

PA 813 160  
1906

ДИМИТРАНОВЪ  
ШУМЕНЪ

1870, 0000  
1870, 0000  
1870, 0000  
1870, 0000

PA813

109. I, 1906 г. кн. 1-10 05

206 x 140.

1906

ГОДИНА I.

ЯНУАРИЙ

КНИГА I.

имб. 28160  
отд.

57

# Училищна

# практика

МЪСЕЧНО СПИСАНИЕ

ЗА

УЯСНЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКА ПРИЛОЖБА НА НОВИТЪ  
ВЪЯНИЯ ВЪ ОБЛАСТЪТА НА МЕТОДИКАТА.

\*

УРЕДНИЦИ:

Д-ръ К. Свраковъ " Д-ръ Ст. Чакжровъ.



ВАРНА.

Издава книжарницата на К. Евстатиевъ.

## СЪДЪРЖАНИЕ.

	Стр.
1. Нашата задача . . . . .	3—6
2. „Това мога и азъ . . .“ ( <i>Бълъжки върху преподаването на новото рисуване</i> ). Отъ <i>Х. Шапелманъ</i> .	7—13
3. Обществознание или социалистика. Отъ <i>Д-ръ Ст. Чакъровъ</i> . . . . .	14—24
4. Опытъ за прилагане биологичния методъ въ основното училище. Отъ <i>М. Господиновъ</i> . . . . .	24—32
5. Разработка на стихотворенията. По <i>П. Бергманъ</i> .	33—38
6. Писменитѣ упражнения въ основното училище. Отъ <i>Д-ръ Ст. Чакъровъ</i> . . . . .	39—50
7. По методата на смѣтането. Отъ <i>Д-ръ К. Свраковъ</i> .	50—54
8. Изъ практиката за практиката: а) <i>Тръбва ми да се дава гума въ ржитѣ на ученицитѣ</i> ; б) <i>Плоча или тетрадка</i> ; в) <i>Гимнастиката отморява ми</i> ; и д) <i>Какъ да се рѣшаватъ практически задачи?</i>	54—60
9. Книжнина: а) <i>Палашевъ Г.</i> , Новитѣ насоки въ обучението по рисуване и новитѣ стремежи . . . б) <i>Гиневъ Д.</i> <i>Д-ръ</i> , Методика на рисуване въ основн. училища. в) <i>Недевъ Ив.</i> , Прилагане на новия методъ по рисуване. д) <i>Чаушкѡйски Д.</i> , Праволинейно или прѣдметно рисуване и е) <i>Хорейшии О.</i> , Резултати отъ прѣподаване на рисуването споредъ новата метода . . . . .	61—64



## Нашата задача.

Ако по литературата на единъ народъ може да се сѣди за културния му развой, то нѣма нищо по-радостно отъ факта, че нашиятъ педагогиченъ печатъ, най-добриятъ критерий за умственото и нравствено развитие на народния възпитателъ, днесъ за днесъ брой нѣколко списания, нѣкои отъ които прѣживѣватъ вече цѣли десетолѣтия. Радостенъ е фактътъ, понеже педагогичниятъ печатъ у насъ, както и другадѣ, се явява като най-мощенъ факторъ за правилния развой на едно специално учителско съзнание, което, като съ неразривна връзка, сплотява цѣлото основно учителство въ една грамадна армия съ опрѣдѣлени стремежи, мисли и идеали. Ако това е така, свещенъ дългъ се налага всѣкому да крѣпи педагогичнитѣ списания, понеже всѣко разцѣпление на педагогическитѣ сили е въ случая опасно подронване почвата за сѣществуване на всѣко отъ тѣхъ. За жалость, има вече поплакъ, че нашитѣ педагогични списания сѣ прѣмного при наличността на едно 7—8 хилядно учителство и при липсата на достатъчно подготвени и сериозни писци въ областъта на педагогиката. Ние твърдимъ, че това е една отъ най-главнитѣ причини за анемичния животъ на нѣкои отъ нашитѣ педагогични органи, но въпрѣки това, пакъ излизаме съ ново педагогично списание — „Училищна практика.“

Досега учителството се интересувахе едва ли не изключително само за чисто теоритичнитѣ въпроси изъ областъта на обучението и възпитанието, днесъ, обаче като че ли интересътъ му гравитира повече къмъ практиката. То е вече петимно да чуе що-годѣ практични упѣтвания за работата му въ отдѣлението, да му се посочатъ срѣдства и методи, съ които да одухотвори и да осмисли обучението, защото и днесъ още училищната ни практика е далечъ отъ живителния лжчъ на теорията. Ето защо сп. „Училищна практика“ си туря за задача не да конкурира днешнитѣ педагогични списания, а да запълни една празнина,

която се явява отъ успѣха на методитѣ по разнитѣ учебни прѣдмети и приспособението на новитѣ вѣяния въ областъта на тия методи на практика. И дотогава, докогато учителството не се запознае съ конкретната приложба на тия вѣяния въ областъта на методиката, додѣто не му се дадатъ нужднитѣ научни материяли, чрѣзъ които може да се вдѣхне по-вече животъ въ обучението, тѣ оставатъ общи безъ значение думи. Учителтъ знае, напримѣръ, че материята по естествознание трѣбва да се групира по общечития, а при разработката на всѣка методическа единица да се изхожда изъ биологията на животното — да се спазва биологичниятъ принципъ. Но колцина сѣ тѣзи учители, които умѣятъ или пъкъ които иматъ възможность да нагодятъ обучението си съгласно тия принципи, изтъкнати напоследъкъ отъ методиката на естествознанието? — При това всѣка методическа единица има нѣкои особени страни, на които трѣбва да се обърне по-голѣмо внимание, ако искаме материята да се схване по-добрѣ, а обучението да се улесни. Кратко казано, сп. „Училищна практика“ възнамѣрва да бжде съвѣтникъ и ръководникъ на учителя при работата му въ класната стая, да му остри съзнанието и да го въздигне до степенъта художникъ при обучението.

Оплакванията на учителитѣ изъ разнитѣ крайща на страната ни отъ неуспѣха при обучението по разнитѣ учебни прѣдмети и запитванията за причинитѣ на тоя неуспѣхъ сѣ нѣщо обикновено и всѣка новоизлѣзла брошура, ръководство или методика, които третиратъ какъвто и да било въпросъ изъ педагогичната практика, намиратъ най-голѣмъ приемъ между нашето учителство. Какво показва всичко това? Сигурно, че *учителството се нуждае отъ практически упѣтвания и съвети за работата му въ отдалението.*

Тия и много още тѣмъ подобни признаци ни увѣряватъ, че съществуващитѣ наши педагогични списания не задоволяватъ всичкитѣ теоретични и практически интереси и нужди на учителството въ областъта на възпитателната наука. Отъ друга страна, отъ личенъ опитъ и наблюдение сме се увѣрили, че нашата училищна практика е още една цѣлина, която се нуждае отъ сигурни плугове, защото въ случая малко помагатъ общитѣ упѣтвания или пъкъ скърпениитѣ прѣводи и компилации. Практическитѣ упѣтвания, които се даватъ на учителството, трѣбва да сѣ конкретни и да се даватъ съ огледъ къмъ нуждитѣ и особеноститѣ на нашето училище, на нашата учебна програма, на нашето ос-

новно учителство, което въ по-голѣмата си часть има да работи въ слѣти отдѣления. Ето една благодарна, но твърдѣ трудна работа!

Би ни отвело много надалечъ, ако искахме да изтъкнемъ въ екстензо всички нужди, които налагатъ съществуването на едно педагогично списание съ чисто практически отенѣкъ. Казаното до тукъ, вѣрваме, че е увѣрило читателтъ въ необходимостта на нашето списание, каквито учителството въ по-културнитѣ страни има по нѣколко. Казахме, ще повторимъ още единъ пжтъ, че сп. „Училищна практика“ нѣма претенциитѣ да „дѣли мегданъ“ съ нашитѣ сегашни педагогични списания, които сж достатъчни и отъ доста различни становища разчепкватъ разнитѣ въпроси изъ областта на възпитанието — то се заема съ разработката и повдигането на занемарената досега практика на обучението.

Нека читателтъ не се опасява, че съ нашето списание ще се върнатъ пакъ прѣдишнитѣ врѣмена на мършавитѣ и шаблони „пробни лекции,“ съ които отново ще посѣгнемъ на учителската свобода, въ областта на обучението, която свобода съ мъжки спечели той напоследѣкъ. По този въпросъ има да заявимъ, че ние високо цѣнимъ творческата и художествена похватность на учителя при работата му и сме силно убѣдени, че нашето учителство е вече достатъчно назрѣло, за да не стане отново робъ на формализма и да не жертвува свободата при работата си. А освѣнъ това ние считаме за нужно да подчеркнемъ и мисълта си, че не мислимъ да даваме на учителството готови лекции, а само материялъ и упжтвания за такива, като прѣдоставямъ свобода на учителя да развива лекцията си така, както му диктува неговата „педагогична съвѣсть.“

Ако е нужно съ още нѣколко думи да охарактеризираме физиономията на новото наше списание, ще кажемъ, че въ него ще бждатъ застѣпени статии главно изъ областта на дидактиката и специалната методика, но всѣкога съ огледъ къмъ практиката и нуждитѣ на нашето основно училище. Въ него ще се даватъ упжтвания какъ по-цѣлесобразно да се групира учебната материя по разнитѣ учебни прѣдмети, ще се дава материялъ и упжтвания за какъ да се разработватъ нѣкои по-мжчни методически единици. При това ще добавимъ, че разнитѣ статии по единъ и сжщъ учебенъ прѣдметъ не ще бждатъ нѣщо случайно и безъ връзка, а ще прѣдставяватъ нѣщо завършено. По

този начинъ учебната програма за основното училище ще бжде подхвърлена на една критика и ще бжде допълнена съ материи, които се диктуватъ отъ новитѣ насоки въ методиката. Разнитѣ учебници, буквари, ръководства, помагала и брошури, които иматъ тѣсна връзка съ практиката учителева, ще бждатъ разкритиковани обстойно и ще се изтъква всичко онова, което е цѣнно, полезно и нужно за учителя. Редакцията ще се вслушва въ запитванията на учителитѣ по разнитѣ дидактични и методични въпроси и въ особенъ отдѣлъ на списанието ще имъ дава отговоръ, макаръ и кратъкъ.

Такава е, въ общи черти, нашата задача и насоката на нашето списание, първия брой отъ което даваме въ ръцѣтѣ на читателя съ надежда, че ще го улеснимъ въ трудната, но затова пъкъ благородна дѣйностъ, като учитель-възпитателъ.

Шуменъ, 15.XII.1905.



H. Schapellmann.

### „Това мога и азъ . . .“

*(Вълнъски върху преподаването на новото рисуване).*

Това бѣше прѣди нѣколко години въ единъ часъ по прѣдметно обучение. Бѣхме говорили върху „кравата“ и азъ, не зная какъ, поискахъ, ей тъй изведнажъ, да нарисувамъ една крава на черната дъска. За жалость, до тогава не бѣхъ рисувалъ почти нищо на дъската. И тъй, въ мене се яви едно силно желание, необяснимо отъ какво, за рисуване и то въпрѣки обстоятелството, че азъ не рисувамъ добръ. Тъй или инакъ азъ се рѣшихъ на подобно нѣщо. А задъ менъ седѣха цѣлъ класъ дѣца, които съ напръгнато внимание слѣдѣха всѣко мое движение и съ нетърпение очакваха да видятъ картината, която ще се открие прѣдъ очитѣ имъ. Азъ драскахъ дълго врѣме, като се мжчехъ сжщеврѣменно да закривамъ „изработеното“ отъ критичнитѣ погледи на дѣцата, за да открія отведнажъ цѣлата картинка и съ това да произведа едно общо впечатление. Най-сетнѣ свършихъ и като си поизкривихъ главата, отстѣпихъ нѣколко крачки на страна, за да разгледамъ художествената си творба.

Въ сжщото врѣме се започна, обаче, високъ смѣхъ. Смѣхъ крѣхъкъ и тъй отъ дълбоко, отъ сърдце, какъвто може да се чуе само отъ дѣца. Нѣкои плѣскаха съ ржцѣ отъ радость, а други едва се задържаха на чиноветѣ отъ смѣхъ. Едно отъ тѣхъ, азъ го помня и досега — едно чорлявче съ хитри очички — извика: „Това е свиня!“ И додѣто по-рано дѣцата се смѣеха, сега почнаха да падатъ отъ смѣхъ, тѣ ликуваха! А азъ стоехъ, като „попаренъ“, червенъ като ракъ отъ ядъ, че се изложихъ прѣдъ тия хлапета.

Въ недоумѣнието си какъ да ограничи „тая безсрамна свобода“ бѣхъ се вече рѣшилъ да дамъ ходъ на гнѣва си, когато същото онова чорлявче, което по-рано откри сходството на моята картина съ свинята, съ едно нахално махане на ржката си, извика: „А, подобно нѣщо мога да нарисувамъ и азъ.“

Въ тоя мигъ въ менъ се яви една спасителна мисълъ. Почти неволно азъ му отговорихъ: като можешъ да направишъ нѣщо по-хубаво, ела прѣдъ черната дѣска! Дѣтето изпълни моята заповѣдъ и нѣкакъ си иронично ми забѣлѣжи: „Вие не ѝ нарисувахте даже рога-та“ и като взе тебешира, нарисува твърдѣ сполучливо единъ чифтъ рога. Разбира се, че съ това не се свърши работата. Слѣдъ него излѣзе втори ученикъ, който направи една малка поправка на рисунката, послѣ трети, четвърти и т. н. додѣто слѣдъ четвъртъ часъ прѣдъ насъ се мждръше скицата на една крава, която, това трѣбва да призная, бѣше много по-сполучливо изработена, отколкото оная, що излѣзе отъ подъ моитѣ ржци. Слѣдъ като свършихъ уроцитѣ, азъ сѣднахъ на стола и прѣкарахъ прѣзъ ума си цѣлата случка.

Да, дѣцата имаха право. Онова, що нарисувахъ на дѣската, не приличаше на крава. И като ми прѣмина гнѣвътъ, азъ си казахъ: *рядко съмъ ималъ часове, подобни на тоя, часове, прѣзъ които се работи съ особенъ интересъ.* И поискахъ по-често да прѣкарвамъ подобни минути.

На другия день, още прѣди започването на уроцитѣ, се изтѣпи прѣдъ менъ едно дѣте и ме помоли и днесъ да нарисувамъ нѣщо, което ги би зарадвало, както стана това вчера. Почти се съгласихъ, когато ми дойде на умъ, че съ това ще бѣда бламиранъ отново, та подехъ работата по-хитро. Заговорихме за воденицата и азъ взехъ тебешира въ ржка. Дѣцата се усѣтиха какво ще върша и едно отъ тѣхъ извика: „Учителю, г-нѣ учителю, нарисувайте най-първо вратата на воденицата.“ Азъ изпълнихъ заповѣдта. „Но тя трѣбва да има и дрѣжка“ и азъ ѝ нарисувахъ дрѣжка. „Трѣбва да се направятъ и камени стѣпала прѣдъ вратата“ — извършихъ и това. „Ами прозорець“ — нарисувахъ и него и т. н. Часть по часть, подъ диктовката почти на повече отъ половината дѣца, азъ нарисувахъ цѣлата воденица. Никой се не смѣеше, а всички отвориха тетрадитѣ си и рисуваха. Не

ще и питане, че работата на нѣкого отъ тѣхъ бѣше несполучлива, но общо взето часътъ мина задоволително.

Доволенъ отъ изработеното, азъ пратихъ да повикатъ учителя по рисуване. Той дойде, видѣ и се позасмѣ. Азъ се засрамихъ отново. „Истинската воденица изглежда малко по-другояче. Смѣя ли да я поправя?“ „Разбира се . . .“ и слѣдъ 10 секунди на таблата се мждрѣше една хубавичка воденица. Азъ се зарадвахъ твърдѣ много, хареса ми хубавата рисунка и накарахъ дѣцата да я копиратъ.

За жалость, *изчезнахъ бѣше вече интересътъ на дѣцата къмъ подобно нѣщо!* „Не мога, и азъ не мога, и азъ и т. н. повтаряха всички!

Само нѣколко дѣца се опитаха, но нарисуваниѣ отъ тѣхъ воденици съ нищо не се различаваха отъ нашитѣ и не приличаха на оная, рисувана отъ учителя по рисуване.

Отъ това се позамислихъ. Прѣди всичко азъ се увѣрихъ, че умѣнието очудва невѣщия въ това отношение, но сжщеврѣмено го обезкуражава, убива у него желание да се силае къмъ подобно нѣщо. Слѣдъ смъртъта на великитѣ мжже всѣкога се е забѣлѣзвалъ извѣстенъ застои въ развитието. Сжщото е и при обучението. Продуктивнитѣ сили се явяватъ най-могжщо тогава, когато образецътъ отъ учителя само съ малко прѣвишава репродуктивната сила на дѣцата. Щомъ като учителътъ се яви прѣдъ дѣцата съ нѣщо, което значително прѣвишава силитѣ на послѣднитѣ, то съ това се убива всѣка воля и интересъ къмъ продуктивностъ и за развитие не може и дума да става.

Лично за себе си трѣбва да призная, че въ живота ми не имало моменти, въ които да се гордѣя съ ловкостъта си по рисуване. И днесъ съ отвращение си спомнямъ часоветѣ по рисуване въ нашето педагогическо училище. Въпрѣки това, азъ мога да се похваля съ резултатитѣ, що получихъ по тоя прѣдметъ, прѣзъ послѣднитѣ десетина години, като учителъ. Това се дължи на обстоятелството, че азъ си извоювахъ прѣдъ дѣцата, благодарение на тѣхнитѣ указания, *довѣрие къмъ слабата ми сръчностъ, съ която ги ржководѣхъ.*

Моето желание е обучението по рисуване да се реформира въ такъва форма, че художественитѣ елементи: изобрѣтателната способностъ, редовностъ, творчество

и т. н. да съставятъ най-необходимото и цѣнно нѣщо при обучението по тоя прѣдметъ. Дѣцата сж художници по природа. По мисли и мировъзрѣние тѣ сж такива, но имъ липсва упражнена рѣка, която да изобрази това, що се крие въ душата имъ. Нищо по-погрѣшно, обаче, отъ желанието за едно чисто механично развитие на рѣката. Съ математични фигури и орнаменти може да се подпомогне на сръчността при рисуването, но съ това се удушва всѣка искра на продуктивностъ. Обратниятъ пжтъ е истинскиятъ: да се подържа дѣтскиятъ наблюдателенъ интересъ. Въ такъвъ случай наблюдателната имъ сила сама по себе си расте и се развива.

Досѣжно дѣцата, въпросътъ е свършено деликатенъ. Достатъчна е една малка усмивка по отношение нѣкое дѣтско художествено произведение, за да почне то да прикрива произведенията си отъ критичнитѣ погледи на възрастнитѣ, а съ това прѣсхва всѣки изворъ. Ето защо първата задача на всѣко обучение е да се примами дѣтската радостъ, живота му. Да се окуражи дѣтетото по отношение рисуването — това е, споредъ менъ, главната задача на обучението по тоя прѣдметъ въ долния курсъ на основното училище. Колкото по-расте самодовѣрието на дѣтетото, толкова по-свободно то почва да продуцира и толкова по-цѣнни сж неговитѣ продукции. Подобно на единъ порой, който, колкото по-приижда, толкова по-разширява устието си, расте и творческата сила на дѣтетото щомъ му се даде свобода и съ това се отвори пжтъ за дѣйностъ.

