

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

РЕДАКТОРЪ АНТ. БОРЛАКОВЪ.

Ант. Борлаковъ.

396/57

ЦѢЛОСТНО ОБУЧЕНИЕ.

Не изкуството, не книгата, а животътъ трѣбва да бѣде основа на всѣко възпитание и образование. Песталоци.

Всички знания се обединяватъ въ свѣта, дето живѣемъ, и въ живота, който се развива тамъ. Съединете живота съ училището, и всички знания по необходимостъ ще се свържатъ помежду си. Джонъ Дюи.

Училището трѣбва да подготвя своитѣ възпитаници за живота. Стара, позната истина, повтаряна отъ вѣкове, признана отъ всички велики педагози въ миналото, неотричана днесъ отъ никого! И все пакъ и до днесъ тя не е осъществена напълно въ постиженията на училището! И днешното училище, както и старото, е отчуждено отъ живота. И днесъ училището и животътъ сж два различни свѣта, въ които детската душа се раздвоява. Въ училището детето живѣе съ едни мисли, чувства и стремежи, въ живота — съ други. Животътъ свързва и обединява душевната и тѣлесната дейность, мислитѣ и действията, знанията и сръжноститѣ — училището ги разпокъсва и разединява и заедно съ това разпокъсва и разединява детското съзнание. Разединява ги съ своитѣ програми, методи и разпредѣления на уроцитѣ — съ цѣлата своя система на обучение.

Срещу тая система, наричана съ право система на *разединено* обучение, новото училище издига системата на *обединителното* обучение. Самото име на последното показва, какво се цели съ него. Чрезъ обединителното обучение новото училище се стреми да запази и изгради *единството на учениковото съзнание*, като обедини всички училищни знания и сръжности и ги свърже съ нуждитѣ на живота.

Като проблема, обединителното обучение не е ново за дидактиката. Идеята за него е подхвърлена за пръвъ пѣтъ отъ философитѣ и педагозитѣ на класическата древность.

Еще преди 2400 год. *Платонъ*, като посочва недостатъцитѣ на разединеното обучение, иска да се създаде „дружба“ и „хармония“ между всички науки и изкуства, изучавани въ училището, защото само при това условие обучението ще може да подпомага хармоничното развитие на младежта. Следъ 300 години *Цицеронъ* и *Квинтилианъ* повтарятъ и развиватъ сжщата мисль въ Римъ. Цицеронъ препоръчва да се съгласуватъ и свържатъ всички учебни предмети, а Квинтилианъ се застъпва за *orbis doctrinae* — затворенъ кръгъ на наукитѣ.

По-късно *Витрувий* настоява да се свържатъ учебнитѣ предмети помежду си така, както сж свързани органитѣ въ човѣшкото тѣло.

Презъ срѣднитѣ вѣкове черковнитѣ педагози групиратъ всички знания около богословието, въ което включватъ и философията и математиката.

Презъ новия периодъ отъ развитието на педагогиката за свързването и обединението на учебнитѣ предмети се застъпватъ всички бележити педагози: Беконъ, Коменски, Русо, Песталоци, Дистервегъ, Фрьобелъ, Хербартъ, Дьорифелдъ, Райнъ, а презъ нашия вѣкъ: Д-ръ Кершенщайнеръ, Д-ръ Лай, Д-ръ Декроли, Д-ръ Адолфъ Фериеръ, Джонъ Дюи, Жанъ Лигтхартъ и много др.*)

Коменски иска, всичко, що се учи, „да бжде въ непрекъснатата връзка“. Той сравнява изграждането на ученишкото съзнание съ градежа на здание: . . . „Ако трѣбва да се строи трайно, то къмъ основата трѣбва да сж нагодени стениитѣ, къмъ стениитѣ — таванътъ и покривътъ, — съ една дума, всичко отъ най-голѣмото до най-малкото трѣбва да е не само нагледно едно къмъ друго, но и съединено едно съ друго така, че да се държи яко и да съставя единъ домъ. Отъ това следва: занятията на цѣлия животъ трѣбва да бждатъ разпредѣлени така, че да представятъ една енциклопедия, въ която всичко да произлиза отъ единъ общъ коренъ, всичко да се намира на мѣстото си“**). Споредъ него, единството въ обучението ще се постигне, като се групиратъ всички учебни предмети въ единъ *сборенъ* учебенъ предметъ, преподаванъ отъ единъ учителъ.

Песталоци препоръчва не само да се обединятъ учебнитѣ предмети, но и да се свържатъ съ детскитѣ интереси и нуждитѣ на живота. Въ училището не трѣбва да вършатъ работи, които противоречатъ на детската природа и на нуждитѣ на възрастта. Въ своята знаменита повестъ „Линхардъ и Гертруда“ той казва:

*) В. Ф. Мушниковъ. — Азбука комплекса, стр. 30—34. К. Н. Соколовъ — Методы комплекснаго преподавания, 10 — 15

**) Велика дидактика, стр. 148—149

— Не изкуството, не книгата, а животът трѣбва да бѣде основа на всѣко възпитание и образование.

Хербарт иска да се съгласуватъ училищнитѣ знания, като се концентриратъ постоянно около детскитѣ интереси. Съ възбудения у децата интересъ трѣбва да се оперира като съ капиталъ, който не бива да се намалява, а непременно да се увеличава.

Цилеръ и Дьорнфелдъ разработиха идеитѣ на Хербарта и създадоха известната теория за концентрацията на обучението. Споредъ нея, обединението на различнитѣ знания и сръжности може да се постигне чрезъ наредбата и разработката на учебното градиво. Цѣлото учебно градиво трѣбва да се групира около *назидателнитѣ предмети*: нравоучение, въроучение и история. Съдържанието на последнитѣ ще определя избора и наредбата на уроцитѣ по другитѣ учебни предмети.

