разгледаме психологичната основа на фантастичнитѣ приказки.

Извѣстно е, че още отъ малко дѣтето по свой образъ и подобие придава на неодушевенитѣ нѣща човѣшки качества — то одушевява нѣщата, разговаря се съ тѣхъ. Малкото дѣте бие стола, когато се удари о него. Обаче съ увеличаване на житейския опитъ и знанията му, то почва да схваща по-вѣрно реалния миръ и да прави разлика между одушевени и неодушевени прѣдмети. При това приказки, въ които се говори за невѣроятни нѣща и събития, почватъ да не възбуждатъ прѣдишния интересъ у дѣцата. Единъ обикновенъ опитъ съ двѣ различни приказки може да ни увѣри въ това. Ако разкажемъ на дѣцата една правдоподобна или даже истинска случка и друга фантастична, ние ще видимъ, че при разказа на истинската случка дѣтскитѣ лица ще сниятъ отъ въодушевление, когато фантастичната ще възбужда съмнѣния и въпроситѣ: „Но това нали не е вѣрно, г-не учителю?“

Както задачите при обучението по смѣтане трѣбва да се взематъ отъ дѣйствителния животъ, да сж правдоподобни, а не измислени и невѣроятни, както примѣритъ по граматика, темитъ за съчинение, прѣписване и диктовка трѣбва да сж дѣйствителни, така и приказките, като учебенъ материалъ, по който и да е прѣдметъ, трѣбва да се заематъ отъ дѣйствителния миръ, да не сж илюзорни. Тѣ трѣбва да сж илюстрация на дѣйствителния животъ, да прѣдставяватъ картина на извѣстенъ моментъ отъ него.

Такива приказки могатъ да се употребяватъ като материалъ за прѣдметно обучение, рисуване, писочетене, писане и граматика, естествознание, география и пр.

За да може да се изслѣдва този въпросъ и експериментално, ние прѣпорѣчваме на учителитъ да направятъ опити съ двата вида приказки при разни учебни прѣдмети и изразятъ резултатитъ въ мнѣние на дѣцата (анкета) и особеностъта на отговоритъ, изрази на лицата на ученицитъ и пр. въ разнитъ отдѣления.



УЧИЛИЩНА ПРАКТИКА.

Изъ американската училищна практика.

Смѣтане.

Отъ Н. Е. Peet.

Схващането условията на дадена задача изисква ясно и конкретно мислене. А формулирането на една задача отъ самитъ дѣца изисква нѣщо повече. Самостоятелното комбиниране на една задача отъ тѣхна страна изисква инициатива и широко схващане условията за дадени нѣща, както и различаване на нужното отъ ненужното. Обаче подобна работа има голѣмо значение, понеже тя дава възможность на дѣцата да управляватъ себе си и ги учи да бждатъ господари на своитъ дѣйствия.

Учителтъ трѣбва да насърдчава дѣцата да събиратъ данн за разни задачи, като напр. да разпитватъ за цѣнитъ на разни бакалски стоки, съестни продукти, шевни материали, гориво, на земята и изобщо на всички прѣдмети и нѣща, които сж отъ голѣмо значение за сѣмейния и обществения животъ. А въ школата дѣцата трѣбва да иматъ на рѣцѣ числени данн отъ естествознание, гражданско учение, история и география, които числа ще служатъ като основа за реални аритметически задачи.

За по-голѣмо удобство горнитъ числа могатъ да се систематизиратъ въ таблици и да се написватъ на дъската. Слѣдъ тѣхното

използуване въ рѣшаване на разни задачи тѣ могатъ да се замѣнятъ съ нови дани, доставени отъ самитѣ дѣца.

Аритметическитѣ упражнения въ първо и второ отдѣление трѣбва да почиватъ само върху такива факти, които сж много прости и сж добри познати на дѣцата. Тѣ знаятъ нѣщо си за цѣнитѣ на играчкитѣ, хлѣба, млѣкото, за пощенскитѣ разноски и пр. Тѣзи числа трѣбва да се взематъ за основа на тѣхното смѣтане. Така напр. тѣ могатъ да ни доставятъ цѣноразписъ за слѣднитѣ прѣдмети отъ магазина:

1 топачъ струва	10 ст.
1 връва за прѣскачане струва .	1·00 „
1 кукла	·50 „
1 моливъ	·10 „
1 топъ	·20 „

Върху горнитѣ цѣни могатъ да се съставятъ всевъзможни задачи като:

1) Колко струва 1 кукла и 1 топъ; колко 1 топакъ и 1 моливъ и пр.

2) Кои прѣдмети можешъ да купишъ за 30 ст.; за 60 ст., за 1 л. и 10 ст. и пр.

3) Колко ще ни върнатъ отъ 1 левъ, ако купимъ 1 кукла; ако купимъ 1 кукла и 1 топъ и пр.

4) Колко пжти повече струва 1 топъ отъ 1 моливъ; една кукла отъ 1 топакъ и пр.

5) Съ колко стотинки една кукла е по-скъпа отъ 1 моливъ; една връва отъ една кукла и пр.

Слѣднитѣ упражнения показватъ, какъ може да се води работата въ III и IV отдѣление.

Населението на нѣкои градове въ България ¹⁾

София . .	83,000 ж.
Пловдивъ .	46,000 „
Варна . .	37,000 „
Русе . .	34,000 „
Шуменъ .	22,000 „
Ст.-Загора .	21,000 „
Плѣвенъ .	21,000 „
Видинъ .	16,000 „

и др.

Населението на България

Българи . .	3,200,000
Турци . . .	490,000
Цигани . . .	98,000
Ромъни . . .	77,000
Гърци . . .	65,000

Въпроси на учителя.

Кой е най-големия градъ въ България? Съ колко хиляди жители Пловдивъ е по-малкъ отъ София? Кой е трети градъ по свое-

¹⁾ Ние счетохме за по-подходящо да видоизмѣнимъ статията на Е. Реет, като вмѣстимъ въ нѣкои мѣста български материялъ.

то население въ България? Кои градове иматъ еднакво население? Каква е разликата между числото на жителитѣ на Русе и Видинъ? Покажете 2 града, сборътъ на населението на които е по-малкъ отъ онова на София. Покажете 3 такива града.

Намѣрете, съ колко жители София е по-голѣма отъ вашия роденъ градъ или село. Колко пѣти населението на Пловдивъ е по-голѣмо отъ онова на вашия градъ или село?

За ученицитѣ.

Планински върхове въ България.

Мусала	2923 м.	Въженъ	2196 м.
Чадъръ тепе	2781 "	Карлъкъ чепеларски	2187 "
Еленинъ върхъ	2731 "	Миджуръ	2166 "
Скакавецъ	2725 "	Голѣмъ Богданъ	1573 "
Юмрукъ чалъ	2373 "	Кокезъ	1538 "
Черни върхъ	2286 "	Самодивецъ	1227 "
Руенъ	2253 "	Българка	1181 "

Съставете задачи подобни на прѣдидущитѣ, като сравнявате височинитѣ на разнитѣ върхове.

Годишни валежи въ България.

Учителтъ може да обясни на ученицитѣ значението на дъждовнитѣ валежи и тѣхното измѣрване.

Въ Петроханъ —	пада прѣзъ годината	1110 м. м.
„ Габрово	„ „ „	907 „ „
„ Ломъ	„ „ „	513 „ „
„ Рахово	„ „ „	463 „ „
„ Пловдивъ	„ „ „	466 „ „
„ Варна	„ „ „	507 „ „
„ Балчикъ	„ „ „	413 „ „

Съставете задачи като сравнявате числата на валежитѣ на горнитѣ мѣстности.

Великитѣ открития.

Откриванieto на първата печатна машина	1438 г.
Първия машиненъ тъкаченъ станъ	1787 „
Предачната машина	1793 „
Парната машина	1807 „
Телеграфа	1838 „
Шевната машина	1846 „
Телефона	1876 „

Въпроси на учителя. Прѣди колко години е била открита печатната машина? Прѣди колко години предачната машина? Колко години сж се изминали отъ откриването на парната машина? Коя машина е открита по рано — предачната, или тъкачната? Колко години има между откриването на телеграфа и телефона? Съ колко години парната машина е по-стара отъ телеграфа? Коя машина е по-млада, шевната или предачната и съ колко години?

Сѣбития отъ Българската история.

Аспарухъ минава Дунава въ	679 г.
Смъртта на Крума въ	815 „
Въцаряването на Бориса въ	845 „
Покръстването на Българитѣ въ	864 „
Въцаряването на Симеона въ	888 „
Смъртта на Петра въ	969 „
Падането на първото българско царство въ	1018 „
Възстанието въ Търново и провъзгласяването на второто Българско царство въ	1186 „
Царь Калоянъ царува	1196—1207 „
Иванъ Шишманъ III „	1365—1396 „
Падането на Търново въ	1393 „

Нека ученицитѣ съставятъ задачи отъ горнитѣ числа подобни на прѣдидушитѣ.