Никога не критикувайте! Никаква усмивка или похвала, понеже слухътъ на дѣцата е твърдѣ остъръ за подобни изрази отъ страна на възрастнитѣ. Учителътъ трѣбва да гледа и на най-грубата дѣтска изработка, като на единъ хубавъ подаръкъ, направенъ отъ дѣтетото безъ всѣко принуждение. И колкото съ по-голѣма благодарностъ се приеме тоя подаръкъ, толкова по-често и по-зрѣли ще падатъ плодоветѣ.

Азъ мисля, че прѣзъ първата учебна година трѣбва да се даде пълна свобода на дѣтското творчество. Дѣтетото прѣзъ това врѣме „не трѣбва да учи.“ Нека то осигури едно сигурно и непоколебимо довѣрие къмъ собствената си способностъ за прѣдставяне. Нека то научи, че е способно да рисува *всичко*. Постигне ли обучението по рисуване въ основното училище тая цѣль, то

съ това е положена добра основа за по-нататъшното обучаване.

А учителят, тоя художникъ между малкитѣ рисувачи, като приема съ благодарностъ всичко, що му прѣдлага класътъ, мжчи се съ новитѣ си задачи да ги ободри къмъ нови творчества.

Той трѣбва да умѣе, обаче, да посочва задачи, но и това трѣбва да става твърдѣ прѣдпазливо, понеже дѣцата се движатъ въ една постоянна измама, тѣ трѣбва сами да опрѣдѣлятъ, какво има да рисуватъ.

Нищо да имъ се не рисува! Всѣки образецъ е едно силно въздѣйствиe и измама върху естествения начинъ на прѣдставяне отъ страна на дѣцата. Нека всички търсятъ спасението по своему. Ако обаче на дѣцата се не даватъ абсолютно никакви образци, тогава всичкитѣ дѣтски рисунки би били твърдѣ характерни. Разказватъ единъ анегдотъ за единъ подобенъ случай: темата е кравитѣ на полето, а едно дѣте рисува празенъ яхъръ.

Какво да се рисува тогава? Каквото иска дѣтското сърдце: коледа, погрѣбение, пазарь, сладкарница, фурна, войници, ученици, кола, животни, героитѣ на разни приказки, стая, цвѣтя и т. н.

Понѣкога учителят не може да разбере какво прѣдставява дѣтската рисунка. Колко пжти трѣбваше да питамъ, но при това твърдѣ прѣдпазливо: „Какво прѣдставява това?“ или „това е . . . нали?“ Дѣцата отговаряха всѣкога. Колкото необяснима и да е за възрастнитѣ дѣтската картина, но за дѣтето всѣка линийка прѣдставява по нѣщо, вслѣдствие на което излишна е всѣка критика, пѣкъ макаръ и външно не проявена.

За запазване по-хубавитѣ рисунки, желателно е да се работи още отначало съ моливъ на книга. Съ малко трудъ ще може въ тоя случай да се аранжира една художествена изложба. Азъ направихъ това така: всѣко дѣте донася отъ кжщи по една карфичка, съ която се прикрѣпватъ рисункитѣ на стѣната на една височина, дѣцата да ги не стигатъ съ ржцѣ. Отъ день на день сбирката, която се урежда отъ нѣколко ученика, се увеличава и къмъ края на годината азъ оцѣнихъ способността на ученицитѣ споредъ качеството и количеството на тѣхнитѣ рисунки. Понеже изложбата трае прѣзъ цѣлата година, то съ това се дава възможностъ за развитие на всѣки ученикъ чрѣзъ наблюдения чуждитѣ рисунки.

Прѣзъ втората учебна година въздѣйствието на учителя е по-ясно и по-опрѣдѣлено. Прѣди всичко съ това, че задачитѣ сж по-опрѣдѣлени и областъта имъ ограничена. Колкото една тема е по-опрѣдѣлена, толкова по-точно се схваща и разглежда съдържанието ѝ, а отъ това слѣдва, че и художественото ѝ прѣдставяне е по-възможно. Оня, напримѣръ, който рисува „новогодишната елха“ ще произведе съ рисунката си хубаво впечатление, макаръ че елхата, дѣтскитѣ играчки, кукли и т. н. да сж прѣдставени твърдѣ разхвърляно и въ общи черти. Ако темата на неговата рисунка бѣше „куклата,“ то художникътъ ще трѣба за изработване на рисунката да концентрира сжщата сила и внимание, които бѣше употребилъ и въ първия случай. Една година по-късно, когато се рисува само шапката на куклата, тази концентрация ще се усили още повече и т. н.

*Въобщие, колкото е по-ограничена задачата, толкова повече трѣба прѣдметътъ да се наблюдава и по-точно да се прѣдстави — въ художествено отношение.*

Освѣнъ това сега ще се дадатъ и първитѣ опжтвания, само че въ общи черти, напримѣръ: тукъ има мѣсто и сигурно липсва нѣщо? Усѣти се какво си забравилъ! Тия насоки изначало ще допълватъ рисунката, но не и да я коригиратъ въ извѣстни части. По тоя начинъ ще се избѣгне всѣка нежелателна критика.

Добрѣ би било ония дѣца, които иматъ нѣкоя обична тема, да я изображаватъ въ промѣнена, нова форма. Дѣте, което обича да рисува войници, нека ги рисува въ врѣме на война, на парадъ, въ казармата и т. н. Въ такъвъ случай се забѣлѣзва очебиенъ успѣхъ въ рисувателната сръчностъ, а главно, *не се убива интересътъ къмъ прѣдмета.* Дѣцата се учатъ и едно отъ друго, когато задачитѣ имъ сж общи и на ученицитѣ се дава възможностъ да сравняватъ рисункитѣ си.

Нека посоча при тоя случай какъ трѣбва да постъпи учителътъ, за да развие собствената си сръчностъ по рисуване и вѣрно разбиране дѣтското схващане.

Когато дѣцата отъ моето отдѣление рисуватъ нѣкой празникъ, рождения си день, напримѣръ, рисувамъ го и азъ, като ходя отъ чинъ на чинъ и скицирамъ въ папката си най-добрѣ схванатитѣ моменти отъ сюжета: едно дѣте прѣдставило най-добрѣ поднесената му по случай

праздника дрешка, друго столчето, трето свирка и барабанче и т. н., тъй че моята рисунка въ края на крайщата излиза най-хубава. Азъ се увѣрихъ, че по тоя начинъ учителтъ усвършенствува твърдѣ много своя критерий за дѣтската рисувна техника и художествено схващане.

Най-голѣма радостъ на ученицитѣ прѣдставява рисуването съ бои. Като най-удобно и силнодѣйствуващо сръдство сж цвѣтнитѣ моливи и калеми. Тия пособия сж много евтини и практични. Щомъ дѣтето се запознае съ боята, то почва да дращи и съ червения, и съ зеления, и съ жълтия, и съсъ синия моливъ. Съ една дума, то шари, за да бжде „шарено.“ Прѣмине ли радостта, явява се развитието на истинската цвѣтна култура. Тогава учителтъ застава ученицитѣ да работятъ само съ единъ цвѣтъ, съ една опрѣдѣлена боя. Всичко друго е за извѣстно врѣме черно и бѣло. Съ това се изострюва погледтъ за естествената шарка. Слѣдъ това се дава пълна свобода при избора на боитѣ.

Врѣме е вече и за обща работа, при която учителтъ рисува на дѣската съ цвѣтна креда онова, що разказватъ или показватъ дѣцата или пъкъ просто едно дѣте именована всѣка часть, която ще се рисува отъ всички (рисуване по диктовка).

Колкото се отнася до темитѣ, които трѣбва да за дава учителтъ при рисуването, то желателно е, както споменахме, за долнитѣ отдѣления да бждатъ по-опрѣдѣлени: вмѣсто да се рисува „новата година“ (въ общи черти), нека се рисува „новата година при бѣднитѣ“ — въпросътъ е за посрѣщането на новата година — или елхата, суроваки и т. н.

Прѣв. Д-ръ К. Свраковъ.



Д-ръ Ст. Чакъровъ.

## Обществознание или социалистика.

(За каузата на единъ новъ учебенъ прѣдметъ).

Единъ отъ най-мжчнитѣ за разрѣшение въпроси е така наречения днесъ „социаленъ въпросъ.“ Минаха ония врѣмена, когато масата биваше третирана като животно, което само трѣбва да пѣшка и да работи. Днесъ тази маса не е вече оня вѣковенъ безжизненъ трупъ. Въ нейната срѣда се забѣлѣзва едно шаване и недоволство, което може да се сравни съ брѣмчението на разлютени оси въ кошера имъ.

„На всѣко сжщество, което носи човѣшки образъ, трѣбва да се осигури единъ по-човѣшки животъ“ — ето това е смисъла на социалния въпросъ. Въ тъмната маса, между простолюдieto, дѣто по-рано царуваше невѣжество и мракъ, почна да прониква спасителниятъ лжчъ на просвѣтата, която упражнява върху съзнанието на масата влиянието, що упражнява слънчевата свѣтлина върху око-то на току-що оперирания слѣпецъ.

Популярни лекции, общеобразователни курсове, народни университети и т. н. озариха мрачната душа на масата съ топлика на науката и културата. Съзнанието на демоса прогледа, за да види, че културнитѣ блага не трѣбва да бждатъ достояние само на едно малцинство. Демократизирането на науката почна да проявява благотворнитѣ си резултати: на всждѣ въ обществото се забѣлѣзва копнежъ къмъ единъ по-смысленъ животъ, къмъ едно по-човѣшко сжществуване. Осжществението на този копнежъ е работа на съзнателната демокрация, която трѣбва да завоюва и да подготви широката маса къмъ единъ по-добъръ животъ. „Насаждане истински демократически духъ“ у нашия народъ — това е една отъ най-труднитѣ, но затова пѣкъ твърдѣ благодарна работа на нашето основно училище, което само по този начинъ ще се прѣвърне въ единъ подготвителенъ за живота институтъ.

\*  
\* \*

Бъха врѣмена, когато не само въ нисшитѣ, но и въ висшитѣ учебни заведения съзнателно се избѣгваше зачекването на какъвто и да било социаленъ въпросъ. Не сж далечъ врѣмената, когато въ Германия бѣше забранено не само да не се изучава, ами и да не се споменува даже при обучението по история за френската революция, та да не би да се възбудятъ нѣкакви опасни революционни инстинкти и апетити у младежъта. Но кому е неизвѣстно, че това, което се забранява, то се чете и желае още по-силно? Мина това врѣме! Днесъ разнитѣ революции и междуособни войни се изучаватъ сжщо така, както и другитѣ материяли изъ областъта на историята, безъ нѣкому да се види това чудно или странно. Напротивъ, изучването на разнитѣ революции въ историята на човѣчеството е една отъ най-интереснитѣ учебни материи.

Днесъ сжщо така, като че ли съзнателно, се избѣгва зачекването на каквито и да било социални въпроси въ училищата. Мнозина съглеждатъ извѣстна опасностъ въ запознаването ученицитѣ съ устройството и функциитѣ на обществото, понеже въ такъвъ случай ще изпъкнатъ нѣкои слабости на днешния държавенъ строй и по този начинъ у ученицитѣ се култивиралъ революционенъ духъ или пѣкъ духъ на отрицание и песимизъмъ.

Училището като се бои по едни или други причини да съобщи нѣщо на ученицитѣ по тѣзи, отъ извънредна важностъ, въпроси, несъзнателно ги хвърля въ ржцѣтѣ на разни нечестни агитатори, които, ползувайки се отъ юношеската любознателностъ за социални въпроси, почватъ да формиратъ младежъта по своему и съ всички срдства да вербуватъ съмишленици и партизани.

Щомъ като е така, налага се дългъ на училището да се заеме съ попълването на тази празнота, да даде на ученицитѣ извѣстни знания досѣжно функциитѣ, устройството и структурата на днешното общество. Съзнателното прикриване тия въпроси отъ младежъта само изострюва противоречието между разнитѣ слоеве на народа и още повече усилюва антагонизма между общественитѣ класи. Ние мислимъ, ако младежъта се посвѣти въ разнитѣ културни сили и фактори, на съвмѣстното дѣй-

ствие на които се дължи културния и социаленъ напрѣдъкъ, ако младежъта ни се снабди съ по-правилни понятия за условията, отъ които зависи прѣуспѣването на социалния организъмъ, доста би се подпомогнало на обществения напрѣдъкъ и много младежи би се отклонили отъ пътя на отрицанието.

Врѣме е вече най-послѣ да се разбере, че разрѣшението на социалния въпросъ може да се подготви по миренъ начинъ, като се научатъ младитѣ генерации да познаватъ нервитѣ и жилкитѣ, чрѣзъ които се храни и живѣе социалния организъмъ, а слѣдъ това да бждатъ дѣйни за неговото лѣкуване и заздравяне. Училището може да допринесе нѣщо за разрѣшението на оня великъ въпросъ, като подготвя младежъта за това, като ѝ остри съвѣстъта, като ѝ буди съзнанието. Пасивното му държание е само отъ врѣда. Късно ще бжде вече, когато събитията, стигнали до тамъ, че налагатъ своето разрѣшение, а срѣщатъ още неподготвени общественитѣ асоциации.

\*  
\* \*

Отъ нѣколко години насамъ и у насъ се заговори за „социализиране на възпитанието,“ за подготвяне ученицитѣ да бждатъ носители на културата и т. н., но всичко това си останаха празни думи, които и до днесъ стоятъ само написани изъ книгитѣ. А пъкъ това сж дѣйствително задачи, които трѣбва не само да се прѣгърнатъ и да се изповѣдатъ отъ училищата на всѣки единъ пропитъ съ демократически духъ народъ, но трѣбва да намѣрятъ сжщо така живъ изразъ както въ учебната програма, така и въ работата на учителя. — Отъ разнитѣ прѣдмети въ учебната програма за основнитѣ училища само обучението по история и по гражданско учение подпомагатъ що-годѣ постигането на тази цѣль. За да се постигнатъ по-чувствителни резултати въ това отношение, трѣбва да се вмѣкнатъ нови учебни материяли въ учебната програма, които да сж въ състояние нагледно и пластично да покажатъ на ученицитѣ разнитѣ прояви на националния трудъ, зависимостъта между разнитѣ му стрѣкове и т. н., за да имъ се даде една ясна прѣдстава, а заедно съ това и едно по-правилно понятие, за разнитѣ материални и духовни блага на нацията.

За да се усили дѣйността на училището въ това отношение, нѣма нужда да се изучава нѣкаква абстрактна социология или пъкъ политическа икономия, достатъчно е ако се въведе изучаването на *обществознанието*.

\*  
\* \*

Всѣкому е извѣстно, че управата на нашата държава е конституциона, т. е. народътъ се управлява самъ. За увеличение благосъстоянието и намножение на благата народни не се грижатъ само нѣкои богопомазани и богоизбрани личности, а цѣлиятъ народъ. Щомъ като е така, народътъ трѣбва добръ да е запознатъ съ дѣйствието и функционирането на цѣлата държавна машина, иначе той като дѣте само ще зяпа, безъ да разбира, защо е всичката тази сложность и онова разнообразие отъ служащи, началници, чиновници и т. н. Отдѣлниятъ гражданинъ днесъ, колкото и да бжде незначителенъ, е повиканъ да играе роля въ нашия държавенъ животъ. За да може той да стори това, трѣбва да бжде подготвенъ. Училището е единъ отъ най-главнитѣ институти, който има да се грижи за това. Както казахме, историята и гражданското учение сж прѣдметитѣ, чрѣзъ които сжществуващата учебна програма се стреми да буди социалното съзнание у ученицитѣ. Но какво се изучава по тия прѣдмети? По история — биографиитѣ и походитѣ на нѣколко царе, а по гражданско учение — държавенъ гербъ, знаме, разнитѣ власти, колко сж министерствата и нѣкои други дреболии още. Всичко това се прѣподава така сухо и безжизнено, че, смѣло можемъ каза, нищо не се закача въ съзнанието на ученицитѣ; ако ли пъкъ нѣщо се закачи, то ще бжде неразбрано, неуяснено и безъ никаква полза за тѣхъ.

Има учители, които за да бждатъ по-нагледни при прѣподаването си, напр. какъ ставатъ избори, донасатъ въ класъ една кутия, раздаватъ бюлетини на ученицитѣ и ги каратъ да гласуватъ, но всичко това е прѣсторено, неестествено и далечъ не дава прѣдстава на ученицитѣ за сжщинския изборъ. Тази е една отъ най-интереснитѣ лекции по гражданско учение, другитѣ се минаватъ още по-сухо и по-безжизнено.

Щомъ като е така, *цѣли области отъ живота, въ който ще се движи дѣтето, оставатъ непознати нему.*

Икономичниятъ, политическиятъ и социалниятъ животъ, всички ония явления, които го заобиколятъ всѣкидневно, за които чува да се приказва навсждѣ, (нотариусъ, окол. началникъ, финансовъ началникъ, сѣдия, окръженъ свѣтъ, бирникъ и т. н.) всичко това му е непознато или пъкъ дѣтето само, случайно е виждало по пѣтя тия народни служители, безъ да познава отблизо тѣхната работа, безъ да е присѣтствувало при изпълнението на работата имъ. А пъкъ това е необходимо нужно, ако искаме нашитѣ ученици да иматъ що-годѣ прѣдстава за дѣйствителния животъ. Заговорете на ученицитѣ си, напр. колко данѣкъ плаща бащата на А, кждѣ го плаща, защо толкова плаща, ако не плати на врѣме какво ще стане и т. н. и вие ще видите какъ ще свѣтнатъ очитѣ и какъ ще щрѣкнатъ ушитѣ на всички ученици отъ отдѣлението ви. Защо? — Защото вие излизате изъ областта на омагьосания и абстрактенъ кръгъ на чистата наука и нагазвате въ дѣйствителния животъ. Тѣзи и други подобни факти говорятъ много за характера на нашето обучение. И така, ние защитаваме каузата на единъ новъ учебенъ прѣдметъ въ основното училище — на *обществознанието*.

\* \*  
\*

Казвали сме го другъ пѣтъ, ще повторимъ и сега, че училищното обучение далечъ не подготвя ученицитѣ за живота. Ако ли случайно учителтъ се докосне до нѣкой жизненъ въпросъ въ врѣме на прѣподаването си, скоро пакъ се отплесва отъ дѣйствителността и почва да разисква съ ученицитѣ си теми и въпроси, които иматъ чисто наученъ, но не и житейски интересъ. Животътъ, който кипи около ученика, който го бодѣ въ очитѣ, когато е вънъ отъ училищната стая, този животъ не намира мѣсто въ обучението. Ученицитѣ, дѣйствително, усвояватъ нѣкои други знания и сръчности прѣзъ врѣме на училищния периодъ, но тия знания и сръчности далечъ не сж отъ такова естество, та да бждатъ нѣщо като очила, съ помощта на които ученикътъ да гледа, да разбира и да чете живота, който кипи и се развива наоколо му. Училищното обучение ще прѣдставява голѣмъ интересъ за ученицитѣ, ако то всѣкога изхожда изъ непосредния животъ и ако всѣкога му служи за уяснение и за допълнение. Тогава и най-тѣпийтъ ученикъ вижда, че трѣбва да

учи и разбира защо трѣбва да учи — *за да разбира живота.*

До колкото се простиратъ нашитѣ свѣдѣния, въ педагогичния ни печатъ не е повдиганъ още въпроса за обществознанието като учебенъ прѣдметъ въ основното училище. Безъ да се гледа обаче на това, има много признаци, по които сѣдимъ, че атмосферата е наелектризирана социалистично, та ние мислимъ, че изпълваме единъ дългъ, като посочваме, макаръ съ общи думи, срѣдства и начини, чрѣзъ които може да се социализира възпитанието и обучението.