За центъръ на группировката могатъ да се избиратъ и други предмети. *Хилдебрандъ*, *Ушински*, *Бертонно* и др. концентриратъ учебното градиво около *езикознанието*, *Бойнардъ* — около *природознанието*, *Де Гармо* — около *географията* и *икономическиѣ науки*, *Денклеръ* и *Бриксле* — около *роднознанието*.

Теорията за концентрацията не разреши сполучливо постановената проблема. Всички опити да се свържатъ и обединятъ учебнитѣ предмети, като се групиратъ около единъ или нѣколко сродни предмети, иматъ едни и сѣщи основни недостатѣци :

1) съ тѣхъ се създава само външната връзка между знанията и сръжноститѣ, безъ да се свързватъ последнитѣ съ детскитѣ интереси и нуждитѣ на живота ; 2) учебнитѣ предмети, които стоятъ вънъ отъ обединителниятъ центъръ, губятъ своята самостоятелностъ и последователностъ.

Едва презъ последнитѣ десетилѣтия разрешението на проблемата за обединителното обучение се насочи въ правъ пѣтъ. За това помогнаха новитѣ придобивки на общата и детската психология. Подъ тѣхно влияние старата теория за концентрацията се поправи, допълни, видоизмѣни и усъвършенствува. Създадоха се нѣколко системи за обединително обучение, които носятъ различни имена : *цѣлостно обучение* (*Gesamtunterricht* — въ Германия и Австрия, *Enseignement intégral* — въ Франция), *комплексно обучение* (въ Русия), *методъ на центрове на интересъ* (въ Белгия, Швейцария и Франция), *методъ на проектитѣ* (въ Америка). Между тия системи има доста голѣми различия, ала задачитѣ, чието разрешени се преследва съ тѣхъ, сѣ едни и сѣщи.

Всички системи се стремятъ да осъществятъ въ образователния процесъ три задачи :

1) да съгласуватъ, свържатъ и обединятъ разнороднитѣ училищни знания и сръчности,

2) да ги нагодятъ къмъ биологическитѣ интереси на детето и

3) да ги приспособятъ къмъ общитѣ нужди на живота. Тая тройна връзка може да се постигне чрезъ особенъ подборъ и наредба на учебното градиво, чрезъ начина на работката му и чрезъ разпредѣлението на учебнитѣ занятия. Затова всички системи внасятъ голѣми и съществени промѣни, както въ учебнитѣ и седмичнитѣ програми, така и въ учебнитѣ методи.

Споредъ вида на учебнитѣ програми, системитѣ на обединителното обучение могатъ да се раздѣлятъ на две групи:

1) системи съ „предметни“ учебни програми, т. е. съ програми, въ които учебното градиво е групирано по отдѣлни учебни предмети,

2) системи съ „безпредметни“ учебни програми, въ които учебното градиво е групирано или по предметни области, или около трудови дейности, или около биологически интереси.

Къмъ първата група спадатъ системата на Д-ръ Лай, виенската система и системитѣ, прилагани въ нѣкои германски училища; къмъ втората група — методътъ на проектитѣ на Джонъ Дюи, методътъ на центрове на интересъ на Д-ръ Декроли, системата на холандския педагогъ Жанъ Лигтхардъ, руското комплексно обучение и др.

Различията между различнитѣ системи се дължатъ на нееднаквитѣ основи, на които сж изградени, и на различнитѣ начини, по които е осъществена тройната връзка между знания и сръчности, биологически интереси и общи нужди на живота. Споредъ това, на кой отъ тия три елемента е дадена преднина и кой е взетъ за главна основа при изграждането на системитѣ, последнитѣ могатъ да се раздѣлятъ на три групи:

1) системи съ главна основа — обединени знания и сръчности,

2) системи съ главна основа — биологически интереси,

3) системи съ главна основа — общи нужди на живота.

Къмъ първата група се числи системата на Д-ръ Лай, къмъ втората — системата на Д-ръ Декроли и Джонъ Дюи, къмъ третата — руската комплексна система.

Връзката между различнитѣ части на учебното градиво може да се постигне по три начина:

1) чрезъ проста асоциация,

2) чрезъ концентрация,

3) чрезъ корелации (сѣотношения).

При първия начинъ учебното градиво се реди по законитѣ на асоциацията по съпредѣлността въ пространство и време. Предметитѣ и явленията въ природата и човѣшкото

общезнание се изучаватъ въ онѣ редъ, въ който се срѣщатъ тамъ. Подобна наредба имаме въ сегашната програма по естествознание, география и геометрия за основното училище. Естествоисторическото градиво е наредено по *природни картини и годишни времена*, географското — по *географски картини* (ландшафти), геометрическото — по *формени общезнания*. Така може да бжде подбрано и наредено цѣлото учебно градиво, а не само градивото на отдѣлни учебни предмети. Въ такъвъ случай ще имаме наредба по *предметни (жизнени) области или комплекси*: родно мѣсто, роденъ край, отечество, земя, вселена. Всѣка предметна областъ може да се раздѣли на редица голѣми и малки картини. Напр., предметната областъ „родно мѣсто“ може да се раздѣли на следнитѣ картини: домъ, училище, улица, черква, занаятчийски работилници, търговски магазини, градина, поле, рѣка, и т. н. Всѣка голѣма или малка картина дава на всички учебни предмети изобиленъ конкретенъ материалъ за разработка. Въ отдѣлнитѣ учебни часове той се разглежда и разработва отъ гледищата на особенитѣ задачи, които се преследватъ съ всѣки учебенъ предметъ. Връзката между различнитѣ стѣркове на обучението се постига съ общата основа — предметната областъ или картина, отдето се черпятъ материали за разработка. Отдѣлнитѣ учебни предмети, обаче, запазватъ своята самостоятелностъ, своитѣ задачи и своя особенъ ходъ, изискванъ отъ естеството на научнитѣ истини или на техническитѣ похвати, които трѣбва да се усвоятъ.