Дължина, стойностъ и дата на построяването на нѣкои отъ българскиинѣ държавни желѣзници.

Линии	Дължина въ километри	Стойностъ въ левове	Построена въ година
Русе—Варна	222·5	50,884,901	1868
Ямболъ—Бургасъ	110·4	11,085,706	1888
София—Радомиръ	46·8	6,764,561	1897
Гебедже—Девня	35·2	691,963	1899
Русе—Търново	129·6	9,969,209	1900
Левски—Свищовъ	51·1	4,150,751	1909
София—Романъ	109	28,087,331	1897
Романъ—Плѣвенъ—Шуменъ	326	28,615,665	1899

Коя е най-дълга отъ горнитѣ желѣзници? Коя е втора по дължина? Коя е най-къса? Съ колко километра Левски—Свищовъ е по-къса отъ Русе—Търново? Колко километра ще изминемъ при пътуване отъ Гебедже до Русе, когато разстоянието отъ Варна до Гебедже е 30 км.? Колко километра ще изминемъ като започваме отъ София до Шуменъ? Съ колко левове линията Русе—Варна е по-къпа отъ линията Ямболъ—Бургасъ? Колко струва единъ кило-

метъръ отъ линията София—Каспичанъ? Отъ Плѣвенъ—Шуменъ? Отъ Левски—Свищовъ? Коя отъ горнитѣ линии струва най-ефтино на километъръ? Можите ли каза защо?

Търговия.

цѣни.

100 орѣха	50 ст.	1 паста	0·10 лв.
1 геврекъ	5 „	1 кило сливи	0·15 „
1 кило грозде	30 „	1 кило небетъ шекеръ	1·40 „
1 кило ябълки	20 „	1 кило либлибии	0·60 „

Въпроси на учителя.

Възъ основа на горнитѣ цѣни отговорете на слѣднитѣ въпроси:
Колко струватъ 10 орѣха? 15 орѣха? и пр. Колко струва $\frac{1}{2}$ кило грозде? $1\frac{1}{2}$ кило ябълки? и др.

Колко ще струватъ 3 пасти и 2 геврека? 100 грама небетъ шекеръ и $\frac{1}{4}$ кило леблебии? $\frac{1}{2}$ кило грозде и 3 геврека? и др.

Колко грозде ще купимъ за 75 ст.? Колко кила сливи за 45 ст.? и пр.

Колуваме съ 1 левъ 50 орѣха и 1 кило грозде; колко пари ще ни върнатъ?

Спестили сме 2 лева и искаме да похарчимъ отъ тѣхъ толкова, че да ни останатъ 1 л. 50 ст. Кажете какви нѣща можемъ да си купимъ по горнитѣ цѣни, било по единъ било по два и по-вече прѣдмети?

Кои нѣща и по колко отъ всѣко можемъ да си купимъ съ 50 стотинки?

Колко пасти струва $\frac{1}{2}$ кило небетъ шекеръ? Колко кила ябълки струватъ колкото 50 орѣха? Колко орѣха струва 1 кило грозде и 1 кило ябълки? и пр.

За ученицитѣ.

Съставете разни задачи по слѣдния цѣноразписъ:

1 каса захаръ	50·00 лв.
1 кило крави масло	2·50 „
1 торба брашно	1·70 „
100 кила картофи	12·50 „
3 яйца	0·20 „
1 кило сапунъ	0·80 „
1 пакетъ нишесте	0·20 „

Направете покупки отъ долнитѣ артикули съ разни едри монети (5 л. 10 л. и пр.) като прѣсмѣтате при това и сумата, която ще ви повръщатъ.

1 кило орисъ	0·45 лв.
1 каса мандарини	3·00 „
1 кило кафе	2·25 „
1 кило чай	10·00 „
1 каса газъ	9·60 „
1 тенекия сирене	15·00 „

Търговия съ земя.

1. Едно парче земя въ центра на гр. Варна (на Мусалата), което има лице 20 метра и дълбочина 10 метра се продава по 200 лева квадратния метъръ. Колко струва цѣлия кжсъ?

2. Едно подобно парче на сжщото мѣсто съ лице 16 метра и дълбочина 12·5 метра се продава по 150 лева метъра. Колко струва цѣлото парче?

3. Едно парче земя до морската градина въ гр. Варна съ лице 21 метръ и дълбочина 20 метра се продава по 30 л. квадратния метъръ. Колко струва цѣлото парче?

4. Едно друго парче на сжщото мѣсто, но стояще на двѣ улици (кюше) съ лица по 20 метра се продава по 45 л. метъра. Колко струва цѣлото мѣсто?

5. Едно сѣверно мѣсто на ул. „Царь Фердинандъ“ въ София съ лице 10 метра и дълбочина 20 метра се продава по 40 л. квадратния метъръ. Друго мѣсто на противоположната страна на улицата (слѣдов. южно) съ сжщитѣ размѣри се продава по 45 л. квадратния метъръ. Колко струва всѣко отъ тѣзи мѣста?

Готварски задачи.

Единъ *козонакъ* се прави по слѣднията рецепта:

- 2 чаши брашно
- 1 чаша млѣко
- 2 чайни лъжици сода
- 2 супени лъжици захарь
- 1 яйце

крави масло — 1 парче колкото половинъ яйце.

По колко отъ горнитѣ нѣща е необходимо за два козонака? За половинъ козонакъ? и пр.

За една орѣхова торта зематъ 2 чаши захарь и 1 чашка счукани орѣхи.

Дайте количествата отъ горнитѣ нѣща за двѣ три и пр. торти.

За единъ шоколаденъ пудингъ се изисква:

- 1 $\frac{1}{2}$ чаша чукани сухари
- 1 чаша кипѣща вода
- 2 супни лъжици захарь
- 1 плоча шоколадъ
- 1 чайна лъжичка ванилия
- 1 чаша млѣко.

Дайте количествата отъ горнитѣ нѣща за 2 пудинга и пр.

Оризентъ пудингъ се приготвя отъ:

- $\frac{2}{3}$ чашка оризъ
- $\frac{1}{2}$ чашка стафиди
- 2 чашки млѣко
- 1 чайна лъжица соль
- $\frac{1}{2}$ чашка захарь
- 1 яйце.

Дайте количествата на горнитѣ нѣща при двойна тройна и др. доза

Тиквена пита се готви отъ слѣднитѣ материали:

1 кило брашно	1 чаша крави масло
50 орѣха	за 5 стотинки канела
$\frac{1}{4}$ кило захаръ	$\frac{1}{2}$ чаша чукани сухари
1 чайна лъжица соль	$\frac{1}{2}$ тиква настѣргана.

Дайте количествата на горнитѣ прѣдмети за половинѣ кило брашно.

Шиеие.

Учителката трѣбва да насърчава дѣцата да събиратъ материалъ отъ кѣщи по шиеието на разни дрехи. Възъ основа на тоя материалъ тѣ трѣбва да рѣшаватъ радачи подобни на слѣднитѣ:

Колко тантела е нужно да обиколите яката и ржавитѣ на 3 еднакви дрехи, ако за единъ ржавъ е нужно $\frac{1}{4}$ метъръ, а за една яка $\frac{1}{2}$ метъръ?

Колко копчета сж нужни за 4 дамски блузи, ако за всѣки ржавъ сж нужни по 2 копчета, а за гърба 6 копчета?

За талията и долиницата на една дреха сж нужни 4 метра, за ржавитѣ $\frac{1}{2}$ метъръ. Колко метра сж нужни за четири такива дрехи?

Една маса има 70 с. м. дължина; колко мушама трѣбва да се земе за покриванieto ѝ, ако тя трѣбва да виси по 20 с. м. отъ двѣтъ страни на масата?

Обиколката на 1 фуста има $3\frac{1}{2}$ метра, на друга $3\frac{1}{4}$ метра. Колко метра ширитѣ е нужно за подплатяването на двѣтъ фусты?

Една прѣдстилка $\frac{3}{4}$ метра дълга е ошита отъ 2 плата. За подшиванieto е отишло по 5 с. м. въ всѣки платъ; за пришила 10 с. м. Колко метра е отишло отъ плата за цѣлата прѣдстилка?

Отъ една тъсма платъ дълтъгъ 4 метра сж ошили 5 пишкиря. Колко е била дължината на всѣки пешкиръ слѣдъ прѣшиванieto, ако за него сж отишли по 5 с. м. на всѣки пишкиръ?

За една басмѣна дреха отиватъ $3\frac{1}{2}$ метра. Колко метра ще останатъ отъ единъ топъ басма съ 35 метра, слѣдъ като ошнешъ 6 такива дрехи.