На теория имаме отъ хубави по-хубави разяснения, че трѣбва да се направи единъ прѣломъ въ системата на днешното обучение и възпитание, като повече се натърти социалния моментъ, но що се касае до практични и конкретни указания като какъ може да стане това, мнозина красноречиви автори млъкватъ. И тукъ е именно мъжнотията: какъ да стане това?

По този въпросъ намъ е извѣстна една малка брошура отъ *Дьорнфелдъ*, въ която този симпатиченъ педагогъ прави опитъ да допълни учебната програма съ материяли изъ социалнитѣ науки. — По-нататкъ ние ще се помъжимъ подробно и конкретно да характеризираме цѣльта и сжщината на този новъ учебенъ прѣдметъ, както и да очертаемъ областъта и границитѣ му.

\*  
\* \*

Учебнитѣ програми на нашитѣ образователни заведения въ хуманистичната си частъ съдържатъ една голѣма празнота. Додѣто естествознанието е застжпено въ всичкитѣ си подраздѣления: минералогия, ботаника, зоология, астрономия, физика, физич. география и т. н., та макаръ и помалко да се учи отъ всички тия науки, все се набира доста материялъ, хуманистичната частъ отъ програмитѣ съдържа само история и география, а тукъ-тамъ и малко гражданско учение. Историята, като наука за живота човѣшки въ миналитѣ врѣмена, е достатъчно надълго и широко застжпена; но тя се отказва да описва и да ни учи какъвъ е живота на днешното общество. Тогава остава само географията, която ни дава що-годѣ знания за живота на днешното човѣчество. И

нали трѣбва да ни очудва, че такава една обширна област и такава една интересна материя, както що е *живота на днешното общество, остава почти незачекната въ основното училище?!*

Не можемъ да прѣдполагаме, че причината за това ще е липсата на материялъ, понеже достатъчно е само да хвърлимъ единъ погледъ върху хуманистичнитѣ науки (физическа и соматическа антропология, етнология, политична икономия, социалистика, юреспруденция, социология и т. н.), за да се увѣримъ, че тукъ има множество цѣненъ материялъ. Вѣрно е, слѣдователно, че програмата на днешнитѣ образователни заведения съдържа една голѣма празнота.

Но, може би, материята не е подходяща за маловъзрастни ученици! И това възражение не е вѣрно, защото твърдѣ добрѣ може да се намѣри подходенъ материялъ изъ горѣпосочената област за ученици отъ основното училище, който ще прѣдставява голѣмъ интересъ за тѣхъ и изучването му ще имъ прави даже удоволствие. А изучването му може да се подхване още отъ най-долната училищна възраст.

Съ тия нѣколко думи Дьорпфелдъ изтъква нуждата отъ единъ новъ учебенъ прѣдметъ (Gesellschaftskunde), който ще бѣде като продължение на историята и задачата на който ще бѣде да запознае ученицитѣ обстойно съ живота на днешното общество, съ устройството му, съ функциитѣ му и т. н., за да остри социалното имъ съзнание и да ги подготви за съзнателни културни дѣйци, т. е. да ги социализира.

Животътъ на нашето общество днесъ е много сложенъ и заплетенъ. Мнозина граждани и почти всички селяни не познаватъ множеството сложни функции, на които се крѣпи цѣлиятъ строй, не сж запознати съ разнитѣ формалности и законоположения, които трѣбва да се спазватъ и при най-простиятъ актъ, който прѣдставява държавенъ интересъ. Ето защо, мнозина граждани ставатъ жертва на своето незнание и трѣбва да го изкупватъ съ глоби или пѣкъ съ неоправдани загуби. Училището трѣбва да дойде тукъ на помощъ, като запознае бждещитѣ граждани съ всички по-важни сили, условия и мѣропрятия, на които се гради живота на днешното общество.



*Какъв материалъ* ще се изучава отъ обществензнанието въ основното училище? На този въпросъ намираме доста добъръ и сполучливъ отговоръ пакъ при стария и симпатиченъ Дьорпфелдъ.

Конкретнитѣ факти, които ще се разглеждатъ при обществензнанието, или сж извѣстни вече на ученицитѣ отъ личенъ опитъ, или пъкъ се срѣщатъ при обучението по история, дѣто сж извѣстни подъ името културно-исторични материали. Не трѣбва само да се забравя, че обществензнанието има да се занимава съ тия културно-исторични материали изъ областъта на историята, които иматъ обществено значение главно за *настоящето*. Така че, най-важниятъ моментъ на обществензнанието е социалното му значение. Крайната цѣль на обучението по история, а най-главно на обществензнанието е: *разбиране общественя животъ на настоящето*.

Точно казано, цѣльта на този учебенъ прѣдметъ е: *човѣкътъ и животътъ човѣшки*. Точно познанство и разбиране на дѣйствителния многосложенъ човѣшки животъ, за да може ученикътъ да бжде достатъчно подготвенъ да се ориентира въ него и като възрастенъ, споредъ социалното си положение, да може и да иска да бжде дѣятеленъ за прѣуспѣването на общото добро. — Разнитѣ народни служители, тѣхнитѣ дѣйствия и разнообразнитѣ житейски отношения на настоящето, това — е конкретниятъ материалъ на обществензнанието. Социалниятъ редъ на настоящето е срѣдата, въ която живѣе дѣтето, както рибата плава въ водата. Но, вслѣдствие прѣголѣмата му близость, дѣтето навиква на него и отъ само себе си не може да спре вниманието си върху му, та да го разбере обстойно и всестрано.

И така, образователната стойность на обществензнанието се състои въ запознанството на ученицитѣ съ разнитѣ *културни потенции* (лични способности и обществени уредби) на човѣшкия животъ. Но кои сж тия културни сили? Тѣ сж всичко на брой — *петъ*.

*Първата* културна сила е националниятъ трудъ въ всичкитѣ му видове, — прѣдпоставката и главното условие на всѣка култура. Ние различаваме шесть вида работи, съ които се задоволяватъ шесть главни нужди на обще-

ството: *народна отбрана, раздаване правосъдие, придобиване материални блага, пазене народното здраве, образование и духовно наставничество.* — За да функционира правилно общественият организъм, не трѣбва да липсва нито единъ отъ тия стрѣкове на националния трудъ. Липсва ли нѣкой отъ тѣхъ, то освѣнъ че се подкопава сигурността на националния трудъ изобщо, но се омаломощаватъ и всички останали стрѣкове. — Тукъ ние сме въ работилнята на културата, слѣдоват., въ срѣдата на обществознанието.

*Втората* културна сила ни се изпрѣчва прѣдъ очитѣ въ видъ на *математико-социалната* истина, че по-нѣкога  $1+1$  правятъ *повече* отъ двѣ, именно въ тия случаи, когато събираемитѣ сж извѣстни фактори. Така напр., двѣ рѣцѣ наедно изработватъ не два пѣти повече отъ това, що изработва само една рѣка, а 20, 30, па даже и 50 пѣти повече. — Тукъ е въ сила *педагогично-социалната* истина, че хората, както и бороветѣ, само тотава растатъ право нагорѣ, когато сж събрани на купъ, а не когато сж разединени. Човѣчеството прѣуспѣва само тамъ, дѣто е групирани въ нѣкакви асоциации, като се почне отъ първобитното сѣмейство, та чакъ до двѣтѣ най-свършени и пълни съ значение социални асоциации — държавата и църквата. Като имаме това прѣдъ видъ, лесно можемъ да разберемъ, че желанието на Русо, да се зачеркнатъ за въ бждаще отъ рѣчницитѣ думитѣ „отечество“ и „гражданинъ,“ не е нищо друго освѣнъ единъ парадоксъ, защото цѣлиятъ човѣшки на-прѣдъкъ се корени именно въ тия голѣми и малки асоциации.

Втората културна сила стои въ тѣсна зависимостъ съ първата (работата), защото всѣко общество, което претендира да има що-годѣ културно значение, не може да има друга цѣль освѣнъ съдружие за *обща работа* въ областта на единъ отъ шестѣхъ стрѣкове на националния трудъ. Сдруженитѣ членове сж проникнати отъ убѣждението, че чрѣзъ общи сили повече ще изработватъ, повече ще продуциратъ, отколкото ако бѣха изолирани единъ отъ други. — Разновиднитѣ обществени асоциации не сж цѣль, а срѣдство. Цѣльта е подпомагане културната работа или кратко — подпомагане на *работата*, защото всѣка една дѣйностъ, която иска да заслужи прозвището „работа,“ трѣбва да бжде посвѣтена на една отъ шестѣхъ нужди

на обществото. Аристотелъ много нагледно изразява нуждата у човѣка да се сдружава съ ближнитѣ си съ общеизвѣстната фраза: „Човѣкътъ е едно политическо същество.“ Това антично схващане се нуждае отъ една значителна корекция; трѣбва да се каже по-право: „Човѣкътъ е едно *обществено* същество.“

*Третииятъ* културенъ факторъ съдържа въ себе си това, което се счита въ живота, а особено въ сѣмейството, като нѣщо *изпитано*, доказано и се кристализирало вече като *обичай*. Силата на този факторъ се състои въ това, че обичаятъ, нравътъ, традицията не се учатъ, а човѣкъ неволно се *вживява* въ тѣхъ; всѣки се срасва съ тѣхъ сжщо така, както е сраснатъ съ собствената си кожа. Това е *етнографията*.

Господствуващитѣ обичаи могатъ да сж несвършени, могатъ да се нуждаятъ отъ поправка, — нѣщо, което може да се каже за всички културни блага — но все пакъ тѣ не прѣставатъ да бждатъ единъ пълень съ значение педагогиченъ факторъ. Пълень съ значение, казваме, затуй, защото въ него ясно се проявява доколко културата и моралното съзнание сж пропили масата, до колко сж се прѣвърнали въ *народна* собственостъ.

*Четвъртииятъ* културенъ факторъ е оня, чрѣзъ който единствено е възможно какъвто и да било културенъ стремежъ, вслѣдствие на което трѣбва да се познава обстойно. Този факторъ е *психиката* на човѣка.

*Петиятъ* и послѣденъ факторъ, който указва влияние върху културния развой на обществото е *нравственото състояние* на личността и на обществото.

Съ тия нѣколко разсждения посочихме областитѣ, дѣто обществознанието ще търси материялъ. Подробно какво да се вземе изъ всѣка една отъ тия области, ще имаме случай да посочимъ по-нататкъ.

По-горѣ казахме, че цѣльта на обществознанието, като продължение на обучението по история, е запознанство и разбиране на човѣшкия животъ и специално на днешния животъ; сега можемъ да се изразимъ по-опрѣдѣлено: запознанство и разбиране на горѣпосоченитѣ петъ *културни сили*. Ще забѣлѣжимъ, че не е достатно ученицитѣ само да се запознаятъ съ тия сили, но тѣ трѣбва добрѣ да ги разбератъ. Да разберешъ нѣщо пкъ ще рече нѣщо повече, отколкото само да се

запознаешъ съ него. Конкретниятъ и нагледенъ материалъ за този прѣдметъ ни се доставя отъ живота на днешното общество.

И така, като изключимъ етичния факторъ, общественанието ще съдържа слѣднитѣ четири отдѣла:

- 1) За човѣшката душа,
- 2) Начинъ на живѣне и обичаи,
- 3) Шестъхъ вида работа (работилница на културата),
- 4) Дружественъ животъ (социалистика — дружествена работа).



М. Господиновъ.

### Опитъ за прилагане биологичния методъ въ основнитѣ училища.

Когато се изучаватъ животнитѣ и растенията, да не се отдѣлятъ отъ срѣдата, въ която живѣятъ и растатъ; да се изучава връзката, що съществува между едно животно или растение съ заобикалящитѣ го условия; да се изтъква зависимостъта имъ отъ тия условия; да се обясняватъ формитѣ на нѣкои органи чрѣзъ начина на съществуване на даденото животно или растение, — това е сжщината на биологичния методъ. Като казвамъ това, мисля, че не съмъ казалъ още нищо полезно. Общитѣ начала или правила може да се знаятъ, безъ да се използватъ въ практиката разумно. Тука съ примѣри мисля да разясня, какъ трѣбва да се разбира и прилага тоя методъ, практическата страна на който е по-трудна.

Не всичко, което може да се каже за едно животно или растение е сгодно да се прѣподава въ основното училище — трѣбва да се взема само онова, което може да развива и буди мисълта и наблюдателната способностъ у дѣцата. Нѣма нужда да убѣждавамъ читателитѣ въ несъстоятелността на сегашния шаблоненъ начинъ на прѣподаване естествознанието. Той е осжденъ отъ

всички, но почти никой не се е простилъ съ него. Не е мжно да се убѣди човѣкъ въ несъстоятелността на извѣстна метода — мжното е да се замѣни тя съ нѣщо ново. Лесно се събаря старото, но мжно се създава ново. Трѣбва да констатирамъ факта, че учители, които въ конференциитѣ сж се обявявали противъ Любеновия описателенъ методъ, въ своята практика не сж могли да се отдѣлятъ отъ него. Думитѣ и дѣлата вървятъ въ двѣ различни посоки, тѣ се не съгласуватъ.

При Любеновия методъ е неизбѣжна употребата на глагола „има“ почти въ всѣко изречение: *има* три главни части; на главата си *има* . . . ; на трупата си *има* . . . ; на краката си *има* . . . ; *има, има* и сѣ *има*. Вѣчно повторение на единъ и сжщъ глаголъ, който най-послѣ може да омръзне и на най-търпеливия слушателъ. Вмѣсто да се казва „на главата си има уши,“ може да се каже: „ушитѣ ѝ (напр. на лицата) сж заострени и подвижни.“ Стереотипнитѣ фрази „на главата си има . . . , въ устата си има . . .“ могатъ да се замѣнятъ съ други, въ които да се изтъкватъ особенитѣ отличителни бѣлѣзи на тия органи. Не е достатно да се потвърди, че има това или онова, а е необходимо да се каже туй, което е характерно за животното или растението и което буди мисловата дѣйностъ у дѣтето.

Ето нѣколко примѣри, при които посочвамъ на какво трѣбва да се спира вниманието на учителя и ученицитѣ.

При изучаването *поповото прасе* внимателно трѣбва да се разгледа устройството на краката и крилата му. Прѣднитѣ му крака сж по-голѣми и по-силни. Защо? — Защото постоянно работи съ тѣхъ и съ тѣхъ си копае дупки. При тази работа то често срѣща коренчета, които не може да прѣхапе или разкъса. Какво прави въ такъвъ случай? — Прѣрѣзва ги съ краката си. А какъ умно сж тѣ устроени! Краятъ имъ има изгледъ на човѣшка ржка. Врѣзкитѣ имъ съответствуватъ на междупрѣстията на ржката. Краката сж направени отъ твърдо рогово вещество. Малко по-навжтрѣ съ по една жилка сж прикрѣпени малки рогови ножчета, прилични на острилото на овощарски ножици. Ножчетата прилѣгатъ къмъ края на крака и се движатъ въ полукръгъ. Всѣко коренче, което попадне между зѣбчетата на крака, се прѣрѣзва отъ ножчетата. По устройството и работата си кракътъ на поповото прасе много прилича на машинката

за стрижене коси или на сърпътъ на машината — жътварка. Безъ такива крака животното не би могло да си прави дупки, да си търси храна, а слѣд. и не би могло да живѣе. При описването и разгледването имъ да се наблѣгне най-вече на това, че тѣ иматъ таково устройство благодарение начинътъ на живѣене на поповото прасе. Крилата му сж двойни и неразвити. Долнитѣ крила сж много меки, а горнитѣ — много кжси. Защо? Защото никога не хвърчи съ тѣхъ, па и не му трѣбва да хвърчи, защото то живѣе постоянно въ земята. Нѣкога неговитѣ прадѣди, може би, да сж живѣели не въ земята и да сж имали здрави и силни крила, но днесъ, когато то живѣе по-инѣкъ, не му сж потрѣбни крила и затова сж тѣ на атрофиране. — Защо обича да живѣе въ боклуцитѣ, разработенитѣ и добрѣ наторени почви? — Защото тѣ сж по-ровки и по-лесно може да ходи изъ тѣхъ и да намира по-изобилна храна.

Защо *волътъ* нѣма рѣзци на горнята си челюсть? — Когато пасе, той стисва трѣвата въ уста и си дръпва главата *само напредъ*, при което рѣзцитѣ на долнята челюсть прѣрѣзватъ трѣвата. Не е сжщото обаче съ коньтъ, който при пасенето, за да откжсне трѣвата си, движи главата *напредъ, назадъ, а понякога и настрани*. Отъ начина на пасенето ще се разбере, защо волътъ и овцата нѣматъ рѣзци на горнята си челюсть. Съ вида на храната ще се обясни защо трѣвопаснитѣ животни нѣматъ кучешки жѣби. Трѣвата и сѣното не искатъ разкжсване, подобно на месото. Месояднитѣ животни теглятъ и разкжсватъ храната си главно съ кучешкитѣ си жѣби. На ония животни, които се хранятъ съ трѣва, такива жѣби не имъ сж потрѣбни.

Защо *кокошката* не пада отъ клончето, когато заспи? Прѣститѣ на краката ѝ иматъ отдолу по една жила; отъ четиретѣ прѣста жилкитѣ се събиратъ наедно, протакатъ се по заднята страна на крака, минаватъ *задъ колѣното* и се съединяватъ съ мускулитѣ на кълката. Когато кракътъ е правъ, прѣститѣ биватъ отпуснати; свие ли се отъ колѣното, жилкитѣ се обтѣгатъ и прѣститѣ се свиватъ. Когато *кокошката* спи, колѣната ѝ винаги биватъ сгнати, жилкитѣ се обтѣгатъ и силно притискатъ прѣститѣ у дървото, на което е кацнала. — Защо тя хвърчи тежко или почти не може да хвърчи? — Опитомена, тя се храни наготово, безъ да има много

грижа за търсене храна, завардена отъ грабливитѣ птици въ курника — ней не е потрѣбно много да хвърка. — Какъ може да се накаратъ кокошкитѣ да носятъ и зимѣ яйца? — Като се хранятъ съ обикновена храна, поятъ съ възтопличка вода и държатъ въ курникъ съ постоянна топлина, безъ да се пушатъ да излизатъ отъ него, когато врѣмето е студено. Курникътъ, въ който живѣятъ, трѣбва да е здравъ и съ дебели стѣни. По-край всичкитѣ му стѣни отвжтрѣ се изкопава яма, дълбока единъ метъръ и широка около 80 сантиметра. Напълва се съ прѣсенъ говежди или конски торъ, размѣсенъ съ слама, и отгорѣ се засипва съ тънъкъ слой отъ прѣстъ. При гниенето си торътъ изпуска равномѣрна топлина. По този начинъ ефтино могатъ да се отопляватъ курницитѣ, да се поддържа въ тѣхъ еднаква температура, а и кокошкитѣ да носятъ по-дълго врѣме яйца.