При свързването чрезъ концентрация цѣлата училищна работа се групира около единъ центъръ. За такъвъ се избира предметъ, явление, дейностъ, нужда, биологически интересъ, идея — изобщо нѣкаква *синтетична тема*.

Всички знания и дейности, които могатъ по единъ или другъ начинъ да освѣтятъ или разяснатъ централната тема, се свързватъ направо съ нея и се подчиняватъ ней. Центроветѣ се мѣятъ. Щомъ съдържанието на една тема се изчерпи, избира се нова тема. Могатъ да се избиратъ, напр., теми, като следнитѣ: храна, облѣкло, жилище, освѣтление, отопление, превозни сръдства, приятели и врагове на човѣка и т. н. Голѣмитѣ теми се разчленяватъ на подтеми, всѣка една отъ които служи като центъръ. Цѣлата группировка може да се оприличи на редица кржгове, въ които сж вписани съ отдѣлни центрове по-малки кржгове.

Между хербартианската концентрация и концентрацията въ новитѣ системи на обединителното обучение има сжществена разлика. При първата има единъ постояненъ центъръ — учебенъ предметъ или група учебни предмети. При втората имаме мѣнливи центрове — синтетични теми, взети изъ различнитѣ области на науката, изкуството или практическия животъ.

Свързването чрезъ *корелации* (съотношения) може да се прилага както между отдѣлни учебни предмети, така и между отдѣлни дейности или явления. При него нѣма центрове, както при концентрационното свързване. Между отдѣлнитѣ учебни предмети, между отдѣлнитѣ части на учебното градиво на всѣки предметъ или между отдѣлнитѣ дейности се дирятъ и прокарватъ взаимни връзки, каквито естеството на учебното градиво позволява. Корелативното свързване може да се оприличи на мрежа: отдѣлнитѣ знания се преплитатъ, свързватъ и образуватъ цѣлостъ. Разбира се, че, за да бжде постигнато това, трѣбва, ксгато се редятъ учебнитѣ програми, да се подбира такова учебно градиво, между отдѣлнитѣ части на което има допирни точки и прѣки естествени съотношения.

И тритѣ начини за свързване — чрезъ проста асоциация, чрезъ концентрация и чрезъ корелация — се застъпватъ въ различни степени и размѣри въ почти всички системи на обединителното обучение, само че въ едни отъ тѣхъ се дава преднина и ръководно мѣсто на концентрацията, въ други — на корелацията, а въ трети — на проститѣ асоциации. Така напр., при концентрационната наредба, когато се разработватъ отдѣлнитѣ части на учебното градиво, се използва като помощно сръдство и свързването чрезъ проста асоциация и чрезъ корелация, и обратно: при корелативната наредба се поставя въ нейна услуга и свързването чрезъ асоциация и концентрация.

Сществува една система, наречена система на *акордно обучение*, въ която сж застъпени еднакво и принципътъ на концентрацията и принципътъ на корелацията. Въ нея отдѣлнитѣ предмети запазватъ своята самостоятелностъ и последователностъ, но се групиратъ по принципа на корелацията, като за всѣка близка или сродна група предмети се избира по единъ обединителенъ центъръ.

Близка до тая система е *виенската система* на цѣлостно обучение. Въ нея отдѣлнитѣ учебни предмети сж запазени. Обединението между тѣхъ е постигнато по принципа на проститѣ асоциации — чрезъ подреждане на цѣлото учебно градиво по предметни области. При разработката, обаче, на отдѣлнитѣ уроци се прилага, доколкото е възможно, и принципътъ на корелацията и принципътъ на концентрацията.

Последнитѣ сж приложени и въ *руската комплексна система*. Въ нея отдѣлнитѣ учебни предмети сж замѣнени съ синтетични теми — комплекси, взети изъ трудовия животъ на възрастнитѣ, главно изъ индустриалното производство и селското стопанство. Всѣка тема служи като центъръ, около който се групиратъ всички училищни занятия. Но сщевре-

менно отдѣлнитѣ теми сж свързани помежду си по принципа на корелацията.*)

Корелативното свързване е прокарано напълно въ системата на д-ръ Лай и оная на Джонъ Дюи. *Д-ръ Лай* групира учебното градиво по учебни предмети. Той дѣли всички учебни предмети на две групи: 1) предмети, въ които главна роль играе *съдържанието*, и 2) предмети, въ които главна роль играе *формата*. Първитѣ нарича предмети на *вещественото* обучение (*Sachtunterricht*), а вторитѣ — предмети на *формално* — *изобразителното* обучение. Въ първата група включва естествената история, физиката, химията, географията, историята, нравоучението и въроучението; въ втората група — гимнастиката, рисуването, моделирането, смѣтането, геометрията, езикознанието и пѣнието. Между предметитѣ отъ всѣка група, както и между дветѣ групи, се установяватъ множество корелативни връзки. Когато се съставя учебната програма, най-напредъ се опредѣля градивото за вещественно обучение, следъ туй се систематизира и се разпредѣля по отдѣлни курсове. Едва следъ това се набелязва и градивото за формалното обучение. Формата се опредѣля отъ съдържанието. Поради туй при разработката на отдѣлнитѣ части отъ учебното градиво вещественото обучение винаги трѣбва да предхожда формалното. Всѣка редица отъ урски започва най-напредъ съ *наблюдения*, съ натрупване на конкретенъ материалъ, следъ това тоя материалъ се *преработва* чрезъ фантазията или разсждѣка и най-после се *изразява* и прилага по различни начини: словесно, графично, пластично, чрезъ движения, чрезъ пѣние.

Така уроцитѣ по различнигѣ учебни предмети се свързватъ чрезъ поставения въ основитѣ имъ общъ конкретенъ материалъ, който се разработва и откъмъ съдържание и откъмъ форма отъ гледищата на специалнитѣ задачи, преследвани съ всѣки учебенъ предметъ.