Иванчо може да подскочи 75 с. м. високо, Стоенчо 65 с. м. На колко сантиметра Иванчо подскача по-високо отъ Стоенча?

Петърчо може да прѣскочи на дължъ 1 метъръ и 10 сантиметра, а Драганчо 95 сантиметра. На колко сантиметра Петърчо скача по-далечъ отъ Драганча?

Марийка може да прѣтърчи прѣзъ училищния дворъ за една минута, а Славка за 55 секунди. Коя отъ тѣхъ бѣга по бърже и съ колко?



Г. Дочевъ.

Изъ практиката ми въ първо отдѣление.

в) Прѣдметно учение ¹⁾).

Въ 7 книжка изтъкнахъ, че по прѣдметно учение трѣбва да прѣстанемъ вече да измѣчваме дѣцата съ изучаване отдѣлни неинтересни прѣдмети, като маса, столъ, училищна стая, врати, прозорци и пр., ами съ този учебенъ прѣдметъ ще трѣбва да привикнемъ дѣцата да наблюдаватъ и събиратъ познания изъ всѣкидневния животъ на хората и на природата. Колко несъобразителни сме ние! Изоставили сме богатия и разнообразенъ човѣшки животъ, а сме почнали да изучаваме нѣкакви си отдѣлни, мъртви прѣдмети! Колко много знания си добиватъ дѣцата сами отъ непосредствено наблюдение и участие въ човѣшкия животъ и колко много примѣри за поука срѣщатъ тѣ въ него. Нашата задача въ училището трѣбва да бѣде да отворимъ очитъ на дѣцата да се взиратъ по-дълбочко въ този животъ, сами да си събиратъ знания и поучения отъ него и да ни ги донасятъ въ училището за по-интензивна и резултатна училищна работа.

Много цѣненъ за образованието и възпитанието на дѣцата се явява трудовия човѣшки животъ и въ това отношение, защото обикновено и тѣ сж участници въ него, като помагачи на своитѣ родители и близки. Така че тѣ иматъ възможность да развиватъ въ него своитѣ сѣтими и душевни сили и да събиратъ самостоятелно знания и опитъ.

Разбира се, прѣдметното учение само тогава ще може да достигне добръ своята цѣль — да сдобие дѣцата съ ясни прѣдстави и вѣрни знания и да помогне за развитието на говора имъ, когато се свърже съ езиковни упражнения, съ моделиране и съ рисуване. Всички нови понятия, изрази и думи, на които се натъкватъ дѣцата въ часа по прѣдметно учение, трѣбва добръ да имъ се изяснятъ, за да ги разбератъ и запомнятъ. Ученото трѣбва да се упражняватъ хубаво да разказватъ. Въ свръзка съ ученото по прѣд. учение трѣбва да имъ се даватъ да заучватъ наустъ и да се упражняватъ да декламиратъ хубаво подходящи стихотворения. Като моделиратъ и рисуватъ пкъ изучаванитѣ прѣдмети и случки, тѣ ще допълнятъ прѣдставитѣ си и ще затвърдятъ знанията си за тѣхъ.

Горнитѣ си мисли ще илюстрирамъ съ примѣри изъ моята практика.

1. Теми по прѣдметно учение изъ живота на хората.

Сливоберъ.

Настѣпи м. септемврий. Зимнитѣ сливи вече узрѣха по градинитѣ и нивята. Дойде вече врѣме да се прибиратъ. Съ кошници,

¹⁾ Продължение отъ книжка 5 и 6.

кошове, кола — всъщи споредъ имота си — тръгнаха хората да ги обрусятъ и прѣнесатъ отъ градинитѣ и нивята си. И моитѣ ученици участвуваха въ сливобера като помощници на родителитѣ и на роднинитѣ си. Тѣ наблюдаваха, какъ става беридбата на сливитѣ и повечето взеха активно участие при тази работа.

Слѣдъ наблюдаването трѣбва да дойде душевното прѣработване. Само когато слѣдватъ правилно единъ слѣдъ други тѣзи два психични процеса, само тогава се добиватъ истински прѣдстави и знания (W. Ley).

И моята задача въ прѣдстоящия часъ по прѣдметно учение ще бжде да прѣработя и систематизирамъ впечатленията и нагледитѣ, които дѣцата сж добили при участието си въ сливобера.

— Дѣца, въ този часъ ще учимъ, какъ Борисчови ¹⁾ си обрали сливитѣ и какво направили съ тѣхъ. — Така се обърнахъ въ часа по прѣдметно учение къмъ моитѣ първачета.

Очитѣ на всички засвѣткаха радостно. Почнаха нетърпеливо да искатъ да ми говорятъ. Давамъ имъ думата по редъ и имъ обръщамъ вниманието да се изслушватъ. Единъ по единъ почватъ да ставатъ и да разказватъ съ увлѣчение, какъ си обрали сливитѣ, кой дожаждалъ да имъ помага, колко сливи докарали, кой ги докара въ пр. и пр.

Всички се прѣнесоха въ своитѣ спомени. Изказватъ се много набързо и всъщи разказва това, което му е направило най-силно впечатление. Необходимо е да се даде насока на дѣтскитѣ мисли. За да дамъ такава, азъ се обръщамъ пакъ къмъ тѣхъ съ думитѣ:

Борисчови имали много сливови дървета. Кждѣ ли сж били тѣ посѣяни? — Въ тѣхната градина. Кои отъ васъ иматъ градина съ сливи? Разкажете за вашата градина! И Борисчовата градина била такава; разкажете за нея! — Дѣцата се мъчатъ да отличатъ Борисчовата градина споредъ тѣхнитѣ градини. — Какъ сж отишли Борисчови за сливи? — Тѣ сж отишли съ кола, защото сливитѣ имъ сж били много. Още прѣзъ прѣдния день баща му на Борисча отишълъ да *пазари брусачъ*, който да обруситъ сливитѣ и *кераджия* да ги докара. Майка му пъкъ намѣрила изъ махалата двѣ момичета да имъ дойдатъ за *берачки*. На другата сутринъ много рано — още слънце нѣмало, дошълъ брусачътъ, кераджията съ колата, дошли и берачкитѣ. — Дали не се е успялъ Борисчо? Не. Отъ радостъ той едва заспалъ вечерта, но сутринта, щомъ чулъ шумъ изъ двора, веднага скочилъ, бързо си облѣкалъ по-вѣхтитѣ дрехи, наложилъ си шапката и излѣзълъ на двора. Тамъ били събрани вече баща му и майка му, берачкитѣ, брусачътъ и коларътъ. Борисчо ги поздравилъ, като имъ рекълъ „добро утро!“ Баща му почерпилъ всички и имъ далъ по единъ топълъ симидъ. Колко се е зарадвалъ Борисчо като получилъ симидя! Той изялъ половината, а другата половина скрилъ въ *джеба* си за сетнѣ.

¹⁾ Борисчо е тѣхно въображаемо другарче, за което тѣ знаятъ много приказки, пѣсни, смѣтки и пр.

Почнали да носят нѣщата въ колата. Най-напрѣдъ послали колата съ една *рогозка*, връхъ която да изсипватъ сливитѣ. Сетнѣ турили два *коша* за отзадъ на колата. Най-сетнѣ напурило много кошници, въ които да бератъ берачкитѣ. Борисчо, майка му и берачкитѣ се качили въ колата, а баща му и брусачътъ *нарамили* по единъ *прѣтъ* и тръгнали *пѣшкомъ* за градината.

Скоро всички стигнали до градината и започнали работа. — Разкажете, кой каква работа вършилъ! — Брусачътъ и баща му започнали да удрятъ съ прѣтитѣ върху сливитѣ. Берачкитѣ взели по една кошница и почнали да обиратъ падналитѣ сливи. И Борисчо ималъ една малка кошничка, и той бралъ въ нея. Като си напълнѣлъ нѣкой кошницата, коларътъ я вземалъ и я занасялъ да я изсипе въ колата. Така всички работили до обѣдъ. Обрусили всички голѣми сливи и ги обрали. Колата се напълнила. Останали само двѣ по-малки дръвчета съ едри хубави сливи. Майка му на Борисча казала: „Тѣзи малкитѣ дръвчета нѣма да брусиме, ами ще ги оберемъ *отъ рѣжа*, защото ще направимъ отъ тѣхъ *ошавъ*. Ако ги брусимъ, ще се *натѣртятъ*, а отъ *натѣртени* сливи не става добъръ ошавъ“. Отишли берачкитѣ, скоро обрали и тѣзи малки дръвчета отъ рѣжа и напълнили съ хубави едри сливи три кошници. Съ пълна кола тръгнали за у дома си. Всички вървѣли сега пѣшкомъ, защото нѣмало мѣсто въ колата и ще бѣде много тежко на воловетѣ.