Защо *фрильпътъ* вечеръ хвърчи накриво — лакатуши и защо зимѣ спи? — Той е съ силно развитъ слухъ: може да чува и най-малкитѣ брѣмчения на мушицитѣ. Отъ кждѣто чуе шумъ отъ мушица, нататкъ отива, за да я улови. Затова при хвърченето си лакатуши. А зимѣ спи, защото мушицитѣ измиратъ и нѣма съ що да се храни. Сжщото е и съ *мечката*, която зимѣ не намира плодове за храна.

Защо *ластовицитѣ* не стоятъ зимѣ по нашитѣ мѣста? — Защото нѣма мухи и тѣ би гладни измрѣли, ако не отидѣха въ топлитѣ страни. *Щърковитѣ* пѣкъ избѣгватъ зимѣ отъ тукъ, защото рѣкитѣ и блатата замръзватъ, жабитѣ се скриватъ въ тинята и тѣ нѣма съ що да се хранятъ. — Защо ластовицата има мека широка човка, врабчето — кжса и твърда, орелътъ — закривена, а щъркътъ — много дълга? Това се обяснява съ начинътъ на хранене на тия птици. Ластовицата се храни съ мека храна. Устата ѝ е широка, за да хваща по-лесно мушицитѣ. Човката на врабчето е твърда, понеже се храни съ зърнени храни, а тая на орела — яка и закривена, защото иначе, безъ нея, той не би могълъ да разкъсва мършитѣ. Дългата човка на щърка се обяснява съ постоянното му живѣне изъ блатата и рѣкитѣ, изъ водата на които той си търси и храната. — Защо ластовицата хвърчи *ниско* до земята? — Защото близо до земята тя намира повече мушици, отколкото на високо.

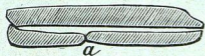
Защо на *заякътъ* заднитѣ крака сж по-дълги? — Той нѣма друго срѣдство за защита отъ враговетѣ си, освѣнъ бѣгането. Но съ такова малко тѣло и съ кѣси крака, той съ обикновено бѣгане не би могълъ да се избави нито отъ единъ неприятелъ. За да се ускори бѣгането му, той трѣбва да подскача, — вслѣдствие на което сж развити и заднитѣ му крака по вече. — Защо горнята му устна е разцѣпена? — Това може да се обясни съ обстоятелството, че заякътъ гризе коритѣ на младитѣ фиданки. Понеже не може да си извива главата, за да ги гризе напрѣки, нѣщо което е и по-мжчно, той при гризенето имъ отгорѣ надолу получава улеснение отъ разцѣпената си устна. — Защо козината му по гърба е жълто-сива, прилична на суха трѣва? — Този цвѣтъ на козината му не е безъ значение — служи му за защита отъ хищнитѣ животни, защото тѣ не могатъ да го забѣлѣжатъ, когато е легналъ въ шумата, загорѣлата трѣва или пожелтѣлата царевича.

Защо *гущерътъ* нѣма зѣби? — Защото се храни съ мухи и не му сж потрѣбни зѣби. — Защо едни гущери сж зелени, други сиво-пепеляви, а трети черникави? — Боята на гущера служи като срѣдство за защита отъ хищнитѣ птици. Цвѣтътъ на гущера съотвѣтствува на цвѣта на почвата, на която живѣе. Гущери, които живѣятъ изъ трѣвата, иматъ зеленъ цвѣтъ; които живѣятъ на черноземъ — черникъвъ, а тия, които ходятъ по сива почва — сиво-пепелявъ. Хищнитѣ птици мжчно могатъ да ги различатъ отъ почвата, затова и мжчно могатъ да ги намиратъ и унищожаватъ.

Защо гущерътъ, змията и жабата прѣкарватъ зимѣ въ летаргия? — Защото нѣма съ що да се хранятъ.

Защо *змията* може да гълта цѣли жаби и мишки много по-голѣми отъ нейната глава? — Защото нейнитѣ уста иматъ особено устройство: долнята ѣ челюсть не е заловена направо у горнята, а се скача посрѣдствомъ други двѣ кости, които носятъ названието „квадратни.“ Когато устата на змията сж затворени, квадратнитѣ кости и долнята челюсть стоятъ на една права линия. Когато пѣкъ сж отворени, долнята челюсть се дрѣпва малко назадъ и съ квадратнитѣ кости образува правъ жгълъ. Тогава гърлото ѣ става широко. Още по-ясно това може да се разбере отъ долнята схема.

Защо змията живѣе повече край водата и въ усойнитѣ мѣста? — Защото тамъ може да намѣри повече жаби и мишки за храна. Когато се говори за змията, интересно е да се изучи и наблюдава нейното движение, което се състои въ лакатушене на тѣлото и мърдане на кожата. Само съ движение на кожата си змията може да върви въ права посока, но бавно. Това става тъй: грѣбнакътъ и ребрата не сж здраво заловени съ кожата, която е особно разтѣглива при шията и задния проходъ. При неподвижностъ на кожата трупътъ може да отива 2—3 см. напрѣдъ, при което кожата при шията се разтѣга, а при ануса се понабира; когато змията спрѣ движението на трупа, кожата ѝ се дрѣпва напрѣдъ и се закрѣпва у почвата съ луспитѣ; отново трупътъ отива 2—3 см. напрѣдъ, а кожата запазва положението си само като се разтѣга малко къмъ прѣдния край; трупътъ позастава, а кожата се прѣмѣства отново пакъ малко напрѣдъ. Това се повтаря бързо и едва забѣлѣжимо. Когато иска да върви бързо, тя си служи съ бавния вървежъ и лакатушенето, при което тя прикрѣпя о земята прѣднитѣ луспи и свива тѣлото си на джга; при туй положение прикрѣпя пѣкъ заднитѣ луспи и изправя тѣлото си — съ това тя отива малко напрѣдъ. Отново прикрѣпя прѣднитѣ луспи, извива тѣлото, съ което се прибира напрѣдъ заднята половина отъ трупа. Отново се повтаря изправянето на прѣдната частъ и извиването на заднята и т. н. Това става бързо и послѣдователно, та едва може да се забѣлѣжи.



Затворени змийски уста.



Отворени змийски уста.

Защо *охлювѣтъ* обича влажнитѣ мѣста? — Защото на сухо мѣсто ще засхне лигавата му кожа и ще умре. Когато настане суша, свива се въ черупката си и я затуля съ тънка ципа, прѣзъ която не могатъ да ставатъ никакви изпарения. Защо охлювитѣ излизатъ нощѣ и слѣдъ дѣждъ да си търсятъ храна? Защото тогава е най-влажно.

Защо *езикът на жабата* е закръпенъ на прѣдния край на долния челюсть? — За да лови по-лесно мушици. Дългитѣ ѝ задни крака да се поставятъ въ зависимостъ отъ постоянното ѝ скачане да лови мушици, а ципата на заднитѣ крака — въ зависимостъ съ живѣнето ѝ въ водата. Защо нѣма зъби? — Защото се храни съ мухи и не ѝ сж потрѣбни. Наличността на хрилѣ у палагунчетата да се свърже съ постоянното имъ живѣне въ водата. Цвѣтътъ на разнитѣ видове жаби зависи отъ мѣстото, въ което живѣятъ. — Сухоземнитѣ жаби, като нѣматъ друго срѣдство за защита, изпущатъ отъ особни жлѣзи покрай врата си течностъ съ отвратителна миризма, която отблъсква нападателитѣ имъ. Яйцата на водната жаба сж свързани съ лигаво вещество, за да ги неотвлича водата.

Защо *щурецътъ* има яки челюсти, които могатъ да разяждатъ сламкитѣ въ различни посоки? — Защото много яде, а много яде, защото се храни съ зелена храна, която не му държи ситостъ. — Трупътъ на женския щурецъ отзадъ се завърша съ твърда сабица, съ която пробива дупка въ земята и тамъ снася яйцата си. Сабицата на върха е така направена, че съ нея може да натиква яйцата въ издълбаната дупка. Яйцата му иматъ такава кривина и дебелина, каквато е кривината и дебелината на сабицата. Защо мъжскитѣ щурецъ нѣма такава сабица?

Защо *рибитѣ* хвърлятъ по много яйца? — Много имъ неприятели — водни животни — биха унищожили съвсѣмъ рибия родъ, ако не се размножаваше въ такава голѣмо количество. Защо шаранътъ има сивомасленъ цвѣтъ, а сомътъ — сивочеръ? — Защото шаранътъ живѣе повече въ бистритѣ води, дебелитѣ пластове на които иматъ сжщия цвѣтъ, а сомътъ повечето врѣме лежи въ тинята, която има сиво-черъ цвѣтъ. Защо шука-та има зъби, а шаранътъ нѣма? Защо рибитѣ иматъ хрилѣ, както и палагунчетата, а възрастнитѣ жаби нѣматъ? Защо рибитѣ подъ леда не умиратъ зимъ? . . .

Защо *гжската* има плавателна ципа на краката си? Защо върхътъ на човката ѝ е възмекичекъ и защо има осѣзателни нервички въ него? — Съ него тя пипа прѣдметитѣ, безъ да ги вижда, кога търси храна по дъното на рѣката. — Защо не се измокря перушината ѝ, ако и да се гурка въ водата? — Защото тя си намазва перушината съ мазъ отъ тѣртката си. Мазната перушина не

лови вода. При това меката перушина, пухътъ на гжската е тъй гжсто прилегналъ, че образува една непроникаема броня около тълото ѝ.

Защо *глистията* излиза нощно врѣме на повърхността на земята? — Защото нощъ е хладно и нѣма опасностъ да засжхне лигавата ѝ кожица. Какъ си копае дупка? — Дѣто прѣстътъ е мека, чрѣзъ промушване, а дѣто е твърда — гълта я и я прѣкарва назадъ прѣзъ пищеварителнитѣ си канали. Глиститѣ сж най-добритѣ подземни копачи: тѣ правятъ почвата по-ровна и по-згодна за рѣстене на растенията, които спусхатъ своитѣ корени на дълбочина, която никога не е бивала разкопавана отъ човѣка, а само отъ дъждовнитѣ глисти. — Гдѣ се намиратъ яйцата на глистията? — Въ едно поясче, което е подебело и по-червено и което се намира на срѣдата на тълото ѝ.

Защо *катерливитѣ птици* иматъ въртопрѣстъ? — За да се катерятъ и залавятъ по-лесно по дърветата. Защо езикътъ на кълвача може да се продължава до единъ дециметъръ и защо края му е назжбенъ и коравъ? — За да може по-лесно да измѣква червеитѣ изъ червеединитѣ на дърветата. Защо чука често по дървевата съ човка? — Или да разкъртва сухитѣ кори, или да разплашва мравитѣ, та да излизатъ на повърхността на дървото, та оттамъ лесно да ги изкълвава.

Защо *свраката* покрива гнѣздото си отгорѣ съ клѣчки? — Защото го прави по върховетѣ на дърветата и има нужда да заварди яйцата си отъ другитѣ хищни птици.

Защо коренчетата на върбитѣ сж много и прилични на метла? — Защото растатъ въ съвсѣмъ мека и кална почва. Защо нѣкои върби изпусхатъ вода отъ листата си? — Много вода изсмукватъ съ коренчетата си, та излиза прѣзъ листата. Защо сѣменцата на върбата иматъ пушестъ мжхъ? — Да се разнасятъ по-лесно отъ вѣтъра, та да се размножаватъ върбитѣ повече. Защо пжпкитѣ на дърветата сж обвити отгорѣ съ люспи, подъ люспитѣ съ мѣхъ, а още по-навжтрѣ съ нѣжна кожица? — Люспитѣ да пазятъ зародиша на пжпката отъ измокряне, а мжха — отъ измрѣзване. — Защо луковичнитѣ растения цвѣтятъ най-рано? — Защото иматъ готова храна, запазена въ луковичитѣ имъ. Сжщото е и съ ония рас-

тения, които иматъ подземни стъбла. Защо листата на житнитъ растения сж широки, обвиватъ стъблото и стоятъ полегато къмъ него? — За да събиратъ дъждовната вода и да я направляватъ по стъблото върху коренчетата, които иматъ най-голѣма нужда отъ вода. Защо сламката на трѣвитъ е куха? Защо иглолистнитъ растения се вѣдятъ по сѣвернитъ склонове на високитъ мѣста? Защо дървото на върбата е меко, а това на дрѣна кораво? и пр. и пр.

Отъ тукъ нахвърленитъ примѣри, въпроси и отговори лесно може да се схване, какъ трѣбва да се прилага биологичния методъ при прѣподаване естествознанието. Не е достатъчно само да се описватъ прѣдметитъ, а трѣбва обучението да се нагласи така, че ученицитъ да бждатъ принудени да мислятъ и да търсятъ разгадкитъ на въпроси, които сж тъй интересни и тъй важни. Ако се задаватъ такива въпроси, ученицитъ неусѣтно ще схванатъ онази връзка, що сжществува между формитъ на извѣстни органи и начинътъ на живѣне на животното. Ако Юнге прѣпоръчва да се изучава природата по общезития, това го прави, за да се изучаватъ нѣщата на самото мѣсто, безъ да се откъсватъ отъ условията, въ които растатъ или живѣятъ и да може да се изтъкне зависимостта имъ отъ тия условия.

Ако учителитъ още не сж усвоили тоя методъ на прѣподаване, това не се дължи на непознаването му, а на липсата отъ практични упжтвания. Съ тия си бѣлѣжки, извлѣчени отъ личенъ опитъ и наблюдения, мисля, че правя единъ приносъ за разясняването на въпроса.

Като едно важно начало, у което трѣбва да се придържае при обучението по естествознание, е при всѣко нѣщо да се поставя въпроса „защо.“ Тогава ще навикнемъ нашитъ ученици да виждатъ дълбока смисълъ и въ най-малкитъ дреболии, ще почнатъ да се взиратъ по-изтънко въ направата и функциитъ на разнитъ органи у животнитъ, ще се изостри наблюдателната имъ способностъ и ще почнатъ да изпитватъ естетична наслада при разглеждане и изучване природата, дѣто нѣма нищо излишно, всичко е направено съ опрѣдѣлена цѣль. Накрай дѣтетото ще вникне въ живата природа и ще я обикне.

Д-ръ К. Свраковъ.

## Разработка на стихотворения.

(По П. Бергеманъ).

При разработката на стихотворенията въ основното училище трѣбва да имаме всѣкога прѣдъ видъ главната цѣль на обучението по езикознание, а като най-близка подцѣль въ случая се явява подбуждането, развоя и съвършенството на естетическия интересъ. За жалость, въ насъ слабо се цѣни значението на естетичното образование. Репредуктивно художествената наслада, т. е. насладата, която се явява при разглеждането на едно художествено произведение или при четенето на извѣстно стихотворение, по миѣнието на мнозина, е нѣщо второ-степенно покрай основния принципъ за ползата, що трѣбва да се извлече отъ обучението. Въ сжщностъ не трѣбва да се забравя, че влечението къмъ игра е вродено въ човѣка и репредуктивната художествена наслада, за която стана дума прѣди малко, се обхваща отъ понятието за игра, понеже при разглеждането на извѣстно художествено произведение ние привеждаме силитѣ си въ дѣйность, безъ обаче да прѣслѣдваме нѣкоя външна цѣль, както е случаятъ и при играта, която е цѣль сама по себе си. Поискаме ли чрѣзъ играта, разглеждането на художественитѣ произведения, прочитането на извѣстно съчинение и т. н. да научимъ нѣщо, т. е. поставимъ ли си една вънъ отъ областъта на дѣйността задача, то ние прѣставаме да играемъ, ние не сме въ естетично положение. А ако има нѣщо, отъ което не трѣбва да се лиши животътъ, то това е играта. Животътъ не би ни се харесалъ, ако се състоеше само въ полезна и усиlena работа. Не, неговата хубость се крие въ свободата, въ поезията. Гърцитѣ наричаха живота „банауство“ щомъ като ползата се взима за главна цѣль на неговата дѣйность, а Аристотель казва: „ние работимъ за удоволствие.“ Дѣ се крие обаче естетичниятъ интересъ при стихотво-

ренията: въ формата, както мислят нѣкои или въ съдържанието? Не ще и питане, въ съдържанието, а особно за дѣцата, които, по чисто психологични причини, не сж въ положение да схванатъ симболичното значение на формата. Отъ друга страна естетичната наслада е само тогава възможна, когато дѣтето разбира съдържанието на това, що чете. Едно стихотворение, което не е по силитѣ на дѣцата, съдържанието на което е непонятно за тѣхъ, не може да възбуди естетичния интересъ въ тѣхъ, нито да имъ достави естетична наслада. Най-възможното, което допускаме въ случая, е съ техничната си страна да възбуди въ тѣхъ едно неясно и неопредѣлено чувство на приятностъ. За възбуждане на истинска естетична наслада не може да става дума и тогава, когато дѣтето разгледа всестрано техничната страна на творението, но не познава съдържанието му. Отъ това слѣдва, че най-голѣмо внимание трѣбва да се обърне на самото съдържание на стихотворението. Само слѣдъ като се схване смисъла на цѣлото, като се разбератъ изказанитѣ чувства, може да се пристъпи къмъ формата на стихотворението, къмъ естетично четене и декламирање, безъ, разбира се, да се впускате въ разбиране на формата като такава, т. е. абстрактно и отдѣлно отъ съдържанието. Напротивъ, формата и съдържанието на стихотворението трѣбва да съставляватъ за дѣтето една нераздѣлна и конкретна цѣлостъ. — Казаното до тукъ ясно говори въ полза на искането, стихотворението да се не дава отначало още въ свършената си форма, т. е. учителтъ да не прочита или декламира стихотворението, додѣто дѣцата не сж схванали съдържанието му. Кратко казано: дѣцата трѣбва да се запознаятъ, прѣди всичко, съ съдържанието на стихотворението безъ огледъ на формата. Какъ да се извърши това? Да се развие ли съдържанието отъ ученицитѣ чрѣзъ сгодни въпроси — построително, или е по-добрѣ ученицитѣ да четатъ стихотворението часть по часть, като прѣдаватъ или обясняватъ съ свои думи съдържанието на прочетеното?