Джонъ Дюи отхвърля програмитѣ съ отдѣлни учебни предмети. Той групира училищната работа около дейности, съ които се задоволяватъ жизнени нужди.

Детето опознава предметитѣ и явленията, добива знания и сръжности, като действа. Неговото мислене се опредѣля отъ неговата дейность. Затова първата задача на учителя е — да организира дейността на децата въ училището така, че тя сама да налага диренето на знания и сръжности. За малкитѣ деца такива дейности сж игритѣ, рисуването, изрѣзването, различнитѣ подражания; за по-голѣмитѣ — работата въ градината и работилницитѣ, съставянето на сбирки и планове, изучаването на нѣкакъвъ въпросъ. Когато

*) М. Н. Николаевский — Что такое комплекс и как по нему работать, стр 3 — 43.

децата започнатъ да действуватъ, тѣ ще започнатъ и да учатъ. Ролята на учителя се свежда до това — да имъ представи материалъ за изучаване, да отговаря на въпроситѣ имъ и отчасти да насочва дейността имъ, но не и да ги обучава, както ги обучава въ сегашното училище. Така, като работятъ въ зеленчуковата градина, децата ще си изяснятъ, какво значение има земедѣлието, ще видятъ, какъ растатъ растенията, ще изучатъ физико-химическитѣ свойства на почвата, ще разбератъ значението на свѣтлината, топлината, въздуха, влагата, вреднитѣ и полезнитѣ насѣкоми и т. н. Такива знания тѣ ще добиятъ, като работятъ и въ готварницата, въ дърводѣлската, желѣзарската и други работилници. Трѣбва само да се следи, да не се механизира работата. Когато научниятъ материалъ, свързанъ съ опредѣленъ видъ дейность, се изчерпи, децата минаватъ къмъ друга дейность, която на свой редъ ще наложи редица нови изследвания, ще предизвика нови мисли и ще даде нови знания. По тоя начинъ между различнитѣ дейности, отъ една страна, и между знанията и сръчноститѣ, отъ друга, се създаватъ множество взаимни връзки.*)

Въ *системата на Д-ръ Декрולי* учебното градиво е групирано около основнитѣ *биологически нужди* на детето:

1. нужда отъ храна,
2. нужда отъ облѣкло и жилище,
3. нужда отъ защита срещу опасности и различни неприятели,
4. нужда да действа, да работи, да общи съ други деца, да се забавлява и да си почива.

Срѣдствата, съ които се задоволяватъ тия нужди, сж „центрове на интересъ“ за детето. Учебното градиво обхваща 1) *значията* за тия срѣдства и 2) *сръчноститѣ*, съ които последнитѣ могатъ да се добиятъ. Всички знания могатъ да се получатъ по два начина: 1) прѣко — чрезъ наблюдения и 2) косвено — а) отъ спомени за наблюдавани нѣкога предмети и явления, б) отъ проучване на документи (карти, картини, скици, модели, книги и др.) за сегашни предмети и явления, отдалечени по мѣсто, и в) отъ проучване на документи за предмети и явления, отдалечени по време. Споредъ това, учебното градиво може да се раздѣли на два вида уроци:

- 1) уроци по *наблюдения* (лични и прѣки),
- 2) уроци по *асоциация* (косвени възприятия).

Къмъ тия две групи се присъединява и трета: уроци по *изразяване* (словесно, графично, пластично и пр.)

Уроцитѣ по наблюдение обхващатъ досегашното предметно учение и часть отъ родинознанието. Къмъ тѣхъ се отнасятъ и уроцитѣ по смѣтане и геометрия.

*) К. Н. Соколов — Методы комплекснаго преподавания, стр. 100 — 126 и 133 — 141.

Уроците по асоциация се градят върху ония по наблюдение и сж въ прѣка връзка съ последнитѣ. Тѣ се дѣлят на три подгрупи : а) общи асоциации (въз основа на лични спомени), б) асоциации въ пространство (география въз основа на документи), в) асоциация въ време (история).

Уроците по изразяване обгръщатъ всички сръжности въ широка смисъл на думата. Тѣ се дѣлят на две подгрупи:

а) конкретно изразяване (ржчна работа, моделиране, изрѣзване, рисуване, драматизиране, гимнастика),

б) абстрактно изразяване (говоръ, четене, писане, пѣние).

Всички уроци, посветени на сръдствата за задоволяване на една биологическа нужда, се нареждатъ така :

1. *Наблюдения* : а) предметни уроци, б) смѣтане и геометрия ;

2. *Асоциации* : а) общи, б) въ пространство (география), в) въ време (история) ;

3. *Конкретно изразяване* : а) моделиране, б) рисуване, в) ржчна работа, г) гимнастика ;

4. *Абстрактно изразяване* : а) говорни упражнения, б) четене, в) писане, г) пѣние ;

5. *Нравоучение*, което се свързва съ уроците по наблюдение, по асоциация и по изразяване.

Какъв материалъ се взима въ тѣзи уроци и какъ се свързватъ тѣ, може да се види отъ долната извадка изъ програмата на Д-ръ Декроли за I отдѣл. Центъръ на групировката е „облѣклото, като сръдство за защита срещу студа“, Темата се разработва презъ м. януарий и февруарий.*)

Наблюдения.

Облѣклото на моята кукла. Долно облѣкло. Вълна. Овенъ (посещение на скотобойната). Шивачъ. Шивачка. Шапки и забрадки. Обуща. Кожи. Нѣколко животни, които даватъ кожи.

Асоциации.

Общи : Облѣкла отъ други материали. Носии. Подържане на облѣклото. Повреди на облѣклото. Облѣкло споредъ хората и занятията имъ. Облѣкло на животнитѣ. Облѣкло на растенията.

Асоциации въ пространство : Типични облѣкла на чужди народи (по картини) Де си видѣлъ овце, кошара ? Отъ де донасятъ памука ? Превозъ. Носии въ градове и села.