Идватъ си у дома. Коларътъ и брусачътъ прѣнасятъ пълнитѣ кошови и ги изсипватъ въ голѣми *каци*. Сетнѣ отиватъ, взематъ и сливитѣ отъ колата, и тѣхъ изсипватъ въ кацитѣ. Напълватъ двѣ голѣми каци и едно малко каче.

Баба му на Борисча е много стара. Тя не ходи на градината да бере сливи, защото не може вече. Но тя е приготвила въ кѣщи за всички обѣдъ. Всички сѣдатъ и сладко-сладко се наобѣдватъ, защото били много изгладнѣли отъ многото работа.

Всичко това дѣцата сами описватъ и разказватъ. Моето участие се състои въ това, да имъ задавамъ напѣтствени въпроси и тамъ, дѣто нѣкои нѣща сж забравили или не ги знаятъ или пѣкъ криво ги знаятъ, да ги подсѣщамъ за тѣхъ, или да имъ ги съобщавамъ право. Най-сетнѣ направлямъ едно общо схващане на цѣлата работа съ слѣднитѣ въпроси: — Разкажете за Борисчовата градина! Разкажете сега, какъ се приготвили Борисчови да обертъ сливитѣ си! Разкажете, какъ сж станали сутринтъта и какъ сж отишли на градината! Разкажете, какъ сж обрали сливитѣ на градината! Разкажете, какъ сж се върнали у тѣхъ си, какъ сж изсипали сливитѣ и какъ се наобѣдвали!

Други часъ. Сега пѣкъ ще видимъ, какво сж направили Борисчови отъ тѣхнитѣ сливи.

Спомваме си най-напрѣдъ, кждѣ ги изсипаха. Отъ тѣзи сливи, които изсипаха въ голѣмитѣ каци, ще сварятъ ракия. Дѣцата разказватъ, какъ Борисчо е наблюдавалъ тѣзи сливи, като *втасватъ* и ставатъ на *сливена каша*; какъ бъркатъ тази каша да втаса по-добъръ; какъ сетнѣ я занасятъ съ бакъри на казаня и сваряватъ ракия.

Отъ сливитѣ въ малкото каче си сваряватъ Борисчови *рунѣ* и си правятъ *пестилѣ* за зимата. Накладатъ голѣмъ огнь. Сваряватъ сливитѣ. Махватъ имъ кокичкитѣ и люспитѣ и добиватъ сливена чорба. Сваряватъ отъ нея *равакѣ*. Като я варятъ по-дълго врѣме, оставятъ за пестилѣ. Като варятъ още останалото добиватъ рупѣ.

Отъ бранитѣ изъ ржка сливи правятъ ошавѣ. Съ ножче *нащипватъ* всѣка слива и нареждатъ всичкитѣ въ тави. Турятъ ги на слънце да изсъхнатъ. Като изсъхнатъ, ставатъ на ошавѣ, който Борисчовата майка скрива въ торба за зимата.

Други часъ. Моделиране на сливи.

Взехъ отъ единъ познатъ грънчаръ една топка глина, омѣсихъ я добръ и я раздѣлихъ на 28 парчета за всѣко дѣте по една и на мене една. Съобщихъ и на дѣцата: „Утрѣ ще си направимъ отъ каль слива. Всѣки ще си донесе отъ дома си по една, за да гледа отъ нея!“ Голѣма е радостта на дѣцата. Почватъ да ми казватъ каква слива ще донесатъ, откъдѣ ще я взематъ, колко сливи иматъ у тѣхъ и пр. Приготвямъ си и азъ една слива и едно клонче съ двѣ сливи.

Прѣди часа по моделиране поставямъ на чина прѣдъ всѣко дѣте по половинъ старъ вѣстникъ (за да не цапатъ; добръ е да иматъ дъсцици за моделиране, но нѣмаме още) и по една топка глина.

Дѣцата съ радостъ очакватъ часа. Удря звънецътъ и тѣ бързо сѣдатъ на мѣстата си. Не смѣятъ да дигатъ шумъ и да се закачатъ, защото ще направятъ нѣкоя пакостъ и ще забавятъ любимата си работа.

Почваме. — Дѣца, какво щѣхме да правимъ този часъ? — Ще си правимъ слива отъ каль. За да не бъркаме, какво трѣбва да направимъ най-напрѣдъ? — Да разгледаме нашитѣ сливи и да видимъ, какъ ще работимъ новата отъ каль. — Извадете си тогава донесенитѣ сливи! Помислете си, кои други плодове сж голѣми колкото сливата и кажете! — Орѣхътъ, дребницата ябълка. — Всѣки да вземе сливата въ ржката си! Свийте си ржката! Вижете, дали може да се побере сливата въ шепата ви! Значи, какво ще кажете за голѣмината на сливата и за вашата шепа? Вижете сега мене! Може ли да се побере моята слива въ шепата ми? Защо? — Защото Вашата шепа е голѣма, затова сливата свободно се събира въ нея.

Разкажете за голѣмината на сливата!

Сега да разгледаме, каква е сливата наоколо (още не дадено понятието „форма“)! Прилича ли сливатата на ябълката? На кое прилича повече? На лимона и на яйцето. Само че, каква е голѣмината на сливата, като я сравнимъ съ голѣмината на яйцето и лимона? Ами защо прилича на тѣхъ? — Защото е дълга и валчеста. Вземете сливата между двѣтѣ си ржцѣ! Търкайте я сега около коремчето ѝ? Какво забѣлзвате? — Коремчето на сливата се търка много добръ; то е много гладко.

Разкажете сега, каква е сливата наоколо!

Вижте долната част на сливата и кажете каква е! Турете да седне сливата на това връхче! Защо не може да стои на него? Вижте сега, какво има отгорѣ по лицето на сливата! Защо е това трапче? Разкажете за опашката на сливата! Вижте отстрани, какво има отъ лицето до връхчето на сливата! — Една чърта, която съединява лицето съ връхчето.

Разкажете за всички нѣща, които забѣлѣзваме по сливата!

Сега пѣкъ да си помислимъ, какъ да си направимъ слива отъ калъ!

Най-напрѣдъ какво ще направимъ? — Ще си откъснемъ по едно парче калъ. — Откъснете си по едно парче и примѣрете да бже точно, колкото вашата слива! Какво ще направимъ сега отъ това парче? — Една гладка топка. Направете топката! — Какъ ще направимъ сега отъ тази топка сливата? — Ще туримъ между дланитѣ си топката, ще я търкаме и така ще се образува коремчето на сливата. Отдолу съ прѣсти ще изостримъ да направимъ връхчето ѝ. Отгорѣ пѣкъ ще издълбаемъ съ прѣстъ лицето на сливата. Направете тѣзи нѣща! Заприлича ли на слива? Какво остава да ѝ направимъ още? Съ молива си направете рѣзката отъ лицето до върхчето? Направете отъ малко калъ и опашката и я поставете!

Разкажете сега, какъ си направихме слива отъ калъ!

По-нататѣкъ работата продължава на свободна тема.

Какво можемъ да си направимъ още отъ другата калъ? — Клонче съ двѣ сливи (показватъ клончето), сливово дърво съ сливи, кошничка съ сливи и пр. — Нека всѣки отъ васъ си направи каквото обича! Съ увлѣчение се залавятъ дѣцата пакъ на работа. Едни правятъ още отдѣлни сливи, други правятъ клончета, трети дървета и пр. Азъ ходя между тѣхъ, показвамъ имъ, дѣто е необходимо помагамъ, похвалявамъ, насърдчавамъ. Въ края на часа избираме похубавитѣ работи, разглеждаме ги всички и ги запазваме. Всѣко дѣте си поставя своята слива въ чина да изсъхне, та въ други часъ да я боядисаме.

Други часъ. Рисуване слива.

Дѣца, този часъ пѣкъ ще си нарисувате слива! Ние си правихме слива отъ глина и тогава говорихме за голѣмината, околността и частитѣ на сливата; разкажете за тѣхъ! Значи, когато рисуваме сливата съ каква голѣмина ще я нарисувате? Съ каква околностъ? Съ какви части? Друго нѣщо, що ни трѣбва да знаемъ, за да си нарисувате слива? Разгледайте тази слива и кажете за нейната боя! Имаме ли такава боя ние? Намѣрете я въ вашитѣ кутийки и я покажете! Цѣлата ли слива ще рисуваме съ тъмно-синя боя? Съ каква боя ще нарисувате опашката ѝ? Намѣрете си и тази боя? — Най-напрѣдъ кое ще нарисувате? — Коремчето. Съ коя боя? — Слѣдъ коремчето отдолу какво ще направите? Ами отгорѣ? Най-подирѣ кое ще нарисувате? Съ коя боя ще нарисувате опашката? Защо?

Разкажете сега, какъ ще нарисувате сливата и съ кои бои!
Почнете да рисувате!