Въ отговоръ на този въпросъ има двѣ мнѣния: едни сж за развиване на съдържанието, а други сж противъ това. Къмъ първитѣ се числи *О. Фолтицъ*, а къмъ другитѣ *А. Г. Ханзенъ*. Срѣдно мѣсто между тия двѣ мнѣния заема *Т. Херманъ*. Какво иска *А. Г. Ханзенъ* и неговитѣ привърженици? Ученикътъ трѣбва, споредъ

тѣхъ, не само да чуе нѣщо хубаво, но и да си даде отчетъ за хубостта на съотвѣтното стихотворение, а затова е необходимо да схване ясно съдържанието, мислитѣ на стихотворението. Най-естествениятъ пѣтъ за постигане тая цѣль е ако още отначало се оставя самиятъ поетъ да говори на ученицитѣ. При това на учителя се дава случай, когато ще и кждѣто трѣбва, да упжти ученицитѣ въ вѣрното схващане смисъла на думитѣ. Постжпимъ ли по обратенъ пѣтъ, т. е. развиемъ ли съ ученицитѣ съдържанието на стихотворението, то съ това ние изпускаме рѣшаващия въ случая моментъ. Ученикътъ схваща само онова, което го интересува, съдържанието, но не и онова, къмъ което трѣбва да се подбуди неговия интересъ. Въ сжщностъ въпросътъ не трѣбва така да се поставя. Първо мѣсто не се дава на онова, що е интересно за дѣцата, а на онова, къмъ което трѣбва да се възбуди дѣтския интересъ при прѣподаването, т. е. *на самото стихотворение*, а не на неговото съдържание. Като имаме прѣдъ видъ, че естетичниятъ интересъ трѣбва да бжде прицѣлната точка на прѣподаването, не ще и питане, обработката на стихотворението не трѣбва да се почне съ развиване на съдържанието, понеже въ такъвъ случай дѣтскиятъ интересъ стига върха на своето развитие още прѣди прочитането на стихотворението, когато трѣбва да се изтъкне поетичната му хубостъ, която въ случая остава на заденъ планъ. Не, отъ формата трѣбва да се извлече съдържанието! Само тогава формата и съдържанието добиватъ еднакво значение. Тѣ не трѣбва да се дѣлятъ и разработката трѣбва да почне слѣдъ прочитането на стихотворението. Описанието на едно художествено произведение изъ областта на живописството, напр. на една картинка, се извършва слѣдъ като се види картинката — нѣщо твърдѣ естествено. Съдържанието, идеята се извлича слѣдъ това. Или трѣбва да покриваме картината и слѣдъ като се разкаже, респ. развие съдържанието ѝ, тогава да се покаже? — При това съ нищо не се обезсилва, убива дѣтската самодѣйностъ, ако не се развие съдържанието, понеже езикътъ на поетитѣ крие въ себе си загадки, които подбуждатъ къмъ размишления. При това часътъ по четене губи характера си като такъвъ, щомъ се обърне главно внимание на съдържанието и ако съдържанието на стихотворението е изъ историята, то и часътъ се обръща на часъ по история, ако е изъ

областта на естественитѣ науки — на часъ по естествена история и т. н.

Да чуемъ сега какво говорятъ противниците на това направление.

Казватъ, че чрѣзъ нагледно-развивателната форма на обучението дѣтската самодѣйность се прѣсилва, вслѣдствие на което за прѣдпочитане е простото разказване, както е случаятъ при обучението по история. На това трѣбва да се отговори, че нагледно развивателната форма има еднакво значение за всички учебни прѣдмети. Трѣбвало да се обърне внимание и на тѣснотата на човѣшкото внимание. Да, но и въ тоя случай обучението по четене не прави изключение отъ другитѣ прѣдмети. Нѣщо повече. Ако почнемъ разработката на стихотворението съ прочитане, то въ едно и сжщо врѣме ние прѣдлагаме на дѣцата формата и съдържанието на стихотворението. А извѣстно е, че „подвижността на съзнание-то“ е толкова по-голѣма, колкото по-komplициранъ се явява обектътъ на вниманието. Отъ това слѣдва, най-първо да се прѣдаде съдържанието, че послѣ формата на новото. Най-сетнѣ нека съобщимъ, че чрѣзъ съдържанието на едно стихотворение лесно се повдига дѣтската фантазия и съгрѣва дѣтското сърдце, когато думитѣ не указватъ това дълбоко въздѣйствие. Колкото се отнася до развитието на интереса чрѣзъ нагледно развивателната учебна форма, не трѣбва да се забравя, че това развитие стига кулминационата точка едва тогава, когато най-сетнѣ учителтъ прочете „хубаво“ съотвѣтното стихотворение. И понеже въ тоя случай съдържанието е познато на дѣцата, тѣ обръщатъ всичкото си внимание върху формата, чиято хубость, съотвѣтно самото съдържание, едва сега ще схванатъ и почувствуватъ.

Отъ казаното личи, че мотивитѣ на Ханзена и неговитѣ привърженици не сж достатъчно силни, за да ни убѣдятъ въ правотата на тѣхнитѣ искания. Прѣди всичко тѣхната грѣшка е принципиялна: естетичниятъ интересъ се крие не въ формата, а въ съдържанието на стихотворенията. Когато влѣзатъ дѣцата въ нѣкоя картинна галерия, тѣ проявяватъ най-голѣмъ интересъ къмъ богатитѣ по съдържание картини — изъ областта на войнитѣ. Картинитѣ съ алегорично съдържание ги малко интересуватъ. Почти никакъ. Не ще и питане, че въ

случая формата на стихотворението, хубавото, не е без значение за дѣцата. Но тѣ не могат да държат смѣтка за голѣмото значение на тая форма, даже и въ случай, че знаят цѣла редица правила за стихоплетството и декламацията. Освѣнъ това, азъ не съглеждамъ никаква опасностъ отъ това, че учителтъ развилъ съдържанието на стихотворението вмѣсто да го прѣдаде съ думитѣ на поета. Азъ не съмъ съгласенъ учителтъ да подбужда интереса на дѣцата за формата на стихотворението, а не за неговото съдържание. Това сж фрази, понеже сжщността, най-важната част на едно стихотворение, се крие въ неговото съдържание. Какво би било ако цѣлиятъ свѣтъ се състоеше отъ форми безъ съдържание? Въ сжщностъ и формата не е друго нѣщо, освѣнъ символъ на нѣщо съ съдържание. А оня, който твърди, че ученикътъ нѣма да се интересува отъ стихотворението, когато се чете, щомъ му е извѣстно съдържанието на стихотворението, понеже дѣтето е проявило вече своето участие къмъ него, той грѣши и въ това ще се увѣри, като му забѣлѣжимъ, че хубаво декламираното стихотворение, колкото и да е познато и декламирано, пакъ произвежда своя ефектъ. Нѣщо повече: истинско естетичниятъ интересъ е възможенъ само тогава, когато е познато съдържанието на художественото произведение. Това е много ясно: естетичниятъ интересъ, висшиятъ естетиченъ интересъ зависи не само отъ съдържанието, но отъ съдържанието и формата. Хубостта на формата ще се схване обаче едва тогава, когато въ самото съдържание не се забѣлѣзва нищо ново. На всички е извѣстно, че хубавата картина се счита за истинско хубава само слѣдъ като се прѣгледа нѣколко пжти внимателно. Правъ е въ тоя случай *Хербартъ*, като казва: „стихотворенията, които се харесватъ на всички, не дѣйствуватъ съ това, че съдържатъ нѣщо ново.“ А *Х. Спенсеръ* твърди: „какъ да си обяснимъ обстоятелството дѣто образованиятъ чувствува по-голѣма наслада отъ хубавото стихотворение, отколкото селянинътъ, ако не съ това, че неговитѣ познания и опитностъ му даватъ възможностъ да открие въ стихотворението много нѣща, които сж скрити за селянина.“

И така: съдържанието на стихотворението трѣбва да се развие отъ ученицитѣ съ съдѣйствието на учителя. Ходътъ на обучението въ тоя случай ще бжде:

1. Задава се цѣлѣта.

2. Ученицитѣ се запознаватъ съ съдържанието на стихотворението по нагледно-развивателната форма — по-строително.

3. Учителѣтъ прочита хубаво стихотворението.

4. Ученицитѣ го прочитатъ.

Не ще и питане, че при разработката на стихотворенията учителѣтъ трѣбва да обърне голѣмо внимание на душевното развитие на ученицитѣ, т. е. въ всички отдѣления не може еднакво да се постѣпва. Развитието на съдържанието, напримѣръ, въ долнитѣ отдѣления трѣбва да стане на части и слѣдъ всѣка часть се прави схващане, когато въ горнитѣ отдѣления подобно дѣленіе се допуска въ изключителни случаи. Въ горнитѣ отдѣления Бергеманъ изисква ученицитѣ да прочетатъ стихотворението 2—3 пѣти много тихо и ако има нужда, т. е. ако не разбиратъ нѣщо, да запитатъ учителя си. Желателно е при развитие съдържанието на стихотворението учителѣтъ да обърне по-голѣмо внимание на нѣкои особености и по-мѣчни мѣста въ израза на поета. За да се не прѣчи на дѣтското настроение при четене на стихотворението чрѣзъ разни въпроси, за прѣпорѣчване е и самото вдѣлбочаване да стане прѣди прочитането на стихотворението, при синтезата, понеже, както казахъ и по-рано, цѣлѣта на обучението по четене е естетична, а не етична.

Да се направи етичното вдѣлбочаване слѣдъ прѣдаването на стихотворението въ дадената му отъ поета форма, значи да попрѣчимъ за развитието както на естетичния така и на етичния интересъ.

Най-сетнѣ не трѣбва да се забравя, че тоя ходъ на обучението не може да се прѣпорѣчи за всички стихотворения. Освѣнъ епическитѣ стихотворения по тоя начинъ — нагледно развивателно — могатъ да се разработятъ и нѣкои отъ лирическитѣ, напр. ония отъ тѣхъ, които сж съ чисто дидактична тенденция, както и лирико-епическитѣ, когато чисто лирическитѣ не се подаватъ на подобна разработка, понеже тѣхното съдържаніе не е нѣщо обективно, а изразъ на субективнитѣ чувства на поета, т. е. съ съдържаніе, което не може да се развие чрѣзъ сгодни въпроси.

Д-ръ Ст. Чакъровъ.

## Нисмени упражнения въ основното училище.

(Програмна статия).

### 1. Сжщина на езикообучението.

Езикознанието е единъ отъ ония прѣдмети въ основното училище, по който е писано, говорено и разисквано най-много. Педагогичната ни литература е пълна съ редъ статии, които иматъ за прѣдметъ тоя или оня стрѣкъ на езикознанието. Освѣнъ това, не е малъкъ броя и на ония брошури, съчинения и ръководства, които възнамафрватъ да подпомогнатъ съ каквото и да е работата на учителя по матерния езикъ. Хвърлимъ ли най-послѣ единъ погледъ върху дневния редъ на разнитѣ учителски събрания, конференции и курсове, ще видимъ пакъ, че въпроситѣ изъ областъта на езикообучението сж на пръвъ планъ.

Сжщото това изобилие отъ ръководства и теоритични уяснения срѣщаме и въ чуждестраната литература. Причината за тая извънредна плодовитостъ въ областъта на методиката на езикознанието се крие както въ естеството на самия прѣдметъ, така и въ обстоятелството, че езикообучението, сравнително, е най-старата учебна дисциплина.

Но какво е естеството на тоя учебенъ прѣдметъ; по що се отличава той отъ другитѣ учебни прѣдмети?

1. Езикообучението прѣдставва отъ себе си една сложностъ, която се разпада на отдѣлни стрѣкове (говоръ, четене, писане, граматика и т. н.), които, всички наедно, гонятъ освѣнъ общата и частични цѣли. Тукъ се има опасностъ вмѣсто единство да завладѣе сепаратизъмъ между отдѣлнитѣ стрѣкове на езикознанието и така, вмѣсто да се буди езиковното чувство у ученицитѣ, което, както ще видимъ, е крайната цѣль на обучението по матерния езикъ, да се възприематъ, по погрѣшка, нѣкои външни моменти за главна цѣль. По-нататъкъ

ще имаме случай да докажемъ, че днешната практика дѣйствително е изпаднала въ тая грѣшка.

2. Както въ устния така и въ писмения езикъ на ученика сѣществува единъ развой, който слѣдва извѣстни правила и закони. Обучението трѣбва добрѣ да се вслуша въ този развой, да се приспособи къмъ него, та да не би вмѣсто да го подпомага, да го спѣва или пѣкъ съвсѣмъ да го заглуши. Съ прибѣрзаното изучване на граматиката, напр., може да се задуши езиковното чувство у ученицитѣ и, вмѣсто да усъвършенствуваме, съвсѣмъ да замедлимъ дѣтския говоръ, писане и т. н.

3. Езиковното чувство у ученицитѣ има свои жилки, чрѣзъ които се храни, бистри и култивира. Длъжностъ на учителя е добрѣ да познава тия жилки, та да не би чрѣзъ нѣкои свои мѣрки да ги прѣсуши или съвсѣмъ да ги прѣрѣже. Тази опасностъ е особено близка за днешното обучение, дѣто се вършатъ още много работи по навикъ и традиция, безъ да се познава сѣщината на работата.

4. Обучението по езикознание, отъ първото до послѣдното отдѣление, трѣбва да прѣдставява *строга планомерность*, да има *последовность* въ *разнитѣ упражненія*, за да може не само да се усвои, но и да се *втѣлти* езиковното явление или правило, а слѣдъ това и да прѣмине въ срѣчность.

5. Между разнитѣ стрѣкове на езикознанието сѣществува една органическа зависимость; слѣдователно, ако се занемари, напр., развитието говора у ученицитѣ, тази занемара се прѣдава и върху четенето, върху писменитѣ упражненія и т. н., сѣщо така, както ако ученикътъ не е усвоилъ добрѣ таблицата на умножението, всичкитѣ му аритметични познания по-нататкъ ще висятъ въ въздуха и ще носятъ върху си отпечаткъкъ на несигурность.

Ето защо езикообучението, покрай смѣтането, е единъ отъ най-труднитѣ учебни прѣдмети въ основното училище. Горѣпосочената анализа, досѣжно естеството на този учебенъ прѣдметъ, дава достатъчно да се разбере отъ кждѣ води началото си неуспѣха на обучението по матерния езикъ, както въ основното училище, така и въ срѣднитѣ учебни заведения.

## 2. Нашитѣ ученици слабо се подготвятъ по езика.

Намъ сж извѣстни нѣколко цѣнни статии, въ които се третира въпроса за слабата подготовка на ученицитѣ. Въ всички тия статии се говори, и съ голѣмо право, за слабата подготовка на ученицитѣ по матерния езикъ. Ние казваме „съ право,“ защото интелигентността на човѣка се проявява прѣди всичко въ неговия устенъ и писменъ говоръ. Ето защо е много правдива и намѣсто казана онази староврѣмска подумка, която гласи: „Кажми ми нѣколко думи или пѣкъ напиши ми два реда, за да ти кажа какъвъ си.“ Или пѣкъ, кому не е извѣстна сентенцията: „Тетрадката е огледало на ученика?“ Кратко, говорътъ и писането на нашитѣ ученици е мѣрилото, съ което доста сигурно можемъ опрѣдѣли умственото имъ нивò.

Щомъ като е така, за да се произнесемъ върху умствения развой на нашитѣ ученици, трѣбва да се взрѣмъ въ тѣхнитѣ тетрадки, въ писменитѣ имъ работи. Би ни отвело много надалечъ, ако искаме да навеждаме цитати изъ ученишки тетрадки, за да увѣримъ читателя въ неграмотността на болшинството наши ученици, както отъ основното училище, така и отъ срѣднитѣ учебни заведения. Да навеждаме цитати би значало да прѣпишемъ цѣлитѣ имъ тетрадки. А при това колцина учители сж хвърляли погледъ върху ученишка тетрадка, безъ да съзратъ отъ груби по-груби грѣшки? Да се не отива много надалечъ; разгледайте само подписитѣ на тетрадитѣ и вие, или не ще можете да прочетете що е писано, или ще се ужасите отъ прѣкомѣрна нечистота и неграмотность, или пѣкъ ще забѣлѣжите всички тия некрасивости събрани на едно мѣсто. Класнитѣ и домашни тетрадки по български езикъ сж най-чисти и сравнително по-грамотни. Защо? Защото по тѣхъ се туря бѣлѣжка за успѣха по езика. Да не би да се изложите да помислите, че какъвто е почеркътъ, стилътъ и правописътъ въ тетрадитѣ по езика, такъвъ е навсждѣ другадѣ, дѣто пише ученикътъ. Не, този стилъ и тази грамотность е парадна, неволническа и натрапена, нѣщо вродѣ хубавата прѣмѣна на една грозна снага. Че това е така, ще се увѣримъ, ако вземемъ общата тетрадка на ученика, отъ която, дѣйствително, можемъ да си съставимъ една вѣрна прѣдстава за стила, правописа и грамотността на ученика, защото той се изобразява тукъ такъвъ, какъвто си е въ

дѣйствителностъ, когато не мисли за бѣлѣжка, нито пъкъ за учителъ.

Но защо и отдѣ такава една двойственостъ у ученицитѣ, една официална или празнична половина и друга една всѣкидневна или непристорена? Отговорътъ гласи: защото обучението по езика не държи смѣтка за стилистичнитѣ и правописни нужди на ученика, не се учи езика съ огледъ къмъ ученишкитѣ слабости, а обучението си върви по свой особенъ пѣтъ. Слѣдствието отъ това е, че у ученицитѣ се образуватъ горѣспомѣнатитѣ два вида стилъ, два вида грамотностъ.

Навсждѣ се чува поплакъ, че ученицитѣ сж слаби, неподготвени, едвамъ се тѣрятъ отъ класъ въ класъ, за да стигнатъ до послѣдния класъ и да се пустнатъ въ живота, не вслѣдствие тѣхната зрѣлостъ, а затова, че безцѣлно е да се оставятъ да повтарятъ послѣдния класъ. Фактъ неуспоримъ е сжщо така, че, съ рѣдки изключения, ученици даже отъ срѣдни учебни заведения не умѣятъ да прѣдадатъ сносно онова, което знаятъ; повечето отъ тѣхъ сж разсѣени и невнимателни. Ако ли пъкъ се заставятъ да изложатъ писмено онова, що знаятъ за нѣкой прѣдметъ, тѣ ще направятъ такава една изложба, че човѣкъ се отчайва, кога почне да чете и да поправя.

Но пъкъ интересно е, отъ друга страна, да изтъкнемъ обстоятелството, че мнозина ученици отъ горния типъ много пѣти знаятъ да направятъ доста обстоенъ и вѣренъ граматиченъ разборъ надъ едно или даже повече изречения. Нѣщо повече, тѣ знаятъ даже дѣ въ думитѣ се пише ж и ѝ, дѣ љ и е, дѣ точка, дѣ запетая, дѣ двоеточие, дѣ точка съ запетая и т. н. Нашитѣ ученици подробно зубрятъ всевъзможни граматични тънкости, правила, изключения и т. н., а немогатъ да напишатъ даже двѣ фрази свързани.

\*  
\* \*

Злото продължава да сжществува. Успѣхътъ по бѣлгарски езикъ е единъ отъ най-слабитѣ, макаръ да се прѣдставятъ вѣдомости, нашарени съ петорки и шесторки. Кому не се е случвало да наблюдава ученикъ, свършилъ курса на основното училище, а често пѣти и нѣколко класа даже, и не само че не умѣе да изкаже ми-

слитѣ си порядъчно, но изобщо рѣчникътъ му е пълненъ съ такива непознати нему думи и фрази, че човѣкъ би помислилъ, работата на училището е била само да внесе конфузъ въ главата ученишка, а съвсѣмъ не да влива свѣтлина. Писането при такива ученици е цѣла вавилония. Тѣ не владѣятъ нито обикновения, нито литературния говоръ, макаръ че могатъ да ви изброятъ редъ граматични правила.