Асоциации въ време : Сегашна носия (мода). Носии (моди) въ времето, когато нашитѣ майки и баби сж били деца. История на облѣклото. Облѣкла споредъ годишнитѣ времена. Трайностъ на облѣклото.

Смѣтане.

Стълбица за сравнение на различнитѣ облѣкла, платове, материи. Стойностъ. Сравнителна стойностъ на облѣклата. Поржчка на облѣкло : какъ се взима мѣрка, колко се плаща за шевъ и пр. Колко ризи, рокли и др. могатъ да се скроятъ отъ даденъ кжсъ платъ. Из-

мървания съ ръка, съ показалецъ, съ педа. Задачи въ връзка съ играчките и облъклото. Отношение между теглото на прана и непрана вълна

Конкретно изразяване.

Сгъмвяване на дреха. Кроене. Рисунки. Картини (долно и горно облъкло, за момчета и за момичета, зимно и лѣтно, нѣкогашно и сегашно)

Абстрактно изразяване.

Четене:*) Игра на лото (имена на облъкла) Съставяне на изречения съ имена на облъкла. Нарездане на новитѣ думи върху стенни таблици. Отбелязване съ различни цвѣтове на важнитѣ срички въ думитѣ.

Правописъ: Статийка за облъклото.

Свободна работа: Децата пишатъ свободно кжси изречения и ги илюстриратъ съ рисунки.

Нравоучение.

Грижи за облъклото. Бедни деца безъ облъкло.

* * *

Обединителното обучение отхвърля досегашнитѣ постоянни седмични програми, въ които учебнитѣ часове и уроцитѣ сж наредени произволно, механически, безъ всѣка връзка помежду имъ. То си служи съ *подвижни, промѣнливи* разпределения на уроцитѣ. Занятията презъ единъ учебенъ день и презъ седмицата се нареждатъ не само съ огледъ на детската работоспособностъ, но и съ огледъ на самоволно проявения детски интересъ къмъ единъ или другъ учебенъ предметъ, къмъ единъ или другъ видъ занятия. Продължителността на последнитѣ не се опредѣля и командва отъ механическия звукъ на училищния звънецъ, а отъ трайността на деѣския интересъ. Съ единъ предметъ презъ единъ и сжщъ день децата могатъ да се занимаватъ по 2 и 3 часа, съ другъ — по-малко или повече време. Въ единъ день уроцитѣ могатъ да следватъ по единъ редъ, въ другъ — по обратенъ или съвсемъ другъ редъ. Указателъ за реда на занятията е пакъ само интересътъ и желанието за работа. Настѣпилата досада, а не звукътъ на звънеца, е знакъ за прекратяване или за промѣна на занятията.

Въ едни случаи учебния день може да започне съ работа по предметно учение и постепенно да премине къмъ четене, рисуване, пѣние или друга работа, въ други — съ смѣтане, рисуване, пѣние, дори гимнастика. Трѣбва да се гледа само, преходитѣ между отдѣлнитѣ уроци да бждатъ естествени, безъ скокове въ мисли, чувства и стремежи.

Въ Виенскитѣ основни училища, както и въ други училища, дето се води цѣлостното обучение, дневната програма

*) Обучението по четене се води по идеовизителния методъ. Вж. „Педагогическа практика“, год. VI, кн. II, стр. 87.

се определят от самите ученици. Тамъ по стенитѣ на учебнитѣ стаи могатъ да се видятъ малки разграфени табли или картони, на които децата всѣки день, следъ предварително споразумение, посочватъ съ кжси надписи, по кои предмети искатъ да иматъ уроци, презъ кои учебни часове и на какви теми. Интересно е, че въ повечето случаи стѣкменитѣ така програми съвсемъ не съответствуватъ на програмитѣ, наредени споредъ предписанията на старата дидактика. Често пжти децата поставятъ уроци, които смѣтаме за трудни, въ третитѣ или дори въ четвъртитѣ учебни часове, и обратно — лекитѣ уроци, уроцитѣ по техническитѣ предмети — въ първитѣ часове.

Понѣкога се посочватъ за разглеждане и въпроси извънъ програмния материалъ, предизвикани отъ явления, случки или събития, които сж привлѣкли вниманието и сж възбудили интереса на децата. Разглеждането на такива въпроси се взима за изходна точка на много уроци. То дава хубави поводи да се свързва училищното обучение съ живота.

Цѣлостното обучение налага известни промѣни и въ учебния методъ. Наредбата на учебното градиво по предметни области или по „центрове на интересъ“ прави излишни при разработката на повечето уроци традиционнитѣ „уводи“ и „подготовки“, понеже при всички уроци презъ единъ день, презъ една седмица и дори презъ цѣлъ месецъ се оперира съ единъ и сжщъ материалъ, разглежданъ и освѣтляванъ отъ различни гледища. Всѣка редица уроци започва съ събиране чрезъ прѣки наблюдения или чрезъ косвени възприятия на потребния конкретенъ материалъ. Веднажъ събранъ, отъ него се черпи нуждното градиво за уроцитѣ по всички предмети. Центърътъ на тежестъта при разработката на тия уроци се пренася върху дветѣ най-важни работи въ учебния процесъ: върху *преработката* на материала и върху неговата *приложба*. При самата преработка, която, споредъ естеството на материала и специалнитѣ задачи, преследвани съ него, може да бжде или преработка чрезъ фантазията или преработка чрезъ разсждѣка, могатъ и трѣбва да се прокарватъ всички възможни връзки между сроднитѣ части на различнитѣ учебни предмети. Най-после при приложбата на добититѣ знания и умения — при конкретното и абстрактното изразяване — винаги могатъ да се намѣрятъ достатъчно поводи, за да се съгласуватъ, преплитатъ и обединяватъ разнороднитѣ знания и сръжности и да се свързватъ съ живота.

Коя отъ системитѣ на обединителното обучение е за предпочитане? Коя отъ тѣхъ при сегашнитѣ условия въ официалното основно училище може най-лесно да се приложи?