Азъ ходя между тѣхъ и помагамъ, напжтвамъ и насърчавамъ.
Въ 10 минути сливитъ сж готови. Разглеждаме нѣкои сполучливи и нѣкои несполучливи. Дѣцата рисуватъ още по една.

Най-сетнѣ всѣки рисува въ долната половина на листа каквото желае — редъ сливи, клонче съ сливи, сливово дърво, какъ Борисчо бруси съ пржта сливи и пр.

На края на часа си боядисватъ и изсъхналитѣ моделирани сливи съ тъмно-синя боя, за да приличатъ повече на истинскитѣ сливи.



† Л. Н. Толстой.

На 6 ноемрий т. г. почина великиятъ руски и всемирненъ писателъ, гениалниятъ носителъ на „великата съвѣсть“ на руската творческа мисль, Левъ Николаевичъ Толстой. При всичко, че смъртъта на Толстой, бѣше тѣй да се каже прѣдрѣшена и се очакваше ежедневно отъ всички, при все това извѣстието за нея постави въ драматично недоумѣние почитателитѣ на художника-мислителъ. До като много познавачи на творенията на Толстой и на неговата литературна дѣйностъ за послѣднитѣ 20 години мислѣха, че великиятъ духъ ще огасне бавно и спокойно съ постепенно отпадащитѣ физически сили, всички бѣха поразени отъ прѣдсмъртното трагическо изстѣпление на една душа, на една съвѣсть, която повлича подирѣ си едно опосталѣло тѣло и го води подирѣ си, подчинявайки се на толстовския девизъ „въ здрава душа здраво тѣло.“ По тоя начинъ размирната съвѣсть, която едвамъ блѣщука въ дѣтство и Отрочество и постепенно се обрисова въ послѣдующитѣ произведения и особно въ „Анна Каренина“ и „Смъртъ Ивана Ильича“, най-сетнѣ се прѣобрѣща въ бунтующа се сила и стихийно води неопокайния духъ къмъ върха на Голгота. И нанстина, съ какъвъ по-логиченъ край би могълъ да се завърши епическиятъ животъ на Толстой? Обаче ние трѣбваше да видимъ този финалъ, за да рѣшимъ, че той слѣдва логически отъ вжтрѣшнитѣ нравствени борби на художника-моралистъ.

Л. Н. Толстой се е родилъ на 28 августъ 1828 год. въ имението на своята майка (родена княгиня Болконска) *Ясна поляна* (Тулска губерния). Бащата на неговата майка е описанъ въ романа „Война и миръ“ въ лицето на стария ригористъ князь Болконскій, отъ който вѣроятнo Толстой е наслѣдилъ суровостъта на своя характеръ и своята нравствена закалка¹⁾. Толстой ималъ трима по-голѣми братя (Николай, Сергей и Димитрій) и една по-малка сестра Мария. На 2 години той остава безъ майка, а на 9 год. безъ баща. Вслѣд-

¹⁾ С. Венгеровъ, Енциклопедическій словарь Брокхауза и Ефрона.

ствие на това възпитанието на дѣцата е било прѣдоставено въ разни врѣмена на тѣхнитѣ роднини.

Като дѣте, Л. Н. Толстой не съсърдоточавалъ въ себе си личнитѣ физически и духовни качества на руското дворянство. Той билъ некрасивъ и непохватенъ и това отчасти способствувало за неговата изолираностъ отъ шумния и „разгуленъ“ аристократиченъ животъ. Благодарение на това отчасти и благодарение на своя духовенъ складъ той още отъ дѣтинство навикналъ да прѣкарва уединенъ животъ и да се придава на разни аскетически опити, описани въ „Дѣтство и Юность“ (Иртeneвъ и Нехлюдовъ). Въ туй врѣме, когато неговитѣ братя и другари прѣкарвали весело и безгрижно живота си у разнитѣ богати роднини и познати, Левъ е билъ заразенъ отъ „болнитѣ въпроси“ на руската интелигенция — отъ въпроситѣ за смъртта, вѣчността, Бога, щастieto и любовта. По тоя начинъ Толстой постепенно навикналъ на постояненъ мораленъ анализъ, „който унищожавалъ споредъ него всѣка прѣснаота на чувството и ясностъ на разсѣдка“ („Юность“).

Първоначалното си образование Толстой получилъ дома подъ ръководството на гуверньоритѣ Карлъ Ивановичъ въ „Дѣтство“ и Жеромъ въ „Отрочество“. На 15 год. той постѣпилъ въ Казанския университетъ, гдѣто прослушалъ 2 години на факултета по източнитѣ езици и 2 год. на юридическия факултетъ, безъ да довърши нѣкой отъ тѣхъ. Изпититѣ сж свършвали винаги съ единици и двойки. Толстой не можалъ да обикне науката. Отчасти това се дължи на тогавашната лоша уредба на Казанския университетъ, а отчасти вѣроятно и на склада на неговия умъ, който е билъ повече наклоненъ да съзерцава своето вѣтрѣшно съдържание, отколкото да се удовлетворява отъ резултатитѣ на обективното изслѣдование и да се подчинява на тѣзи резултати. Тази особеностъ на Толстоевия умъ се проявява впоследствие въ неговитѣ произведения и въ морално-философскитѣ му трактати.

Въ 1847 год. Толстой — 19 годишенъ юноша напуца Казанския университетъ и се поселва въ Ясна Поляна, гдѣто почва да прави благородни филантропически опити за подобряване положението на „крѣпостнитѣ“ селени т. е. подобно на нѣкои тогавашни хуманни дворяни да влива ново вино въ стари мѣхове. Тѣзи негови пориви за подиганieto на „падналия братъ“ не се дължали толкова на тогавашнитѣ литературни „вѣяния“ и на общественото движение въ полза на освобождението на селянитѣ, понеже Толстой по идеи винаги е стоялъ на страна отъ либералнитѣ и радикалнитѣ руски сфери. По-скоро може да се допустне, че неговото стремление къмъ селото, което се усилява още повече впоследствие, се дължи на влиянието на Русо, отъ когото той се е много увличалъ на млади години. И въ дѣйствителностъ основнитѣ мисли и нравственото учение на Толстой съ много ни напомня автора на „Обществения договоръ“, като се абстрахираме, разбира се, отъ индивидуалнитѣ черти и отъ врѣмената, въ които е писалъ единиятъ и другиятъ. Обаче влѣчението на юноша Толстой къмъ руския мужикъ траяло само 1 година. Въ

1848 г. той отива въ Петербургъ и се опитва да държи изпитъ по правото, но скоро занятията му омръзватъ и се връща пакъ въ Ясна Поляна. Слѣдъ това той почва да посѣщава често Москва, гдѣто нередъ съ интимния сѣмеенъ животъ на тамкашнитѣ аристократически крѣгове, сж го привличали и азартнитѣ игри и музиката. Толстой е билъ добъръ пиянистъ и особно обичалъ класическитѣ композитори. Какво дѣйствиe сж произвеждали на неговата поетическа фантазия нѣкои отъ тѣхнитѣ произведения, се вижда по Крейцеровата соната, гдѣто музиканскитѣ звукове се явяватъ като развращающъ елементъ и разрушаватъ сѣмейното щастие на Позднишева. Прѣзъ врѣмето на тоя веселъ животъ Толстой дружилъ съ единъ даровитъ виолонистъ, „Гуляка“, нѣмецъ по произхождение, когото прибралъ въ Ясна Поляна съ цѣлъ да го спаси. Обаче тѣ двамата прѣкарвали врѣмето въ музика, карти, веселби и пиене. По сетнѣ фигурата на нѣмеца виолонистъ се явява въ чудно написания разказъ „Албертъ“. Така Толстой водилъ единъ непостояненъ и нередовенъ животъ 4 години слѣдъ напуснатието на университета. Наскоро слѣдъ това пристигва отъ Кавказъ неговиятъ братъ Николай и го уговарва да напусне тоя животъ, благодарение на който материалното му положение било разклатено. Около 5 мѣсеца Толстой живѣлъ въ Пятигорскъ, гдѣто се готвилъ да държи изпитъ за юнкеръ и гдѣто повечето врѣме прѣкарвалъ въ ловъ съ казака Епишка (Ерошка въ „Казаки“). Въ 1851 г. Толстой издържа нужния изпитъ и постѣпва като юнкеръ въ една казашка станица ¹⁾ около Казляръ. Цѣлиятъ тукашенъ животъ и душевнитѣ настроения на Толстой-офицеринъ, неговото идеализиране на селското население, чистата му любовъ къмъ казачката Маріяна и желание да се откаже отъ градската цивилизация сж прѣдставени въ повѣстѣта „Казаки“. Отдалеченъ отъ шумния столиченъ животъ, тукъ на лоното на казачката природа, която създаде Пушкина и Лермонтова, Толстой проникна въ своята душа, ликовидира отчасти своитѣ връзки съ лекия дворянски животъ, но заедно съ това напипа и своя литературенъ талантъ. Въ 1857 год. той праща въ редакцията на „Соврѣмѣнникъ“ своето „Дѣтство“, което изведнѣжъ обърнало вниманието на Некрасова, Чернишевски и на всички тогавашни литературни сили. Чернишевски най-вече оцѣнилъ дълбочината на психологическия анализъ на това произведение, което поставило Толстия въ редоветѣ на тогавашнитѣ литературни корифеи, като Тургенева, Гончарова и пр. Слѣдъ тоя успѣхъ Толстой почва да замисля продължението на „Дѣтство“, „Утро помѣщика“, „Набѣгъ“, „Казаки“ и пр. Въ противоположность на повечето руски литератори Толстой почва своята дѣятелность безъ всѣкакви „литературни упражнения“ и младежки опитъ. Макаръ и първо произведение, „Дѣтство“ по сила на перо и психологически анализъ не отстъпва на по-сетнѣшнитѣ му произведения.