За забѣлѣзване е сжщо така, че у нашитѣ ученици липсва всѣкаква логика. И възмутително е, дѣйствиелно, когато виждашъ ученикъ съ нѣколко класно образование да не може да напише двѣ смислени фрази, въ които да прозира що-годѣ смисълъ, да не може да напише сносно поне едно писмо или едно прошение. — Човѣку става още по-мжчно като вижда хора съ четверокласно и петокласно образование да правятъ най-груби правописни и логични грѣшки. Трѣбвало ли е тия хора да учатъ осемъ години граматика, за да пишатъ напр. глаголитѣ второ лице, множ. число на края съ *ль*? Който обича, нека разгърне тетрадитѣ на ученици отъ IV, V, па даже и отъ VII класъ, за да види всевъзможни ортографични и логични бисери. Както казахме по-горѣ, ние се отказваме да навеждаме цитати, защото всѣкидневно имаме прѣдъ очитѣ си съ стотини такива.

### 3. Дѣ се крие причината на злото ?

Кой е виновенъ за това? Обикновено класни и основни учители се обвиняватъ взаимно за слабия успѣхъ: първитѣ обвиняватъ основното учителство, че пушало неподготвени ученици въ I класъ, а послѣднитѣ обвиняватъ класнитѣ учители, като казватъ, че неумѣятъ да прѣподаватъ методично, а прѣподаватъ чисто професорски, та оттамъ и слабия имъ успѣхъ. — Би могло да се каже по нѣщо както за едното, така и за другото обвинение, но ние ще се задоволимъ само да констатираме факта, че както ученицитѣ въ основното училище така и въ гимназиитѣ сж слабо подготвени, било че нѣкои стрѣкове на познанието и изкуствата сж развити на смѣтка на другитѣ, или пѣкъ защото има нужда да се направи нѣкаква корекция въ похватитѣ и прѣподаването на учителитѣ.

Слабата подготовка на ученицитѣ по матерния езикъ се корени освѣнъ въ метода на прѣподавателитѣ, и въ

обстоятелството, че *граматизирането* като паразитно растение е задушило другитѣ стрѣкове на езиковното обучение. У насъ изучаването на граматиката е *цѣль*, а не *срѣдство*, като че ли който знае граматика ще може да говори и да пише правилно. Мнозина учители, страстни филолози, надали и се замислюватъ даже, защо се изучава граматика. Ние ще имаме случай другъ пътъ да се повърнемъ на тази тема, а тукъ, като става дума за слабата подготовка на нашитѣ ученици, само мимоходомъ отбѣлѣзваме, че на граматизирането лежи една доста голѣма доза отговорность за констатирания вече слабъ успѣхъ. — Трѣбва, най-послѣ, да проникне между учителския свѣтъ истината, че въ основното училище и въ долнитѣ класове на гимназиитѣ, изучаването на граматиката е само една *deserata*. Отъ нея трѣбва да се учи само това, което помага на ученика да говори и пише правилно и да се изучава тогава, когато се почувствува нужда отъ него, а всичкото друго врѣме да се използва за по-полезна работа, за будене езиковното чувство у ученицитѣ.

Схване ли се правилно значението на граматиката въ основното училище, а именно, само като срѣдство за литературното образование на ученицитѣ, спокойно можемъ зачеркна въ учебната програма оня баластъ отъ граматични правила, термини и изключения, който по-скоро прѣчи, отколкото подпомага на ученицитѣ да вникнатъ въ хубоститѣ на нашия езикъ. Тогава и писменитѣ упражнения, умѣлото водене на които въ висша степенъ подпомага ученицитѣ да се запознаятъ както съ силата така и съ изразителността на езика, ще се освободятъ отъ оня граматиченъ тормозъ, който само абсорбира дѣтската енергия, безъ да допринесе нѣщо къмъ литературното образование на ученицитѣ. Писменитѣ упражнения тогава нѣма да сж срѣдство на граматиката, както що сж напр. упражнения като слѣднитѣ: „да се напишатъ нѣколко изречения и да се подчертаятъ главнитѣ имъ части“, „да се подчертаятъ опрѣдѣленията, допълненията“ и т. н., а ще гонятъ други по-реални цѣли. Дѣтскитѣ сили ще се използватъ за задоволяване на по-осезателни нужди.

Въ слѣдния параграфъ ще се запознаемъ бѣгло съ разнитѣ видове писмени упражнения, за да можемъ пос-

лѣ да се спрѣмъ обстойно върху всѣки единъ видъ и да посочимъ реда, по който трѣбва да слѣдватъ едно подиръ друго.

#### 4. Видове писмени упражнения въ основното училище.

Писането е изкуство, което може да се усвои слѣдъ редъ упражнения и слѣдъ като се надвиятъ редъ трудности. Додѣто при четенето и при говора на видими нѣкакви знаци и символи трѣбва да се даде смисълъ, при писането имаме работа тъкмо противна: да отбѣлѣжимъ мисълта си съ извѣстни знаци и символи. Тѣзи знаци и символи трѣбва да възбудятъ у четеца сжщитѣ мисли, чувства и желанія, които сме имали и ние, когато сме писали думитѣ. Ето защо, писането е по-трудно отъ четенето. При четенето мисълта на автора е въплотена въ буквитѣ, интонацията на гласа е изразена съ разнитѣ прѣпинателни знакове — точка, запетая, въпросителна, удивителна, многоточие и т. н. Достатъчно е ученицитѣ да познаватъ отдѣлнитѣ букви, да ги свързатъ въ думи и ще разбератъ мислитѣ на автора. Значи, четецѣтъ само възкресява въ съзнанието си готови мисли. — Работата на пишещия е много по-сложна, а слѣдователно и много по-трудна. Той трѣбва прѣди всичко да има мисли за прѣдмета, за който ще пише, трѣбва да чувствува нѣкаква нужда да се изкаже за прѣдмета, трѣбва прѣди да напише фразата, да я формира въ съзнанието си, а това ще направи съ помощта на граматични правила и като се справя съ езиковното си чувство и чакъ слѣдъ това може да прѣмине къмъ отбѣлѣзване на мисълта си съ букви, като внимава да отбѣлѣжи всѣки звукъ съ съотвѣтната му буква, да нареди буквитѣ по сжщия редъ, по който слѣдватъ звуковетѣ, а тукъ тамъ извѣстни звукове да отбѣлѣзва не така както се чуватъ и най-послѣ да отбѣлѣжи съ прѣпинателни знакове разнитѣ извивки на гласа, за да улесни работата на четеца.

Отъ тази кратка психична анализа се види ясно, че процесѣтъ на писането сжщественно се различава отъ тоя на четенето и че писането е много по-трудно изкуство отколкото четенето. Ето защо не трѣбва да прѣдполагаме, че този, който може да чете, ще може и да пише. Писането е изкуство, което сжщественно се различава отъ четенето и като така трѣбва да му се посвѣтятъ особени грижи и старания.

Какви сж тѣзи грижи и старания явствува отъ направената ни по-горѣ психична анализа на процеса на писането, отъ която добрѣ могатъ да се изведатъ и разнитѣ видове писмени упражнения въ основното училище. Ние тукъ само ще отбѣлѣжимъ видоветѣ писмени упражнения, които послѣ ще разгледаме обстойно, като дадемъ на учителството и нуждитѣ практични указания за по-смысленото и по-разумно водене на тия упражнения.

По-горѣ казахме, че ученикътъ, за да може да напише извѣстна мисль, трѣбва да умѣе да отбѣлѣжи тази мисль съ извѣстни знаци, т. е. да я отбѣлѣжи съ букви. При това той трѣбва да внимава всѣки звукъ да отбѣлѣжи съ съотвѣтната му буква, да нареди буквитѣ по сжщия редъ, по който слѣдватъ звуковетѣ въ думитѣ. Другояче казано, ученикътъ трѣбва да умѣе, ржководѣйки се по слуховия образъ на думитѣ, да създаде адекватния имъ зрителенъ образъ, безъ да изпуска срички или звукове. Внимаване на звуковетѣ, съ които говоримъ и умѣнието ни точно и вѣрно да отбѣлѣжимъ тия звукове съ съотвѣтнитѣ имъ букви — това е основата или прѣдпоставката на всѣко писане, било то съчинение, писмо, описание и т. н.

Мнозина учители не обръщатъ нуждното внимание още въ I отдѣление да развиятъ у ученицитѣ си тази *сржчностъ*: вѣрно, точно и сигурно да отбѣлѣзватъ думитѣ съ съотвѣтнитѣ имъ звукове, вслѣдствие на което ученицитѣ могатъ да четатъ, а пѣкъ не могатъ да пишатъ и така се занемарва най-важната сржчностъ, на която почива всѣко писане. — Ето защо, още въ I отдѣление, още съ откриването на първата буква трѣбва да се почнатъ тия упражнения и да се продължаватъ до края на първото полугодие на II отдѣл., или пѣкъ най-късно до края на II отдѣл., до когато ученицитѣ трѣбва вече сигурно да сж усвоили тази сржчностъ, за да сж достатъчно подготвени вече за по-мжчни видове писмени упражнения.

Читателътъ вижда, че въпросната сржчностъ ще се развие у ученицитѣ чрѣзъ най-проститѣ писмени упражнения: а) *прѣписване* и б) *диктовка*. Въпроснитѣ прѣписвания и диктовки не се водятъ все еднакво прѣзъ цѣлото учебно врѣме въ I, а послѣ и въ II отдѣл., а има една постепеностъ, единъ напрѣдъкъ, понеже трѣбва да

се надвиятъ *разни* мжчнотии при писането. Послѣ ще посочимъ конкретно какъ се видоизмѣняватъ диктовката и прѣписването или колко и какви видове диктовки и прѣписвания трѣбва да има въ учебното врѣме отъ началото на първо отдѣл. до второто полугодие на II отдѣл.

Къмъ началото на второто полугодие въ II отд. прѣписването трѣбва да достигне до такова съвършенство, че да стане вече излишно и да се замѣсти съ по-труденъ видъ писмени упражнения. Диктовката, която ще продължава прѣзъ цѣлото II отд., па даже и въ III отд. до 2-то полугодие, сжщо така, ще се видоизмѣнява и ще взема по-сложенъ видъ, за да подготви ученицитѣ къмъ крайната цѣль на писменитѣ упражнения — къмъ свободнитѣ съчинения.

Въ психологичната анализа по-горѣ се изтъкваше като особенъ моментъ при писането и това, че има случаи, „дѣто извѣстни звукове трѣбва да се отбѣлзватъ не така както се чуватъ, а съ други знакове.“ Освѣнъ това, при писането има нѣкои други правила, които трѣбва да се спазватъ отъ всѣки писецъ, като напр., всѣко изречение се почва съ главна буква, на края на изреч. се туря точка и т. н. Тия мжчнотии и особености при писането сж прѣдметъ на другъ видъ писмени упражнения — *на правописа.*

По какъвъ планъ трѣбва да се изучава правописа, какъ правописнитѣ правила да се вкаратъ не само въ главата, но и въ *ржката* на ученика, какви видове правописни упражнения трѣбва да се прѣдприематъ съ ученицитѣ и т. н., всички тия въпроси ще ни занимаватъ по-нататкъ и по тѣхъ сжщо така ще дадемъ конкретни указания на учителството.

\*  
\* \*

Крайната цѣль на всички видове писмени упражнения е развиване умѣние у ученицитѣ да напишатъ въ сносна форма това, що знаятъ, що чувствуватъ и което ги вълнува. Щомъ като е така, посоченитѣ до тукъ видове писмени упражнения сж само подготвителни работи къмъ тази крайна цѣль. Тѣ мѣрятъ да подготвятъ само *външната, механичната* страна на сжщинскитѣ писмени упражнения — на свободнитѣ съчинения, но тѣ сж далечъ отъ да упжтятъ ученицитѣ какъ трѣбва да изложатъ мис-

литъ си за извѣстенъ прѣдметъ. Това е работа на езиковното чувство, което трѣбва да се буди и да се култивира у ученицитѣ.

И тъй, при сжщинскитѣ писмени упражнения, при свободнитѣ съчинения, трѣбва да различаваме двѣ страни: 1) *външна* и 2) *вжтрѣшна*.

Външната страна се подготвя чрѣзъ прѣписването, диктовката и правописнитѣ упражнения, а вжтрѣшната — чрѣзъ будене езиковното чувство у ученицитѣ, което можемъ стори чрѣзъ разни видове планомѣрно наредени упражнения. Какви сж тия упражнения, ще видимъ понататѣкъ, като дадемъ и по нѣколко образци, отъ които учителитѣ ще видятъ какъ трѣбва да се водятъ тия упражнения. За сега ще забѣлѣжимъ само, че днесъ за днесъ съвсѣмъ е занемарена вжтрѣшната страна на свободнитѣ съчинения. Нашето учителство даже и не подозира *нуждата отъ нагледностъ при свободнитѣ съчинения*. А пъкъ въпросътъ за нагледността при свободнитѣ съчинения едва ли не е единствениятъ, отъ който зависи успѣхътъ на този видъ писмени упражнения.

Да се повърнемъ пакъ къмъ психологичната анализа на писането, за да видимъ още какви други моменти се съдържатъ въ писмения процесъ. Тамъ казахме, че писецътъ „трѣбва да има знания за прѣдмета, за който ще пише, трѣбва да чувствува нужда да се изкаже по него, трѣбва прѣдварително да формира фразата въ съзнанието си и чакъ тогава да я напише и най-послѣ при писането си да се справя съ езиковното си чувство.“ Съ това добрѣ е очертана вжтрѣшната страна на свободнитѣ съчинения. Какъ да се развиятъ у ученицитѣ всички тия навици и привычки, отъ които зависи успѣха на свободнитѣ съчинения? Това ще стане съ редъ упражнения, наблюдения и опити надъ езика. Подробности по това ще дадемъ, когато му дойде реда.

Освѣнъ приведенитѣ по-горѣ писмени упражнения, които подготвятъ само външната страна на свободнитѣ съчинения, нашето учителство познава още слѣднитѣ видове писмени упражнения: описание на прѣдмети или случки изъ живота на ученицитѣ по зададени въпроси; описание по даденъ планъ, описание безъ планъ, написване дадено четиво съ свои думи, сравнения безъ и съ планъ, упражнения ученицитѣ да разкажатъ съ думи съдържа-

нието на нѣкоя картинка и най-послѣ — писане писма и прошения.

Всички тия видове писмени упражнения трѣбва да служатъ като прѣходъ къмъ свободнитѣ съчинения, да ги подготвятъ. Но както се водятъ, тѣ не сж нищо друго освѣнъ механични и шаблони възпроизвеждания, които ни най-малко не засѣгатъ езиковното чувство у ученицитѣ, не го острятъ, нито пѣкъ се прѣдставя случай на ученицитѣ да почувствуватъ какво ще рече хубава езиковна фраза, не имъ се посочва какъ една и сжща мисль може да бжде изказана по-гладко и кога по-грубо. Съ тия видове писмени упражнения никакъ не се дава възможность на ученицитѣ да *творятъ*, да *усвѣршенствуватъ* езика си. А пѣкъ ще имаме случай по-нататѣкъ да посочимъ, че при свободнитѣ съчинения творческиятъ моментъ е най-важниятъ, а не машинното и сухо възпроизвеждане.

Горѣнаведенитѣ видове писмени упражнения се считатъ отъ нѣкои учители за свободни съчинения, а отъ други — за подготвителни къмъ тѣхъ. Нашето мнѣние е, тия упражнения сж сжщо така несвободни и механични, както е прѣписването и диктовката. Начинътъ, по който се обработватъ и пишатъ въ училище, корено се различава отъ начина, по който свободниятъ юноша пише любезно писмо на приятеля си. Ето защо ние мислимъ, че чрѣзъ въпроснитѣ видове писмени упражнения никакъ не се прѣпрѣчва пропастьта, която сжществува между несвободнитѣ и свободнитѣ писмени упражнения. За подготовка на свободнитѣ съчинения трѣбва да се прѣдприематъ упражнения отъ съвсѣмъ други видъ, а именно, да се взематъ цѣль редъ *нагледни стилистични* упражнения, съ които съзнателно и планомерно да се остри дѣтското съзнание и да се обогатява съ хубави фрази, както и да се намиратъ подходни за случая изрази.

Вѣнецътъ на писменитѣ упражнения сж *свободнитѣ съчинения*, характерниятъ признакъ на които е, че се дава пълна свобода на ученицитѣ да обличатъ мислитѣ си въ форми, които имъ се видятъ най-подходни. Обаче, трѣбва да знаемъ, че свободнитѣ съчинения сж едно извънредно трудно упражнения, което, за да се култивира у нашитѣ ученици, нужни сж цѣла редица подготвителни работи, които да слѣдватъ по единъ строго опрѣдѣленъ планъ.

Въ слѣдната си статия по този въпросъ ще начертаемъ планъ, по който трѣбва да се водятъ писменитѣ упражненія въ основното училище, за да не бждатъ нѣщо случайно, а да слѣдватъ така, че отъ I-во до IV отдѣление да прѣдставяватъ нѣщо системно. По-труднитѣ писмени упражненія трѣбва органически да израстватъ отъ по-леснитѣ, а всички наедно да подготвятъ ученицитѣ къмъ свободнитѣ съчинения.



Д-ръ Н. Свраковъ.

## Метода на смѣтането.

(А. Исторически прѣгледъ).

I. *Смѣтането при дивитъ народи.* Смѣтането се явява съ появата на първия човѣкъ, който въ борбата си за съществуване е билъ принуденъ да схваща и количествено окръжаващитѣ го прѣдмети, сили и явления. А отъ това излиза, че развоятъ на смѣтането е въ зависимостъ отъ прѣдставата, що има човѣкъ за числото. Отъ тукъ и въпросътъ: какъ се е развила числената прѣдстава въ продължение на столѣтията? Отговора на този въпросъ трѣбва да потърсимъ въ прѣдисторичнитѣ врѣмена, внѣ отъ областта на историята, въ момента, когато човѣкъ се срѣцналъ съ подобния си. Съ други думи, първата фаза отъ развоя на численитѣ прѣдстави ни е извѣстна само по прѣдположение. Споредъ *Франиъ Вилкиусъ* въ тая епоха на човѣшкия развой народитѣ сж смѣтали на прѣсти. За доказателство на това може да се вземе и обстоятелството, че и днесъ нѣкои диви племена въ Африка и Америка броятъ на прѣсти, което ще подкрѣпимъ съ нѣколко примѣри:

1. *Добритиховеръ*, който билъ 7 години мисионеръ въ Америка, казва: „Ако попитате нѣкой *Абипонъ* за една малка група прѣдмети, той нѣма да ви отговори, а ще ви покаже съ прѣсти, като прибави: „вижте, толко сж!“ Числа, по-голѣми отъ 10, се изобразяватъ съ повторно показване на прѣститѣ. Дотегне ли на Абипона да си показва прѣститѣ, той вика: „много, безбройно!“ „Единъ день,“

разказва Добритцхоферъ, „пристигнаха 10 войника. Индийцитѣ, тичайки отъ всички страни, викаха: „безбройно много хора пристигнаха.“

2. Споредъ *Лихтенщайна*, южноафриканското племе *Кооза* при изговарянето на едно число туря въ движение и прѣститѣ на ржцѣтѣ си. Нѣщо повече — тѣ толкова малко употрѣбаватъ численитѣ имена, че човѣкъ съ голѣма мъжа може да ги научи отъ тѣхъ.