За да отговоримъ на двата въпроса, трѣбва предварително да си установимъ мѣрило за преценка. Педагогическата стойност на всѣка система на обучение се опредѣля отъ възможноститѣ, които тя дава да се подпомага и потиква чрезъ нея естественото детско развитие и да се подготвя детето за живота. Колкото тия възможности сж по-големѣ, толкова и системата е по-ценна.

Условията, при които обучението може да подпомага детското развитие, се опредѣлятъ отъ законитѣ на самото развитие. Естествениятъ ходъ на последното върви по неизмѣненъ редъ, като минава презъ опредѣлени последовни *статии* или *периоди на развитие*. Презъ всѣки периодъ детето има свои особени психологически нужди, свои особени интереси, свой собственъ душевенъ и физически животъ, различни както отъ нуждитѣ, интереситѣ и живота на възрастния, така и отъ ония въ преходнитѣ или следващитѣ периоди на развитие. Всѣки периодъ се характеризира съ *господството* на опредѣлена група *биологически интереси*, около които се въртятъ множество други интереси. Биологическитѣ интереси сж самопроизволни стремежи, да се задоволятъ биологически нужди. Тѣ се мѣнятъ отъ периодъ на периодъ въ строга последовностъ. Отъ господстващитѣ биологически интереси презъ единъ периодъ се развиватъ биологическитѣ интереси въ следващитѣ периоди. Само когато се задоволяватъ напълно тѣзи интереси презъ всѣки периодъ, може да се подпомага естественото детско развитие. Незадоволени, тѣ спѣватъ или забавятъ последното.*)

Споредъ господстващитѣ биологически интереси, детското душевно развитие презъ училищната възраст — отъ 7-та до 15-та година — може да се раздѣли на три периода, всѣки отъ по три години:

I. 7, 8 и 9 год. — периодъ на непосредствени общи конкретни интереси,

II. 10, 11 и 12 год. — периодъ на специални или диференцирани конкретни интереси,

III. 13, 14 и 15 год. — периодъ на прости абстрактни интереси.

Презъ първия периодъ детето се стреми да опознае отблизу и точно предметитѣ и явленията въ природната и обществената срѣда, въ която живѣе. Затуй то често скита по улици, градини, поля, гори и рѣки — изъ всички ъжтове на родното си мѣсто. Така неусѣтно детето става наблюдателъ и реалистъ. Докато въ доучилищната си възраст то се задоволява само съ *цѣлостни* (глобални, синкретични, схематични) възприятия, сега започва да анализира възприятията си и

*) Ант. Борлаковъ — Основи на новата дидактика, стр 2—14.

по тоя начин обогатява умствения си складъ съ множество нови *предметни* и *словесни* представи.

Детският интересъ къмъ наблюденията, обаче, не се опредѣля отъ външнитѣ предмети и явления, а отъ вътрешни душевни и тѣлесни нужди. Въ пѣстрото разнообразия на околния свѣтъ детето се стреми да опознае само онова, що може да задоволи нѣкоя негова насжщна душевна или тѣлесна нужда.

Тия нужди опредѣлятъ насоката на неговитѣ интереси. Срѣдствата, съ които може да ги задоволи, и условията, при които може да стори това, привличатъ вниманието му и ставатъ предметъ на неговитѣ наблюдения. Тия срѣдства се намиратъ въ околната природна и обществена срѣда. Затуй то се интересува предимно и повече отъ близкото, непосредственото, сегашното, отколкото отъ отдалеченото по време и пространство. То не е способно да си представи ясно миналото, както и далечни мѣста, недостъпни за неговитѣ рѣки наблюдения. Въ своето въображение то пренася театъра на случкитѣ и събитията, за които се разказва въ приказкитѣ и разказитѣ, не другаде, а въ родното си мѣсто. За него приключенията на „Червената шапчица“, на „Козата съ седемѣтъ ярета“, на „Мара-Пепеляшка“, на „Медената питка“ и на героитѣ на много други приказки и разкази ставатъ въ близката гора, поляна, рѣка, пжтъ и то въ сегашно време.

Потиквано отъ своитѣ естествени интереси, детето добива чрезъ непосредствени наблюдения разнообразни знания за околната природна и обществена срѣда, ала тия знания не сж разпокжсани и разхвърлени, макаръ и да не сж систематизирани отъ опредѣлено гледище. Въ съзнанието му тѣ сж свързани съ *биологическитѣ нужди*, които сж предизвикали диренето и добиването имъ, и съ *мѣстото* и *времето*, дето и когато сж добити. Биологическитѣ нужди сж осьта, стожерътъ, около който се групиратъ тѣ, а мѣстото и времето сж площта, на която се нареждатъ по законитѣ на асоциацията по съпредѣлность. Така групирани, тѣ образуватъ *цѣлостни картини, комплекси*, които съответствуватъ на картинитѣ въ родното мѣсто : домъ, улица, училище, поле, гора, рѣка, градина и др. Всички тия комплекси сж обединени въ единъ общъ — картината на родното мѣсто. Хоризонтътъ на последното е предѣлътъ на *детския свѣтогледъ* презъ тоя периодъ отъ развитие.

Образитѣ на живота въ природната и обществената срѣда на родното мѣсто не сж постоянни: тѣ се мѣнятъ презъ четиритѣ годишни времена. Въ всѣка картина презъ всѣко годишно време могатъ да се наблюдаватъ нови предмети, нови явления, нови условия за животъ. Заедно съ външнитѣ промѣни, то носи нови нужди за индивида, които изискватъ и нови срѣдства за задоволяването имъ. Всѣко годишно време да-

ва на детето новъ комплексъ отъ мисли, чувства и стремежи — отъ нови преживявания. Тия комплекси по време, свързани съ комплекситѣ по мѣсто, образуватъ цѣлостния образъ на многоликия животъ въ родното мѣсто. Ето главния източникъ, отъ който обучението, като се ръководи отъ биологическитѣ нужди и интереси на детето, трѣбва да черпи своето учебно градиво.