Слѣдъ 2-годишно стояние на Кавказъ Толстой, вече офицеринъ,

¹⁾ Казашко село.

прѣминава по собствено желание въ Дунавската армия и въ 1853 год. участвува въ боеветѣ при Олтениа и при обсадата на Силистра. Въ 1854 и 1855 той взема геройско участие въ отбраната на Севастополъ, гдѣто въ качеството на началникъ на батарея прѣкаралъ ужаситѣ на страшния „4-й бастионъ“. Тука той написалъ първия си разказъ за севастополската обсада („Севастополъ въ декемвръ 1854 года“), който билъ напечатанъ въ „Соврѣмненникъ“ и произвелъ потресающе впечатление на цѣла четеща Русия. Императоръ Николай I сжщо оцѣнилъ таланта на младия писателъ и заповѣдалъ да пазятъ Толстой, който обаче не се съгласилъ да влѣзе въ срѣдата на ненавистнитѣ за него „щабни офицери“. Но скоро слѣдъ това Толстой самъ си развалилъ военната кариера. Той написалъ едно хумористично стихотворение, въ което осмивалъ редъ генерали за неправилно разбраната заповѣдъ на главнокомандуещия на армията. Вслѣдствие на това той е билъ изпратенъ въ Петербургъ. Тамъ той написва и другитѣ си два севастополски разкази, които окончателно стабилизирагъ неговото литературно име. Тука той бива приетъ съ отворени обятия отъ тогавашнитѣ литературни кръгове и благодарение на Тургенева се сближава съ Некрасова, Гончарова, Панаева и пр., съ които прѣкарвалъ по цѣли вечери и ноци въ спорове по въпроси отъ най-разнообразенъ характеръ. Наредъ съ това лишенията на севастополския животъ хвърлятъ Толстой още веднѣжъ въ привлѣкателнитѣ обятия на петербургския веселъ животъ и въ широко отворенитѣ за него графски и литературни богати салони. Обаче нему скоро става противенъ столичния животъ, заедно съ неговитѣ литературни кръжоци. И тука самоанализътъ и дълбоко затаеното морално чувство, което не се е подчинявало на никаква партийност и врѣмenni обществени течения, почва да излиза на повърхнината и поставя Толстая въ разни недоразумѣния и конфликти съ неговитѣ колеги литератори. На край той станалъ противенъ и самъ на себе си и въ 1847 год. оставя Петербургъ и заминава въ странство, гдѣто прѣкаралъ 1½ година. Тукъ той посѣтилъ Англия, Франция, Германия, Швейцария и Италия, гдѣто се запозналъ съ нѣкои отъ тогавашнитѣ литератори, като Прудона, Ауербаха и др. Обаче Европа произвела на Толстая твърдѣ лошо впечатление съ „отрицателнитѣ резултати“ на науката и просвѣщението и съ своитѣ рѣзки класови различия. Това се вижда ясно по неговия разказъ „Люцернъ“, а още повече по неговитѣ послѣдни съчинения. Най много врѣме и най голѣмо внимание посветилъ Толстой при това си пжтувание на уредбата на европейското образователно дѣло и на изучаванieto на цвѣтящата тогава нѣмска педагогия. Обаче въ своитѣ педагогически статии (IV томъ) той осжда на страшенъ острокизмъ и тая страна на европейската цивилизация ¹⁾ Слѣдъ това пжтешествие Толстой бива принуденъ да посѣти още веднѣжъ Европа, гдѣто (въ Ю. Франция) братъ му Николай умира

¹⁾ Въ отдѣлна статия ще изложимъ педагогическитѣ възгледи на Толстой.

на неговитѣ рѣцѣ (описано въ „Анна Каренина“). Това посѣщение и навѣянитѣ мисли слѣдъ смъртта на Николая още повече убѣждаватъ Толстой, че щастieto на човѣка не зависи отъ неговата цивилизованостъ, а отъ нѣщо друго. Освобождаването на селянитѣ, което заварва Толстой въ странство, го кара да се върне бърже въ Ясна Поляна. Слѣдъ това той подобно на много други дворяни почва да играе важна роль въ обществения животъ на селянитѣ. Обаче въ тая си дѣйностъ той най малко се е ръководилъ отъ разпространенитѣ либерални вѣгядове за издигането и цивилизованieto на вчерашня „крѣпостникъ“. Споредъ Толстой, нищия духомъ и разбитъ интеллигентъ трѣбва да търси своето спасение въ здравата и уравновѣсена душа на сълдатина „Каратаевъ“ и на руския селянинъ. Обаче главно дѣло на Толстой въ Ясна Поляна се явява неговата школа, която едва ли не прѣдставлява първъ всемирень опитъ за суспендиране на съврѣмения училищенъ редъ и дисциплина и строи всецѣло своето обучение на дѣтската инициатива и интересъ. Тукъ трѣбва да отбѣлѣжимъ, че отрицателното отношение на Толстой къмъ каквито и да било педагогически системи и методики се замѣнятъ съ всеилната негова наблюдателностъ и познаване на дѣтската душа и съ хипнотическото дѣйствие на неговата личностъ. Ясно е, че този вѣтрѣшенъ безсѣзнателень елементъ е давалъ още по-голѣма сила на Толстоевото отрицание на всѣкакви възпитателни системи. Това отношение на Толстой къмъ съврѣменията школа, съединено съ неговото още недостатъчно проявено отрицание на науката и цивилизацията го отдалечило отъ литературнитѣ кръгове на 60 и 70 години. Въ течение на 12—15 години името на Толстой нѣкакъ си заглѣхва за рускитѣ литературни кръгове и за руската критика. Въ това врѣме той живѣлъ въ Ясна Поляна, погълнатъ съ цѣлъ редъ въпроси отъ практически характеръ, по урежданieto на своето стопанство, въ занятията съ селянитѣ, въ размисления за личното щастие и за цѣлѣта на живота и пр.

Въ 1869 год. почти 40-годишниятъ Толстой се влюбва въ 17-годишното момиче София Андрѣевна Берсъ, дъщеря на остзейски нѣмецъ-докторъ и слѣдъ 3 годишна любовь пълна съ колебания и размисления за възможното лично щастие или нещастие, при такава разлика въ възрастъта имъ, се оженва за нея. Цѣли 10—12 години прѣминаватъ въ лично щастие, често нарушавано отъ вѣтрѣшния психологически анализъ, който прави Толстой да бжде още по глухъ къмъ животрепещитѣ въпроси на руския животъ. Въ сѣмейния си животъ той, въпрѣки на своитѣ опасения, е билъ повече отъ щастливъ. София Андрѣевна му е била безцѣненъ помощникъ въ неговата литературна работа, като е прѣписвала 8—10 пжти всѣко произведение и е дописвала изоставенитѣ думи и недоразвититѣ мисли. Цѣлиятъ животъ на Толстой до женидбата му и слѣдъ нея е ясно изобразенъ по сетнѣ въ „Анна Каренина“, гдѣто името Левинъ може напълно да се замѣни съ фамилията Толстой. Тая „морална тжпость“ на Толстой къмъ кипящия умственъ животъ на Русия и къмъ

реформенитѣ течения въ 60 и 70 години го толкова отдалечаватъ отъ руската интелигенция, че по едно врѣме той бѣше причисленъ къмъ категорията на ненавистнитѣ „консерватори“. И характерно е, че това отношение къмъ Толстой се създава слѣдъ като той написа редъ произведения, като „Казаки“ (1861-62) и „Война и миръ“ (1865-68), които му създадоха всемирна извѣстность. Едвамъ въ 1875 година Н. К. Михайловски въ своитѣ статии „Дѣсница и Шуйца графа Толстаго“ разкрива положителнитѣ и отрицателни страни на великия писател и значението на неговата педагогическа дѣйность.