3. *Шрумфъ* ето какъ ни описва въ *Zeitschrift der deutschen morgenländischen Gesellschaft*, XVI т. 463 стр., броемето на прѣдмети при южноафриканскитѣ народи: когато има да броятъ прѣдмети, да речемъ кожи, числото на които е по-голѣмо отъ 100, тѣмъ прѣдстои важна работа, въ която трѣбва да взематъ участие най-малко трима. Единъ чете на прѣститѣ си единицитѣ, като почне отъ кутлето на лѣвата ржка и брой прѣститѣ на двѣтѣ ржцѣ, вториятъ брой по сжщия начинъ десетицитѣ, третиятъ -- стотицитѣ и т. н.

Както изглежда, дивитѣ народи си служатъ при броемето не само съ прѣститѣ на ржцѣтѣ, но и съ ония на краката. *Ханкелъ* съобщава, че дивацитѣ въ Америка броятъ най-първо прѣститѣ на ржцѣтѣ, а слѣдъ това прѣминаватъ къмъ прѣститѣ на краката.

4) Въ съчинението на *Донъ Лорензо Хервасъ* срѣщаме слѣднитѣ числени имена, които се употрѣбаватъ отъ индийското племе *Таманаки*:

- 1 = тевинитпе
  - 2 = акиакѣ
  - 3 = акилуове
  - 4 = акиакемнене
  - 5 = амнетоне (т. е. цѣла ржка)
  - 6 = итаконо а мнпона тевинитпе (т. е. едно на другата ржка)
  - 7 = итакопо амнпона акиакѣ (т. е. 2 отъ др. ржка) и т. н.
  - 10 = амна акепонаре (двѣ ржцѣ)
  - 11 = пуита-пона-тевинитпе (едно отъ кракътъ)
  - 15 = иптетоне (двѣ ржцѣ и кракъ)
  - 20 = тевинъ итето (единъ индиецъ или единъ мъжъ)
- и т. н.

5) „Нѣма индиецъ въ Америка,“ казва *A Gilj* въ II т. на своята „История на Ориноко,“ „който, като изговаря едно число, да не показва съ прѣстъ, ржка или кракъ.“

Като каже: „дай ми единъ плодъ,“ сжщеврѣмено показва и единъ прѣстъ. „Петъ“ не казва, безъ да си покаже ржката, а когато говори за „20,“ показва съ двѣтъ ржцѣ прѣститѣ на краката си.

Броенето на прѣсти се практикувало не само между дивитѣ народи, но и въ нѣкои отъ старитѣ културни народи, като египтени, гърци и римляни. Най-старитѣ извѣстия отъ срѣднитѣ вѣкове за броене на прѣсти намираме въ ржкописа на шотландския калугеръ *Беда* (672—753 год.).

Въ това си съчинение авторътъ дава опжтване какъ да се прѣдставяватъ отдѣлнитѣ числа чрѣзъ свиване прѣститѣ, като се почне отъ кутлето на лѣвата ржка и се свърши съ сжщия прѣстъ на дѣсната ржка. По това ржководство се е водило обучението по умственото смѣтане въ манастирскитѣ у-ща до XVI столѣтие.

II. *Смѣтането при старитѣ народи.* Много по-късно отъ устнитѣ и мимически числени бѣлѣзи и изрази се явяватъ бѣлѣзитѣ на числата. Първитѣ числени бѣлѣзи били черти и рѣзки. „Прѣжде убо словѣне на имѣахж кѣнигъ, нѣ чрѣтами и рѣзами, чѣтѣахж и гатаахж, погани сжще . . .“ И днесъ индиецътъ отбѣлѣзва броя на прѣдметитѣ на видно дърво съ рѣзки. Старитѣ германци и славяни сж употребявали рабоши, каквито употребяватъ днесъ нашитѣ колибари и македонци хлѣбари. Едни отъ народитѣ просто нареждали бѣлѣзитѣ единъ до другъ, както сж правили това гърцитѣ, римлянитѣ, мексиканцитѣ и египтянитѣ, други сж увеличавали и намалявали стойността на бѣлѣзитѣ чрѣзъ поставяне отгорѣ и отдолѣ другъ знакъ, а трети сж употребявали и коефициенти.

По-късно, обаче, тия бѣлѣзи се указали твърдѣ непрактични, понеже за всѣка числена прѣдстава се употребяватъ често пжти по нѣколко знака, та ги замѣнили съ други, по-практични.

За да схванемъ по-добрѣ този развой, нужно е да вникнемъ въ самата цѣль, що е прѣслѣдвана съ смѣтането. Тогава въ това отношение не можеше и дума да става за смѣтането като прѣдметъ въ смисълъ на наука или изкуство. Напротивъ, главната цѣль се състояла въ едно по възможность по-леко и сигурно механизирание на всички случаи въ областъта на смѣтането. Не ще и питане, че това е било твърдѣ трудно съ дотогавашнитѣ бѣлѣзи, вслѣдствие на което ги замѣнили съ индо-арабскитѣ цифри и съ това

се подготвила почва за развитието на смѣтането и неговата метода.

III. *Смѣтането въ срѣднитѣ вѣкове.* Въ VII столѣтие арабитѣ завладѣха сѣверна Африка и южна Испания, дѣто основаха великото си господарство, което цѣли 300 год. бѣше центъръ на наукитѣ и изкуствата. Тѣ основаха много срѣдни и около 17 висши училища, които се славеха до толкова много, че въ тѣхъ се стичаха слушатели не само отъ цѣла Испания, но и отъ всички държави на Европа. Тия студенти прѣнесоха мавритската култура въ Европа, а покрай другитѣ науки тѣ заеха отъ арабитѣ и индоарабскитѣ цифри. Не ще и питане, че мавритѣ сж заели всичко отъ своитѣ братя — източнитѣ араби, които отъ своя страна сж го заели въ VIII вѣкъ отъ индийцитѣ.

### Индийски цифри:

१	२	३	४	५	६	७	८	९	१०
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### Най-старитѣ арабски цифри:

۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Въ началото на XV столѣтие се основали вече въ Германия първитѣ училища за математика. Гр. Нюренбергъ се славилъ съ най-добритѣ учители по аритметиката. Прѣзъ 1613 год. въ тоя градъ е имало 48 такива училища, поддържани отъ търговцитѣ. Главната цѣль на тия училища била да *подготви дѣцата на търговцитѣ за бждецето имъ призвание.* Разбира се, че нѣкои отъ тия ученици сж заемали слѣдъ врѣме мѣстото на учителитѣ си и по тоя начинъ тия училища сж имали двойна цѣль: да *подготвятъ търговци и учители по смѣтане.* Макаръ тия училища и да сж били отъ голѣма полза за народа, но тѣхното влияние за развитието методата на смѣтането не е било тѣй голѣмо. До края на XV ст., пѣкъ и послѣ, въ тѣхъ не е било въведено индо-арабското смѣтане и главното имъ и единствено учебно помагало било нѣмското смѣтало „*банкиръ.*“

Не ще и питане, че тукъ тамъ нѣкои по-добри учители сж обучавали и по новото смѣтане, което било познато подъ разни имена: смѣтане съ креда, писмено смѣтане и т. н. Това е нѣмското смѣтане съ индо-арабски цифри. Това смѣтане слѣдъ дълга борба съ смѣтането на лийн-банкаира е замѣстило послѣдното. За това сж помогнали твърдѣ много печатнитѣ ржководства. Първото ржководство по индо-арабското смѣтане е отпечатено прѣзъ 1482 год. Десетъ години по-късно се е родилъ най-бѣлѣжитиятъ по онова врѣме учителъ по математиката — *Адамъ Ризъ*.

(Слѣдва).



## ИЗЪ ПРАКТИКАТА — ЗА ПРАКТИКАТА.

---

Трѣбва ли да се дава гума въ рѣцѣтъ на ученицитѣ?

За мнозина учители този въпросъ е, може би, маловаженъ, но за педагога той не е безъ значение. Кому не е извѣстно, че при възпитанието и обучението понѣкога и дребулиитѣ сж сжщо така отъ важность, както и най-общиятъ принципъ!

Като каква роля играе гумата при обучението по рисуване и писане, можемъ си уясни съ ролята на суфлѣора въ врѣме на прѣдставление. Както недобросъвѣстниятъ актѣоръ, осланияки се понѣкога прѣмнога на суфлѣоровата помощъ, се явява на сцената съ незаучена роль, така сжщо и ученицитѣ, уповайки се на гумата, не пишатъ и не рисуватъ съ такава грижливость и съвѣстность, както биха рисували, ако нѣматъ гума. Ние мислимъ, че *гумата осакатява ученика*, прави го повърхностенъ и го приучва къмъ неточность. А това не остава безъ влияние върху ученишкия характеръ, както и върху неговата работа.

Нравственитѣ недѣжи, които сж прями послѣдици отъ употрѣбата на гумата, се съзиратъ прѣди всичко въ това, че у ученицитѣ се заражда мисълъта, какво тѣ могатъ да скриятъ, да изтъркатъ грѣшкитѣ и слабоститѣ си. Тѣй напр., ученикътъ написва или нарисува нѣщо на тетрадката; той вижда, че учителтъ иде къмъ него да му провѣри работата; ученикътъ помислюва за минутка, че работата му нѣма да се понрави на учителя и какво прави? Вмѣсто да чака учителтъ да посочи грѣшкитѣ, той скоро-бързо почва да търка написаното и сжщо така трѣскаво се залавя да рисува или да пише съвсѣмъ отъ начало. Разбира се, въ бързината си ученикътъ нарисува втората рисунка още по-лошо отъ първата. Почва се пакъ търкане, рисуване, и т. н. додѣто хартията се скжса и стане негодна за работа.

Имали сме случай да наблюдаваме, ученикътъ току що теглилъ една линийка и почва да търка. Той не се мѣчи да усвѣршенствува по-нататъкъ несполучливия образъ, като го напише още единъ, два, . . . десетъ пѣти, а пише, търка все на едно мѣсто. Така, че вмѣсто да се упражнява да

пише, той се упражнява да трие. По този начинъ, това не подлежи на съмнѣние, ученицитѣ се привикватъ къмъ лекомислие. Единъ пжтъ наблюдавахме другъ единъ ученикъ, който петъ пжти изтрива и петъ пжти отново написва елемента на една буква, додѣто най-послѣ го хареса, при всичко че не бѣше по красиво написанъ отъ първото. Ето защо казахме, че употребата на гумата привиква ученицитѣ къмъ лекомислие, къмъ невнимателность, къмъ неточность и т. н.

Не трѣбва да забравяме при това, че като се дава възможность на ученицитѣ да търкатъ, тѣ се привикватъ къмъ скритость и се насърдчаватъ да мислятъ, какво тѣ сж безпогрѣшни. Понеже цѣлата онази редица отъ несполучливи опити и упражнения, които сж прѣдхождали изработването на дадената рисунка, сж заличени или сж скрити, както за самия ученикъ, така и за другаритѣ му, той почва да мисли, че работата е играчка за него, че той всичко може.

У ученицитѣ трѣбва да се изработи убѣждението, че трѣбва трудъ, за да се достигне до нѣщо съвършено и че човѣкъ не трѣбва да се срами отъ несполучливитѣ си опити. При това нека се видятъ цѣлата редица упражнения, които сж прѣдхождали, или отъ които е израстналъ съвършения образецъ. Въ такъвъ случай напрѣдкѣтъ е осезателенъ, видимъ и като така той неволно тика ученика къмъ по-нататъшно съвършенство, а отъ друга страна го прѣдпазва отъ прѣкомѣрно самооболщение. Прѣструвкитѣ сж невъзможни, понеже пжтѣтъ, който е изминатъ, додѣто да се дойде до задоволителния образъ, остава отбѣлѣзанъ черно на бѣло.

Въ това се състои нравствената страна на въпроса, макаръ че и чисто технични съображения налагатъ да не се дава гума въ ржцѣтъ на ученицитѣ, а *само у учителя да има една гума*, която се туря въ ходъ тогава, когато той намѣри за нужно. Ние само ще споменемъ, че и чисто *естетични* съображения налагатъ да се извади гумата изъ употребѣ. Дѣтето, навикнало да търка написаното съ мливъ или съ писалка, по навикъ търка и писаното съ мастило. Тетрадката му се зацапва, поврѣжда се и трѣбва доста самообладание, додѣто се изкорени този пагубенъ навикъ — *търкането*.

Какъ трѣбва да се рѣшаватъ практически задачи въ класъ?

Единъ отъ върховнитѣ принципи, които трѣбва да се спазва при обучението, е „всички ученици отъ отдѣлението да взематъ участие въ прѣподаването.“ Колкото ученицитѣ сж по-дѣйни, толкова прѣподаването е по-добрѣ поставено.

При рѣшаване практически задачи на таблата въ III и IV отдѣления се явява опасностъ да се занемари горѣ-приведениятъ принципъ, понеже при рѣшаване задачи не може да работи цѣлиятъ класъ, а само този ученикъ, който рѣшава на таблата. За да се избѣгне тази опасностъ, разни учители постѣпватъ различно, когато иматъ да рѣшаватъ задачи :

1) Има учители, които изваждатъ единъ ученикъ на таблата и му диктуватъ задачата. Дигнатиятъ ученикъ забѣлѣзва задачата на таблата, а другитѣ ученици или внимаватъ на таблата, или пѣкъ и тѣ бѣлѣжатъ на тетрадитѣ си. Слѣдъ като се повтори и като се разясни задачата, всѣки ученикъ почва да рѣшава.

2) Други учители не позволяватъ на ученицитѣ да рѣшаватъ на тетрадки, а всички трѣбва да слѣдятъ рѣшението на таблата. Слѣдъ като се рѣши задачата на таблата, тогава всѣки ученикъ трѣбва самостоятелно да рѣши сжщата или подобна задача въ тетрадката си.

3) Трета категория учители рѣшаватъ задачи както имъ случай падне, безъ да се рѣководятъ по нѣкакви правила.

Вѣрна е подумката, че много пѣтища водятъ за Римъ. Отъ това би слѣдвало да приемемъ, че всѣки учителъ може да си избере този начинъ, който му се нрави. Но не трѣбва сжщо така да забравяме, че отъ многото пѣтища единъ е най-кѣсиятъ пѣтъ до Римъ. Щомъ като е така, отъ многото начини за рѣшаване практически задачи трѣбва да има единъ, който има прѣдимства прѣдъ другитѣ и като такъвъ, трѣбвало би да се счита за нормаленъ. За най-приемливъ, споредъ насъ, би трѣбвало да се счита слѣдниятъ ходъ на обучението при рѣшаване на практически задачи :

1. Учителтъ, или пѣкъ единъ ученикъ, при слѣтитѣ отдѣл., диктува задачата. Другъ ученикъ бѣлѣжи задачата на таблата, а заедно съ него и цѣлото отдѣление я бѣлѣжи въ общитѣ си тетрадки.

2. Другъ ученикъ повтаря задачата, за да се види дали я разбира всѣки, понеже, за да се рѣши задачата, трѣбва най-първо да се разбере. — По-нататъкъ сж мислими двѣ възможности: а) ако задачата е лесна или сж рѣшавани вече задачи отъ този типъ, учителятъ накарва всѣки да рѣшава; б) ако ли пъкъ задачата прѣдставява нѣкаква новостъ за ученицитѣ, трѣбва най-първо да се разясни съ помощта на самитѣ ученици и слѣдъ това да се оставятъ по-нататъкъ сами да рѣшаватъ. — Въ това врѣме учителятъ обикаля ученицитѣ и слѣди кой какъ рѣшава. Всички сж заняти, всѣки се мжчи да рѣши задачата.

Тукъ може да се зададе питането: защо оставяме класътъ самъ да рѣшава, а не извикаме единъ ученикъ на таблата и той сжщеврѣмено да рѣшава задачата? Нашиятъ отговоръ гласи: прѣди да кажемъ какъ ще се рѣши задачата, прѣди да дадемъ помощъ, трѣбва най-първо ученицитѣ да се опитатъ дали не могатъ да рѣшатъ задачата безъ чужда помощъ. Този опитъ, това мжчене е отъ твърдѣ голѣма важностъ за ученицитѣ, които слѣдъ нѣколко мѣсеца ще трѣбва, безъ да иматъ учитель на страната си, да рѣшаватъ разни задачи на своя глава. Щомъ като е така, училището трѣбва да дава възможностъ на ученицитѣ да се опитватъ какво могатъ самостоятелно. Голѣма грѣшка е, ако прѣди да сж се опитали ученицитѣ да рѣшатъ задачата, учителятъ самъ я рѣши, макаръ и съ помощта на единъ тѣхенъ другаръ. Този е най-важниятъ ни мотивъ, защо оставяме нѣколко врѣме ученицитѣ да се помжчатъ сами да рѣшатъ задачата. Слѣдъ като всѣки се мжчилъ, много по-лесно ще може да разбере обясненията на учителя. Въ такъвъ случай обясненията се явяватъ като необходими, като наложителни, а не по задължение. (Особено пригоденъ се явява тоя начинъ на рѣшаване задачи за слѣтитѣ отдѣления).

3. Слѣдъ като ученицитѣ рѣшаватъ 3—4 минути, почватъ да дигатъ ржцѣ, знакъ, че задачата е рѣшена вече у нѣколко души. Но повечето ученици се мжчатъ още, не сж свършили. Нищо! Учителятъ отъ обиколката си знае кой какъ рѣшава и накарва нѣкого да разкаже и да обясни какъ ще се рѣши задачата. Цѣлиятъ класъ е напргнатъ, всѣки ученикъ слѣди сжщо ли е рѣшението му.

4. Подиръ това се изважда единъ ученикъ на таблата да рѣши задачата самостоятелно, безъ ничия помощъ. Всѣки ученикъ слѣди рѣшаването на таблата и го сравня-

ва съ своето, та по този начинъ забълъзва дѣ е сгрѣшилъ, или пъкъ радостно констатира факта, че и той я рѣшилъ по сжщия начинъ.

Ако задачитѣ сж наредени по сродство, по еднаквостъ а не разбъркано, трѣбва веднага да слѣдва втора една сродна задача. Сега сме въ правото си да очакваме всички да я рѣшатъ. Не е рѣдкость днесъ ученици отъ IV отд., та даже и отъ I класъ да не могатъ да рѣшатъ най-проста задачка. Причината на това е, че не сж утражнявани въ самостоятелность, а очакватъ учителя имъ да ги запитва: „най-първо какво ще направимъ?“ „А послѣ?“ „Подиръ това кое съ кое ще съберемъ?“ и т. н. *Стѣла таква едно сплешко водене!*

Ч.

### Плоча или тетрадка?

Съ поефтиняването на книгата, благодарение голѣмия успѣхъ, що направи книжната индустрия, се появи въпросътъ за замѣняване плочата въ първото отдѣление съ тетрадка. Между мотивитѣ, що се привеждатъ за въ полза на това нововъведение, особено внимание заслужаватъ не само педагогичнитѣ, но и ония, що засѣгатъ *хишната* на нашитѣ училища, особено тия въ селата, дѣто санитарниятъ надзоръ е твърдѣ слабъ.