Отъ тоя бѣгълъ прегледъ върху условията на душевното развитие на детето презъ периода между 7-та и 9-та годишна възраст могатъ да се извлѣкатъ нѣколко извода за системата на обучението:

1. Въ програмитѣ за първитѣ три учебни години трѣбва да се предвижда само такова градиво, което може да се изучава предимно чрезъ прѣки наблюдения въ родното мѣсто.

2. Учебното градиво трѣбва да се групира по такива *предметни области* (комплекси), каквито ни дава природата и човѣшкото общжитие въ родното мѣсто. Поради туй програмата не бива да съдържа подробности, а трѣбва да дава само общи указания за избора и наредбата на учебното градиво.

3. Всѣка предметна областъ трѣбва да се изучи презъ четиритѣ годишни времена.

4. Въ всѣка такава областъ трѣбва да се изучаватъ само ония предмети и явления, които презъ дадено време задоволяватъ биологическитѣ интереси на детето.

5. Тя трѣбва да дава достатъчно градиво, което може да служи като обща *обединителна основа* на всички учебни предмети.

Презъ втория периодъ отъ училищната възраст детскитѣ конкретни интереси се диференциратъ. Ясно започватъ да се очертаватъ индивидуалнитѣ детски способности и наклонности. Едни деца предпочитатъ умствения трудъ, други физическия. Едни се интересуватъ повече отъ хуманитарнитѣ, други — повече отъ природоматематическитѣ учебни предмети. Сега се забелязватъ и първитѣ проблески на бъдещитѣ таланти. Едни деца обичатъ да рисуватъ, други — да пѣятъ, трети — да разказватъ, четвърти — да инсцениратъ разказитѣ, пети — да чертаятъ и т. н. Индивидуалнитѣ способности опредѣлятъ насокитѣ на интереситѣ, които господствуватъ въ детския душевенъ животъ. Упражнението на тия способности има извънредно голѣмо значение за общото умствено развитие. Тѣ сж центъръ, около който се движи развитието на всички други способности. Детето развива своя умъ не като заучава разнороднитѣ знания, които му предлага училището и отъ които често не се интересува, а като работи интензивно въ оная областъ на знания и сръчности, къмъ която чувствува естественъ влѣчение.

Това обстоятелство изисква да се нареди училищното обучение така, че всяко дете да има пълна възможност да проявява и развива своите индивидуални способности. Самс при това условие обучението ще може да се нагоди към детските интереси и да осигури своя успех.

Презъ тоя периодъ детето започва да се интересува и отъ предмети и явления, *отдалечени по мѣсто и време* — отъ география, история, пътешествия, биографии, реалистични разкази и др. т. Неговото въображение придобива постепенно способностъ да си построява все по-пълно и по-ясно образите за такива предмети и явления. Основата, обаче, на всички фантазийни строежи е пакъ родното и сегашното. Предметните представи, добити отъ непосредствени наблюдения въ родното мѣсто, сж градивото, отъ козто въображението строи представите за отдалечени по мѣсто и време предмети и явления. По тоя начинъ се създаватъ множество корелативни връзки между сътивичите и фантазийните представи — между, знанията, добити чрезъ прѣки наблюдения, и ония, получени чрезъ косвени възприятия.

Отъ тия факти могатъ да се теглятъ следните изводи за системата на обучението :

1. Въ учебните програми за четвъртата, петата и шестата учебна година трѣбва да се предвиди градиво изъ географията, естествознанието и историята на отечеството и на чужди страни. Тия предмети ще даватъ градиво за другите : езикознание, смѣтане, геометрия, рисуване и пр.

2. Цѣлото учебно градиво може да се разпредѣли по отдѣлни предмети, ала между последните, както препорѣчва Лай, трѣбва да се прокаратъ всички възможни корелативни връзки. Това е възможно да се постигне, когато учебното градиво за всяка редица или всеки кръгъ отъ уроци се черпи отъ една и сжща предметна или жизнена областъ. Това пъкъ налага да се разпредѣли учебното градиво, освенъ по учебни предмети, и по предметни области.

3. Отдѣлните учебни предмети, къмъ които учениците проявяватъ особенъ интересъ предъ дадено време, могатъ да се използватъ като центрове, около които се групиратъ части отъ учебното градиво на другите учебни предмети. Така между разнородните знания и сръчности ще се създадатъ връзки и по принципа на корелацията и по оня на концентрацията.

Третиятъ периодъ отъ училищната възраст — между 12-та и 15-та година — е периодъ на бързъ тѣлесенъ растежъ, на полово зазрѣване и бавно душевно развитие. До като въ предходните периоди тѣлесното и душевното развитие се насочва само отъ единъ основенъ двигателъ *инстинктътъ за запазване на индивида*, сега то се ръководи и отъ другъ двигателъ — *инстинктътъ за запазване на рода*. Тоя

вторъ двигателъ предизвиква дълбоки промѣни въ тѣлесния и душевния животъ, дава нова насока на цѣлото развитие. Сега въ умственната дейность господствува не интересътъ къмъ конкретнитѣ факти, а интересътъ къмъ тѣхното обобщаване и систематизиране — *интересътъ къмъ проститѣ абстракции*. Юношата не се задоволява само да открива и установява конкретни факти, да ги опознава въ оня редъ, въ който му ги поднася животътъ въ природата и човѣшкото обществие, но и се стреми да ги нарежда по външно сходство и вътрешна връзка, да ги систематизирва отъ определено гледище и да ги обяснява. Той не само наблюдава, но и прави предположения, опити, обобщения и изводи отъ наблюденията си. Така неусѣтно идва до класификацията на знанията, изградена върху логически асоциации. Тя обединява разнороднитѣ знания, създава вътрешна връзка между тѣхъ, подчинява ги на общи идеи, отъ които се изгражда младежкиятъ *свѣтогледъ*.