Отъ литературнитѣ произведения на Толстой първо мѣсто по своята закрѣпленость, пълнота и художествено разнообразие заематъ „Казаки“, „Война и миръ“, „Анна Каренина“ и „Смърть Ивана Ильича“. Най-грандиозното отъ тѣхъ „Война и миръ“ ни прѣдставлява удивително разнообразие отъ ясно обрисовани личности съ най-различно обществено положение, занятие и възраст, отъ Императора Александръ I до сълдатина Каратаевъ; отъ благородната фигура на Андрѣй Болконскій до разнитѣ дворянски „кумушки“ и ходатайници. Съ поразително майсторство Толстой тука рисува главнитѣ дѣйстващи лица не като герои и творци на дадено историческо събитие, а като безсъзнателни неговии органи. Отъ тая гледна точка фигурата на Кутузова изпъква съ положителнитѣ качества на човѣкъ, който се старае да разбере и само съ това да използва духа на руския народъ за спасяването на Русия, когато Наполеонъ дѣйствителния воененъ гений за Европа, съ своитѣ изкуствени планове и стратегии излиза отъ перото на Толстой едва ли не фигляренъ и смѣшенъ. Наредъ съ чудното и майсторско рисуване на тогавашната руска епоха, въ „Война и миръ“ сж нахвърлени на много мѣста въ художествена форма и болнитѣ въпроси на Толстой. Въ психологията на Пьера има много елементи на Толстоизмъ. Описанието смъртъта на Андрѣй Болконскій, което принадлежи къмъ „най-потресающитѣ страници на всемирната литература¹⁾“ и разсжденията на Каратаева за живота и смъртъта сж живи струни отъ моралната философия на Толстой. Обаче специално психологията на смъртъта е описана съ най-голѣма сила и неподражаемость въ „Смърть Ивана Ильича.“ Изобщо психологическото настроение на умирающия е художествена специалность на Толстой и има тѣсна връзка съ неговото търсяне смисъла на живота.

Въ второто голѣмо и не по-слабо по художествена сила и наредъ съ това по-цѣлно произведение „Анна Каренина“ Толстой все по-вече и по-вече се приближава къмъ послѣдния периодъ на своята литературна дѣятелность, повече намѣрва и открива себе си. Идеализираната въ „Война и Миръ“ грациозна Наташа тука се явява вече въ видъ на прозаичната „Долли“, която е погълната въ своитѣ сѣмейни грижи. А отъ сѣмейния животъ на Каренина, въ противоположность на онзи у Ростови, вѣе хладъ и ужасъ. Сждбата на Анна Каренина е цѣла трагедия. Изобщо едва ли има въ европейската литера-

1) С. Венгеровъ.

тура литературно произведение, което да рисува съ такъвъ тънакъ психологически анализъ отношенията между мъжа и жената въ разнитѣ периоди на сѣмейния животъ, безразлично щастливъ ли е или е нещастенъ брачния съюзъ. Никой художникъ до Толстой и слѣдъ него не се е опитвалъ да проникне съ такава дълбочина и разнообразие въ психологията на влюбенитѣ, въ моралнитѣ мъжи на тѣй наречения „медовъ мѣсець“, въ бурнитѣ и оскърбителни отношения между мъжа и жената въ първия периодъ на тѣхния животъ и въ примиряющето и притяпяюще дѣйствиe на дѣцата и грижитѣ за тѣхното възпитание. Този дългъ къмъ младото поколѣние въ послѣдствие формулира въ Толстой неговия възгледъ за назначението на жената, която се жени не за да бжде физическо орджие на мъжа, а за да носи великото и свято име „майка“. Извѣстно е колко тоя възгледъ на Толстая е шокиралъ и възмущавалъ еманципаторкитѣ жени въ Русия. При все това нада ли Русия има другъ латераторъ слѣдъ Тургенева, който да е спомогналъ толкова много съ своитѣ релефни изображения на сѣмейния животъ за подигане на челоувѣческото и на моралното достоинство на жената.

Що се касае до послѣдния периодъ на литературната дѣйность на Толстая, въ която той се явява главно като моралистъ мислителъ, тя завършва наченатото въ първитѣ му чисто художествени произведения. Благодарение на рускитѣ обществени условия, въ които Толстой е всецѣло израсълъ и се е възпитавалъ, неговата откъснатостъ отъ западно-европейскитѣ обществени борби и най-сетнѣ благодарение на неговия индивидуаленъ складъ на ума, той се явява като единъ отъ послѣднитѣ мислители, който се стреми да разрѣши основнитѣ въпроси за живота, за щастieto и за социалното благоденствие възъ основа на чисто морални принципи — на индивидуалното самоусъвършенствование. Мисль стара и забравена, но талантливо разработвана отъ изкустното перо на художника-мислителъ. И строго погледнато въ тая самобитность на Толстая, въ това игнориране на общественитѣ борби въ сѣвърѣменното европейско общество има много родственни черти съ руското славнофиство и народничество, които сж израснали на сжщитѣ недоразвити руски обществени условия. По тая причина наредъ съ своя всемиренъ художественъ талантъ и съ редъ типове, които покрай руския си битовъ характеръ живѣятъ и съ всемирнитѣ въпроси на духа и сѣвѣстъта, моралната философия на Толстая повече прѣдставлява интересъ като материалъ за историята на неговото индивидуално развитие. А като живъ материалъ тя може да послужи както и служи на реформаторскитѣ религиозни течения въ нѣкои държави.

Послѣднитѣ художествени произведения на Толстой, като „Крейцера соната“, „Власть тьмы“, „Плоды просвѣщенія“, „Воскресеніе“ и разказитѣ му за народа, колкото и да сж тенденциозни, сж запазили живостъта и ясностъта на неговия талантъ. Драмата „Власть тьмы“ напр., колкото и битова по своята форма, съдържа въ себе си много общечовѣшки черти и за това е обиколила всички главни европейски сцени. „Воскресеніе“ поражава читателя съ си-

лата на наблюдателността, съ която 70-годишниятъ старецъ е обрисувалъ висшитѣ руски сѣдебни слоеве наредъ съ политическиятъ прѣстѣпници. „Врагътъ на искусството“ и въ тѣзи произведения си остава неизмѣненъ на своя талантъ. Само народнитѣ разкази на Толстой сж лишени отъ неговото живо художествено перо и споредъ прѣвеличеното мнѣние на Вересаева повече приличатъ на восьмични фигури отколкото на живи лица¹⁾.

Богословскитѣ трактати на Толстой се явяватъ като резултатъ отъ дълбокото изучаване на евангелието, което го накарало да изучи староеврейски и старогръцки езици. Отчасти той дължи своето „неохристиянство“ на дългитѣ си бесѣди съ рускитѣ селени — сектанти, отъ които, споредъ неговото признание, най-много му влиялъ сектантинъ Сютаяевъ. Религиознитѣ възгледи на Толстой го поставиха въ конфликтъ съ руския синодъ, който и го отлъчи отъ църквата въ 1901 год. Обаче и слѣдъ това, въпрѣки на многото увѣщания, Толстой си остана непримиримъ врагъ на официалната черкова и на държавния строй въ Русия. Това обаче не попрѣчи на Императора, на Сената, на Думата и на разнитѣ парламенти да почетатъ неговата смъртъ.

Съчиненията на Толстой (15 т.) сж получили въ Русия грамадно разпространение. До 1901 г. сж разпродадени 80,000 екземпляра. Но най-много сж разпространени нѣкои отдѣлни издания. Така „Власть Тьмы“ е разпродадена до 1901 г. въ 140,000 екземпляри; „Новая Азбука“ въ 800,000 екземпляра, „Первая руская книга для чтения“ въ 600,000 екземпляра. Никой руски авторъ не се е ползувалъ съ такова разпространение и не е билъ прѣвежданъ толкова много на чуждитѣ езици, както Толстой.

ц. к.



КНИЖНИНА.

Географията и родинознанието въ основното училище.

(Бѣлѣжки по принципитѣ и методитѣ на географското обучение съ скици на типични уроци). Стр. 256, цѣна 2-40 лева. — Шуменъ 1910 год.
отъ Иванъ Петровъ.

Тази година съ радостъ трѣбва да констатираме, че нашата бѣдна методично-географска литература се обогати съ двѣ сериозни и капитални съчинения отъ този родъ. Едното е „Методиката на географията“ отъ нѣмския учител Хупферъ, а другото е „Географията и родинознанието въ основното училище“ отъ Иванъ Петровъ,

¹⁾ Современный Миръ Октябрь 1910 г.