Плочата, върху която дѣтето драци почти цѣлия день, се изтрива съ наплюнченъ прѣстъ или ржка и при всѣко написване на която и да е буква, ако то сгрѣши двадесетъ пжти, двадесетъ пжти ще тикне прѣста въ устата си, за да заличи направената грѣшка. Не ще и питане, че нито дѣтето, нито учителътъ обръщатъ внимание върху чистотата на прѣста, респективно на плочата. А че тѣ по своята нечистотия могатъ да служатъ за огнище на всѣка зараза, никой не се съмнѣва, вслѣдствие на което желателно е нашето учителство да се прости съ досегашната традиция и замѣни плочата съ тетрадка, както прѣди 20—30 години замѣни пѣсѣка съ плочата. Че срѣщу това искане могатъ да се приведатъ силни доводи, които досѣгатъ както икономичната, така и практичната страна на въпроса, не се съмнѣваме, но направенитѣ вече въ това отношение опити сж най-силнитѣ аргументи да се простимъ съ старото, което нѣкога съ сила си е извоювало сегашното мѣсто въ училището, за да го отстѣпи днесъ на нѣщо по-ново.

S.

## Гимнастиката отморява ли?

Гимнастиката, като сръдство за отпочивка, се употрѣб-  
 ява твърдѣ много въ нашитѣ основни училища. Често,  
 едва ли не всѣки часъ, щомъ учителтъ забѣлѣжи, че дѣ-  
 цата проявяватъ слабъ интересъ къмъ обучението, прѣкъс-  
 ва послѣдното и дава команда за изпълнение на баналнитѣ  
 гимнастични упражнения: ржцѣтѣ на гжрдитѣ! едно! . . . На-  
 прѣдъ! нагорѣ! на гжрдитѣ! и т. н. Защо сж тия гимнасти-  
 чни упражнения, които по заповѣдъ на учителя се изпълня-  
 ватъ почти ежедневно по нѣколко пжти въ основнитѣ ни  
 училища? „За отпочивка,“ отговаря учителтъ и спокойно  
 продължава урока съ вѣра, че слѣдъ тия гимнастични  
 упражнения дѣцата освѣжени, отпочинали, ще взематъ по-  
 активно участие въ прѣподаването. Една измама, къмъ коя-  
 то нашето учителство трѣбва да обърне по-голѣмо внима-  
 ние. „Гимнастиката не е почивка за мозъка, а едно умори-  
 телно упражнение.“ Къмъ тия думи на прочутиятъ Турин-  
 ски физиологъ, проф. Мосо, трѣбва да прибавимъ и слѣд-  
 нитѣ изводи отъ трудоветѣ на Бине и Анри: „Врѣме е пе-  
 дагозитѣ и възпитателитѣ да обърнатъ внимание на обстоя-  
 телството, че всѣко физично усилие намалява умствената  
 енергия на индивида, че то води къмъ умствено прѣуморя-  
 ване и че за почивка отъ умственитѣ занятия никога не  
 трѣбва да се прибѣгва къмъ физичнитѣ усилия, както се  
 това практикува по традиция и сега.“ Ако ли нѣкои отъ  
 учителитѣ прибѣгватъ къмъ тия упражнения не за почивка  
 на дѣцата, а просто за разнообразие въ прѣподаването, за  
 да промѣнятъ занятието, то нека не забравятъ, че съ то-  
 ва тѣ губятъ отъ прѣдъ очи, прѣнебрѣгватъ самата сжщ-  
 ностъ, главната цѣль на възпитателното обучение — раз-  
 вой и подържане на интереса. Дотогава, докогато дѣтето  
 концентрира вниманието си и слѣди хода на обучението,  
 нѣма защо да се прѣкъсва прѣподаването, умственото за-  
 нятие, а още по-малко да се прѣдприематъ физични уп-  
 ражнения и то съ цѣль не да си отпочиватъ дѣцата, защо-  
 то това е немислимо, а за да се улесни обучението, за да се  
 обърне на играчка. Въ сжщностъ обучението е работа и тая  
 работа ще се свърши съ успѣхъ само ако ученикътъ кон-  
 центрира вниманието си върху ѝ.



## КНИЖНИНА.

Палашевъ Г. *Новитѣ посоки въ обучението по рисуване и новитѣ стремежи въ областта на художественото възпитание. Студия. София, 1905 г. цѣна 6 л.*

Г. Götze, водителъ на Хамбургскитѣ учители, които не прѣди много години издигнаха гласа си противъ Хамбургската метода на рисуване, за главенъ прѣдставителъ на която се смѣташе училищниятъ съвѣтникъ Д-ръ Шулманъ, въ грижливо написаната си „статия:“ „*Рисуване съ свободна рѣка*“, казва: въ методата на рисуването има двѣ направления — старо, при което главната цѣль на обучението се състои въ вѣрното копиране на разни геометрични фигури и орнаменти и ново, което, въ противоположностъ на старото, изтъква като главна цѣль на обучението възпитателното значение на прѣдмета. Новото рисуване, което въ борбата съ досегашното се възприе теоретически и практически и то не само отъ реформаторитѣ въ областта на рисуването въ сръднитѣ училища, мина границитѣ и на нашето отечество, дѣто, съдимъ ли по живия интересъ, съ който се подхваща разясненieto на въпроса, сигурно ще хване яки корени. Каго посетителъ на новитѣ посоки въ обучението по рисуване въ насъ се явява основниятъ учителъ Г. Палашевъ.

Подпомогнатъ материално и морално отъ Министра на народното просвѣщение Г-нъ Палашевъ посѣтилъ нѣкои училища въ градоветѣ: *Бьлградъ, Загребъ, Грацъ, Марбургъ, Виена, Мюнхенъ, Салибургъ, Лайпцигъ, Хамбургъ* и др., дѣто ималъ възможностъ да се запознае съ практическото приложение на новитѣ методи по рисуването. Своитѣ наблюдения отъ тая научна ескурзия авторътъ излага въ втората часть на обемистото си съчинение, дѣто въ 3 точки е скициралъ реформата, която би трѣбвало да се прѣдприеме въ програмата на основното училище по тоя прѣдметъ. За цѣль на обучението по рисуване трѣбва да се постави:

а) Да стане ученикътъ способенъ да наблюдава и схваща формитѣ и цѣвта на прѣдметитѣ отъ природата и околния миръ и да изображава схванатото бързо и ясно.

б) Да направи ученика способенъ да изказва своитѣ мисли чрѣзъ рисунка така, както чрѣзъ говоръ; съ други думи, — да развие оная изобразителна способностъ, която всѣко дѣте притежава отъ природата и

в) Да направи ученика способенъ да търси и намира прѣкрасното въ природата и изкуството и да му се наслаждава.

За постигане на тая цѣль трѣбва да се употрѣбятъ всички съотвѣтни съ психологията и физиологията на дѣтето сръдства за едно по възможностъ по-големо развитие и проявление индивидуалнитѣ способности.

Понататкъ Г-нъ Палашевъ съвѣта учителитѣ да прѣмахнатъ по-скоро „безцѣлното копиране на условно нарисувани образи, геометрични линии и фигури, като такава, което не само че не способствува за постигане цѣлитѣ, които съврѣмената педагогическа наука изисква отъ обучението по рисуване, но даже имъ прѣпятствува“ и да го замѣнятъ съ онова, „което съврѣменитѣ знаменити педагози сж намѣрили като най-цѣлесъобразно за постигане на горѣприведенитѣ цѣли на обучението по рисуване.“

За жалостъ, опжтванията, що дава Г-нъ Палашевъ за практическата приложба на новото рисуване въ нашето основно училище, сж неясни, и до известна степенъ и неосажествими при негоднитѣ училищни помѣщения на селскитѣ ни слѣти училища.

За теоретичната подготовка на учителитѣ по рисуване и едно по-основно запознаване съ самата цѣль, сжщност и развой на новото рисуване и неговитѣ методи, г-нѣ Палашевѣ прави въ първата часть на студията си извадки отъ книгата на Гьомме: „Дѣтето като художник“ и съчиненията на Пранга и *Libertij Tadd*. Разхвърляно тукъ сж помѣстени още бѣлжки и писма върху рисуването въ Лондонскитѣ основни училища и реформаторскитѣ движения по тоя прѣдметъ въ Германия, всевъзможни окръжни, които засѣгатъ прѣподаването на тоя прѣдметъ и др.

Книгата е изпѣстрена съ повече отъ 250 образци въ текста и цѣла редица таблици съ снимки отъ рисунки, взети отъ Копенхагенскитѣ, Стокхолмскитѣ, Салцбургскитѣ и др. училища. Въобще, г-нѣ Палашевѣ е събралъ въ едно всичко, що е чулъ, видѣлъ и научилъ по въпроса за новитѣ посоки въ обучението по рисуване. И цѣльта, както я формулира въ прѣдговора на своята студия: „Да запознае учителитѣ съ новитѣ насоки въ областта на художественото възпитание и ги подготви за една евентуална реформа въ обучението по рисуване въ нашитѣ общеобразователни училища“ е постигната. Сега остава да се поработи за усѣпшното осжществение на тая реформа, понеже въпрѣки интереситѣ, що проявиха нашитѣ основни учители къмъ новото рисуване, голѣма часть отъ тѣхъ по неподготвеностъ или поради лошитѣ училищни условия, при които работятъ, още продължаватъ да копиратъ съ ученицитѣ геометрични фигури и орнаменти отъ тетрадикитѣ на Лукашъ.

На тия учители горѣщо прѣпоръчваме студията на младия нашъ реформаторъ въ областта на рисуването.

К. С.

Гиневъ Д. Д-ръ. *Методика на рисуването въ основното училище, (съ 7 рисунки-таблици). Видниъ. Печати. на Д. С. Балевъ 1905 год. Цѣна 1'80 л.*

Едноврѣмено съ отпечатаната студия на Палашева се появи и методиката на Д-ръ Гинева, който, като изтъква въ прѣдговора на книгата си, че отъ различното схващане цѣльта и значението на рисуването въ разнитѣ врѣмена сж зависели въ висока степенъ методата и срѣдствата на обучението по тоя прѣдметъ, намира за твърдѣ естествено, прѣди да говори за сжщината на новитѣ насоки въ обучението по рисуване, да разгледа въпроса за важността на рисуването като учебенъ прѣдметъ. Въз основа на факти, провѣрени отъ опитната педагогия, той придава на рисуването значението на общеобразователенъ прѣдметъ, който има за цѣль да подпомогне развоя на вниманието, естетичния вкусъ, както и на ржката. За постигане тая цѣль трѣбва да се подбератъ срѣдства, които, споредъ Крюгера, ще ни се посочатъ отъ историята на тоя прѣдметъ, „понеже историята на единъ учебенъ прѣдметъ е най-добрата негова методика.“

Въ тоя отдѣлъ на методиката Г-нѣ Гиневъ, като излага на кратко развоя на свършено сухото и безинтересно копиране на всевъзможни стигми, геометрични фигури и орнаменти съ линии, пергелъ или свободна ржка, спира се по-обстойно върху обучението по рисуване въ Лондонскитѣ основни училища, върху методата на Пранга и Тада. При обстоянитѣ извлечения, които прави изъ съчиненията на тия двама американци, той ни запознава незабѣлжено съ всички искания на тѣхнитѣ методи, като почва отъ прѣдварителнитѣ уяражения и разнитѣ видове рисувания: *изъ паметъ, съ бои, копиране, рисуване отъ натура и т. н.* и свършва съ избора и разработката на материална прѣзъ разнитѣ учебни години. Въ заключителнитѣ бѣлжки на методиката сж казани нѣколко думи и за практическата приложба на тия методи, както и на она, която се практикува въ Лондонскитѣ основни училища, за която цѣль

предилага и единъ проектъ за нова програма по тоя предметъ, за практическото приложение на която, споредъ насъ, не сж достатъчни краткитѣ методични опитвания, що дава на стр. 116 подъ заглавие: „Обработване на материала.“

Върври тая празнота и липса на образци, взети изъ практиката на нашитѣ основни училища, методиката на Д-ръ Гинева заслужава вниманието на нашето основно училище, поради дѣното си съдържание, стегнатостъ, а главно поради системното излагане на материята. По отношение методичната ѝ стойностъ, като помагало за теоретичната подготовка на учителитѣ по рисуване, ние съвѣтваме всички учители, които искатъ да се запознаятъ по-основно съ новитѣ посоки на модерното рисуване, да почнатъ съ труда на Гинева.

К. С.

**Недевъ Ив.,** *Прилагане на новия методъ по рисуване. Албумъ отъ рисунки за I, II, III и IV отд. Изд. Д. Ивановъ. Горня Ореховица. 1906 год. — Цѣна 80 ст.*

Албумътъ на г-нъ Недева се явява като допълнение на разгледанитѣ по-горѣ рѣководства. Въ 16 стр., голѣмъ форматъ, почти безъ излишни опитвания и разяснения, се излагатъ практическитѣ резултати отъ приложението на новото рисуване въ четиритѣ отдѣления на нашето основно училище.

Упражненията за I-во отдѣление сж рисунки, работени отъ паметъ, рисувани сж предметъ отъ дѣтската околностъ: гнѣздо, търкало, кравайче, на дѣда бастунчето, патенца, ученишки погрѣби, къщата на ученика и т. н., но има и образци, които засѣгатъ учебната материя по смѣтане, писане и езикознание. Такива сж фантастичнитѣ рисунки „Митко и Вѣрка на разходка,“ „Снѣжня човѣкъ“ и др.

За II отдѣление сж дадени повече образци, много по-хубаво обработени, за което, не ще и питане, се изисква по-силно развитие на фантазията и по-голѣма сръчностъ.

Въ III отдѣление г-нъ Недевъ ни посочва първитѣ упражнения за запознаване дѣцата съ основнитѣ бои и по всѣка вѣроятностъ, рисункитѣ сж рисувани съ цвѣтни тебешери и моливи, но по-голѣмата частъ отъ даденитѣ образци ни представяватъ опитъ за рисуване отъ натура, респ. паметъ Само рисункитѣ: „Какъ се биятъ зайцитѣ и лови риба?“ „Зимѣ по снѣга,“ „Змия и гнѣздо,“ „Отъ какво е боленъ Стойчо?“ и др. нѣкои сж продуетъ на дѣтската фантазия, подбудена отъ известни разкази и наблюдения.

Последнитѣ 6 страници отъ албума сж изпестрени съ рисунки за ученицитѣ отъ IV отдѣление. Голѣмо прѣдимство е дадено тукъ на материята изъ областта на отечествознанието и живота.

Като излагаме въ общи черти съдържанието на първия албумъ по рисуване у насъ, желаемъ неговото широко разпространение между учителството, което съ това ще даде възможностъ г-ну Недеву не само да го попълни съ по-обстойни обяснения и бѣлѣжки, но и да направи едно поумѣло разпрѣдѣление на учебната материя по години, понеже въ това отношение рѣководството страда отъ системностъ, нѣщо твърдѣ обяснимо при прѣдположенето, че даденитѣ рисунки не сж изработени отъ едни и сѣщи ученици въ продължение на четире години, а едновременно отъ ученицитѣ на четиритѣ отдѣления, а по всѣка вѣроятностъ и много отъ тѣхъ никакъ не сж минали изъ подъ рѣцѣтѣ на малкитѣ художници.

Учителитѣ отъ своя страна нека спокойно замѣнятъ „Лукашовитѣ“ образци съ прѣдлаганитѣ отъ г-нъ Недевъ, нека използуватъ насоката, що

имъ сочи тѣхниятъ колежъ и слѣдъ едно по-основно проучване теорията на прѣдмета и системно подхванати опити си създадатъ, съобразно условията, при които работятъ, нови образци за рисуване, съ което ще подпомогнатъ естетичното възпитание на своитѣ ученици.

К. С.

Право дѣло, кн III год. VIII. *Правомейно или прѣдметно рисуване (метод бълъжки)* отъ Д. Чаушкѡйски.

Като отбѣлжихме появяването на горнитѣ 3 ръководства по рисуването, за пълнота на бѣлжкитѣ си, обръщаме вниманието на читателитѣ върху горната статия на Чаушкѡйски, основенъ учителъ, който още прѣди излизането на посоченитѣ ръководства, се не само изказа противъ праволинейното рисуване, но доста мотивирано иска замѣняването му съ прѣдметно рисуване, „понеже първитѣ прѣдстави, които се образуватъ въ дѣтското съзнание, сж прѣдставитѣ отъ околнитѣ, близкитѣ до дѣтето прѣдмети, защото тѣ му даватъ първитѣ си впечатления, като най-близки до него; та и затова дѣтето почва своето рисуване съ рисуване прѣдмети, но не и съ нѣкакви си геометрични форми, които то не познава. Първитѣ и най-важни прѣдмети за дѣцата сж хората и животнитѣ, съ които то се сношава и его защо първото си рисуване почва съ тѣзи прѣдмети. Дѣтето се малко интересува отъ мъртвитѣ прѣдмети. Винаги то се мъчи да оживи неодоушенитѣ прѣдмети. Въ неговитѣ рисунки винаги е изразено онова, що съдържа въ себе си бѣлгъ на живото или пѣкъ, ако го нѣма, то се мъчи да го създаде. Никога въ неговитѣ рисунки човѣкъ не срѣща мъртавъ прѣдметъ; даже когато рисува къща, то не забравя да означи и излизащия димъ отъ коминя.“

Хорейши О. *Резултати отъ преподаване на рисуването споредъ новата метода.* — „Училищенъ прѣгледъ“ год. X. кн. VII.

Тая статия на професора отъ нашето рисувално училище е четена въ първата конференция на учителитѣ по рисуване въ София на 28 юний 1905 г. и е прѣдзначена да съдѣйствува за прокарването на новата метода по рисуване въ нашитѣ училища. За жалостъ, статията както по форма, така и по съдържание не подлежи на критика. Правъ е г-нъ Хорейши, като казва на едно мѣсто, че нѣма да бъде разбрана. Намъ е чудно какъ е намѣрила тя мѣсто въ едно списание, редакцията на което има основание да не печати подобни абсурди. За да не бждемъ голословни, привеждаме нѣколко бисерчета. „У него не е могълъ да се развие смисълъ за здраво гледище“ стр. 705. „Като всѣко ново нѣщо, и новиятъ методъ може да бъде и криво разбранъ, а отъ мнозина и лошо схващанъ. Ще си помисли за нѣкой гениални творения,“ стр. 706. „Какъ често сж биле тѣхнитѣ произведения „verzeichnet“! . . . „Стариятъ методъ припознаваме само ржката! Никакъ не се досѣтилъ да помисли и за душата на дѣтето!“ стр. 706. „Въ таквъ случаи явленията на прѣдметитѣ разглеждаме като силуети и за произвеждане образитѣ имъ съглеждаме само контурнитѣ линии на външнитѣ страни, които ни прѣдставятъ конгуритѣ.“ стр. 707. . . „за да могатъ по-скоро да пристѣпятъ да прѣдаватъ хубавитѣ краски въ образа на изобразената птица или пешеруда, съ каквито тѣй щедро я е надарила природата.“ стр. 708. „Туку-речи *видяхъ* любовта. . .“ „Ето какъ рисуването може да помогне у младежитѣ и за развитието на патристически чувства, нужди толкова за повдигане мислитѣ въ прозаичното днешно врѣме!“ и т. н.

Каква естетична наслада отъ една статия, прѣдзначена изключително да печели партизани на естетичното възпитание! Каква художественостъ въ изразитѣ на единъ художникъ!

Z.