учителъ при Шуменското дѣвическо педагогическо училище. Понеже съ първото съчинение запознахме читателитѣ на списанието накратко, сега ще направимъ същото и съ второто съчинение, което току що е излъзло отъ печатъ. „Географията“ на Ив. Петровъ по своята капиталностъ е единствена книга отъ този родъ у насъ. Тя прави впечатление съ ерудицията и дълбочината, съ които си служи авторътъ при разглеждане на поставенитѣ въпроси. Изглежда, че авторътъ добросъвѣстно е изпълнилъ трудната задача, съ която се е нагърбилъ. Прави впечатление и обстоятелството, че въ работата си авторътъ се е ползувалъ отъ грамадна нѣмска и руска литература. Съ двѣ думи може да се каже, че съчинението на Ив. Петровъ, плодъ на единъ шестъ годишенъ упоренъ и добросъвѣстенъ трудъ, съ достоинство ще запълня празнината, която въ туй отношение се чувствува въ нашата педагогическа книжнина.

За да се види разнообразното и сложно съдържание, съ което е изпълнена книгата, азъ ще изброя, макаръ и схематично, въпроситѣ, които се разглеждатъ въ нея.

Цѣлата книга е раздѣлена на два дѣла: теоретически и практически. По-голѣмата частъ отъ книгата е посветена на теоритичната разработка на методично-географскитѣ въпроси. Теоритичната частъ е раздѣлена на десетъ глави.

Въ първата глава се разглежда прѣдмета и задачата на географията съ подраздѣленията имъ.

Втората глава е посветена на географията като учебенъ прѣдметъ, значението и цѣльта ѝ.

Третята глава, която носи заглавие „историческа справка,“ подробно изяснява историческото развитие на принципитѣ и методитѣ на географското обучение отъ най-стари врѣмена до сега, до най-новото врѣме, ярки прѣдставители на което се явяватъ безспорно А. Гейки въ Англия и Е. Ю. Петри въ Русия.

Въ четвъртата глава се разглежда „сѣврѣмното положение на въпроса,“ собствено методическата му разработка. Тукъ се разглежда бѣгло състоянието на въпроса въ различнитѣ културни страни.

Петата глава е посветена върху „условията за образуване на географски прѣдстави.“ Тукъ се разглеждатъ въпроситѣ за пространствения прѣдстави, схващане формитѣ, прѣдстави за врѣме, анкета върху условията за добиване на физико-географски прѣдстави и малко методични изводи. Особено интересна въ тази глава е анкетата, която авторътъ е прѣдприелъ „съ цѣль да се уясни влиянието на подвижността върху богатството прѣдимно на физико-географскитѣ прѣдстави у дѣцата.“ Тя е правена у насъ върху повече отъ 1500 ученици.

Въ шестата глава се разглежда избора на материала. Тука се изтъкватъ три принципа, на които трѣбва да отговаря географскиятъ материалъ. Тѣзи принципи сж слѣднитѣ:

1. Материалътъ трѣбва да отговаря на дѣтското схващане. Тукъ се разглеждатъ периодитѣ въ развитието на дѣтската психика

и дѣтскитѣ интереси къмъ географията, — въпросъ, разработенъ възъ основа на маса статистиченъ и опитенъ материалъ.

2. Материалътъ по география трѣбва да има образователна сила.

3. Материалътъ трѣбва да притежава приктическа стойностъ.

Седмата глава се занимава съ наредбата на учебното градиво.

Осмата глава разглежда „още нѣкои общи дидактични положения.“

Деветата глава е посветена върху пособията на географското обучение. Тукъ се разглеждатъ 1) модели отъ пѣськъ, глина и мукава, 2) естествено-исторически колекции, 3) картини и фотографии, 4) карти, 5) глобуси, 6) книги за четене.

Въ десетата глава се разглежда методичното постѣпване при обучението по география. Разглеждатъ се слѣднитѣ въпроси: прѣдстави за размѣритѣ и разстоянията на прѣдметитѣ, опрѣдѣляне относителното разстояние на прѣдметитѣ, измѣрване на врѣмето, излети, повърхнина на родното мѣсто, атмосферни влияния, течеши и подземни води, биогеография, растения, животни, антропогеографически елементи, запознаване съ окрѣжа и страната.

На тѣзи въпроси е посветенъ теоретическия дѣлъ на книгата. Останалата частъ въ размѣръ на 3 коли е посветена върху практическото разработване на типични уроци. Тѣ сж слѣднитѣ 18 уроци: хоризонтъ, четиритѣ страни на свѣта; планъ на стаята и училището съ двора; околността съ училището; планъ на околността; вода; индустрия; здраве и просвѣщение; пѣтица и съобщения; община и общинско управление; климатъ; околия; слънце, мѣсець и звѣзди; Дунавска равнина; Витоша съ пернишката котловина и софийското поле; Рила; Подбалканска долина; Македония; Гърция.

Лекциитѣ сж разработени добръ съ маса фактически материалъ, който може да бѣде използванъ отъ всѣки учителъ.

Отъ бѣглия погледъ, който направихме върху книгата, читателтъ вижда, колко много и какви разнообразни въпроси се разглеждатъ въ нея. За внимателния читателъ тя ще открие широкъ хоризонтъ въ тази областъ и ще му помогне още по-вече да се ориентира въ нея. Практическиитѣ лекции показватъ нагледно какъ се свързватъ хармонично теорията съ практиката. А това е твърдѣ важно въ областта на географското обучение.

Книгата е написана на лекъ, правиленъ и увлѣкателенъ стилъ и е напечатана на хубава хартия.

Прѣпорѣчваме книгата на всички основни и прогимназиални учители, които се интересуватъ изобщо отъ работата си и частно отъ правилната и вѣрна постановка на географското обучение.

А. Христовъ.



Свободното възпитание и психологията.

Такъв надсловъ носи малка една книжка, написана отъ руския педагогъ Рахмановъ и прѣведена наскоро отъ учителя М. Д. Николовъ въ Каварна.

И хубава идея е дошла г-ну Николову — да ни поднесе тъкмо наврѣме тоя тъй интересенъ трудъ и ни запознае въ кратка но сбита форма съ главнитѣ насоки въ областта на съврѣмненното възпитание и обучение, както и съ кардиналния въпросъ: може ли психологията да служи за основа на възпитанието и обучението.

Знае се, колко много и какъ противоречиви сж възгледитѣ досѣжно цѣлгѣ, характера и сжщността на възпитанието и какъ разнообразни и често пжти изключващи се единъ други сж начинитѣ, които педагози отъ различенъ психологиченъ лагеръ ни прѣдлагатъ за постигане на тия цѣли.

Наша и хубава и лоша черта е, че бързаме въ всичко, бързаме и въ възпитанието и обучението и стремглаво се спускаме въ областта на новото. А така често можемъ да се заблудимъ и да попаднемъ на кривъ пжтъ, особено въ деликатната област на възпитанието, дѣто много пѣща, ясни и примамливи нагледъ, сж мъгляви за педагогичната теория и практика.

И г-нъ Рахмановъ ни опжтва, по-вѣрно, прѣдпазва въ една доста сложна и щекотлива областъ, дѣто ние отъ школска теория мислѣхме, че нѣма мѣсто за съмнѣния, за въпроси — тъй категорично е всичко!

Ето на всички знаехме, че обектъ на възпитанието е личността на дѣтето, която се намира въ процеса на своето формиране и развитие. Постѣгнемъ ли, обаче, да се запитае, що съставлява съдържанието на понятието личностъ, нейната сила ли, която е резултатъ отъ нейното развитие и организация, или материалътъ, отъ който се формира тя, като психично цѣло: инстинкти, осѣщания, прѣдстави, понятия, — опитаемъ ли се да сторимъ това, ние падаме изведиждъ въ областта на метафизичното, дѣто, както се знае, има широко поле за съмнѣние и противоречие.

Има различия, и основни различия въ гледищата на съврѣмненитѣ психолози досѣжно личността на дѣтето, а отъ тамъ идатъ и различнитѣ начини, които ни се прѣпоржчватъ да употребяваме при възпитанието. Така напр. за послѣдователнитѣ *волютаристи* начело съ Вундтъ изходенъ пунктъ на възпитанието е волята на дѣтето, която е автономна за едни, направлявана отъ възпитателя за други. *Асоцианиститѣ* пъкъ начело съ Спенсера гледагъ на възпитанието отъ гледището на дѣтето и околната срѣда. Волютаристътъ вижда цѣльта на възпитанието въ създаването типъ по-висшъ отъ творческата личностъ, асоцианистътъ пъкъ иска да създаде личностъ напълно хармонизираща съ околната социална срѣда. Рахмановъ задава и се опитва да разрѣши въпроса: не могатъ ли се помирятъ тия двѣ крайни течения? — Свѣтваме четеща да се обърне къмъ книжката на Рахманова: тамъ той ще намѣри наредъ съ въпроса за свободното възпитание освѣтлени много педагогични и психологични нови проблеми.