Отъ тия психологически факти могатъ да се теглятъ три извода :

1. Въ учебнитѣ програми за седмата, осмата и деветата учебна година трѣбва да се даде мѣсто на обяснителната география, на прагматическата история, на биологическото разглеждане на тваритѣ и изобщо на ония учебни материали, изучаването на които налага прости абстракции.

2. Цѣлото учебно градиво трѣбва да бѣде подбрано и наредено така, че да дава възможность на ученика лесно да открие и изгради научната класификация за всѣки учебенъ предметъ

3. Систематизираниѣ знания отъ всѣки учебенъ предметъ ще се свържатъ съ корелативни връзки и ще се обединятъ, като се подчинятъ на общи понятия, общи изводи и синтетични прегледи.

Обединението на знанията и сръчноститѣ презъ цѣлия училищенъ курсъ, значи, може да бѣде постигнато по два начина: 1) презъ периодитѣ на общитѣ и конкретнитѣ интереси — като се черпи учебното градиво отъ едни и сѣщи предметни области, 2) презъ периода на проститѣ абстракции — и като се систематизира, обясни и нареди то по стълбицитѣ на научната класификация.

Конкретнитѣ знания лесно могатъ да се съгласуватъ и обединятъ, като се подирятъ връзкитѣ имъ въ общата основа, отъ която сж изникнали. Споредъ произхода си, всички знания се дѣлятъ на две групи: 1) знания за творбитѣ на природата и 2) знания за творбитѣ на човѣка. Последнитѣ съставятъ *културата* — духовна и материална. Между еднитѣ и другитѣ творби има тѣсна връзка и зависимость. Творбитѣ на природата обуславятъ ония на човѣка въ дадено мѣсто и време. Отъ своя страна и човѣкъ съ своята дейность

промѣня до известна степенъ условията за животъ въ природата. Неговитѣ стремежи и усилия отъ хилядилѣтия сж насочени да подчини на своя умъ и голя природата, да я овладѣе и да я тури въ услуга на своитѣ нужди. Отъ тия усилия е родена културата. Както сжществува тѣсна естествена връзка между природа и култура, така сжществува такава и между знанията за тѣхъ. Тая връзка лесно може да се открие и установи, когато въ всѣка малка или голѣма предметна областъ, жизнена или природна картина се изучаватъ едновременно и природнитѣ и човѣшкитѣ творби.

Главнитѣ предметни области, отъ които може да се черпи учебното градиво презъ различнитѣ учебни години, като се държи смѣтка за естествения развой на детскитѣ интереси, могатъ да бждатъ наредени така :

I уч. година — *родно селище*,

II уч. година — *родно мѣсто* (селище и околность),

III уч. година — *роденъ край* (окрѣга на родн. селище),

IV уч. година — *отечество*,

V уч. година — *материкъ* (Европа),

VI уч. година — *земля*,

VII уч. година — *свѣтъ* (вселена).

Всѣка една отъ тия области може да се раздѣли на множество по-малки. Последнитѣ могатъ да се съвпадатъ съ географскитѣ области или съ природнитѣ картини, ала това съвсемъ не значи, че тѣ трѣбва да бждатъ изучавани само отъ географско или естественоисторическо гледище. Въ всѣка предметна областъ ще се изучатъ природнитѣ твари и явления и най-типичнитѣ факти отъ веществената и духовната култура, доколкото това позволяватъ интереситѣ и умствения рѣстъ на ученицитѣ. Презъ третата учебна година, напр., ще се учи географията, историята, гражданското учение, естествознанието, народнитѣ пѣсни, игри, шивици, тъкани и др. на *родния край*. Предметитѣ, явленията, случкитѣ и събитията въ него ще дадатъ градиво и за другитѣ учебни предмети : четене, писане, смѣтане, рисуване и др. Другъ примѣръ: Въ IV отд. въ началото на учебната година въ Варненскитѣ училища се взима като предметна областъ най-близката географска картина — Черно-море. Въ часоветѣ по география тя се разглежда отъ географско гледище ; въ часоветѣ по естествознание се изучаватъ растенията и животнитѣ въ и край Черно море ; въ часоветѣ по четене се четатъ описания, разкази и стихотворения за него ; въ часоветѣ по писане се взиматъ словарни, стилни и правописни упражнения и се пишатъ съчинения пакъ за него ; въ часоветѣ по смѣтане се решаватъ задачи изъ занятията, свързани съ морето : рибарство, лодкарство, корабоплаване, товарене и разтварване на стоки и

др. т.; въ часоветѣ по рисуване се разглеждатъ картини и се рисуватъ морски пейзажи, морски риби и птици, сцени изъ живота край морето; въ часоветѣ по пѣние се пѣятъ пѣсни за морето; въ часоветѣ по гимнастика се играятъ игри, които илюстриратъ занятията на хората край морето — моряци, лодкари, рибари; въ часоветѣ по ръчна работа се изработватъ отъ мукава, дърво или глина лодки, платноходи, параходи, морски птици и риби; най-после въ свободнитѣ часове въ детската читалня се четатъ разкази, описания и различни съобщения за живота край и по морето, включително и веселнически съобщения, достъпни за разбирането на детето.

Разглеждаме ли като предметна област Добруджа, — ще запознаемъ ученицитѣ съ нейната география и история, съ нейнитѣ растения, животни и минерали, съ нейния общественъ и стопански животъ, съ нейнитѣ народни носии, хора и пѣсни, съ най-хубавитѣ описания, разкази и стихотворения за нея. Съ картини и карти, съ думи, рисунки и чертежи, съ изработки по ръчна работа и ръководѣлие, съ практически задачи по смѣтане и геометрия, съ четива и писмени упражнения, съ игри и пѣсни — съ всички сръдства на учебната техника ще представимъ, доколкото е възможно, нейния цѣлостенъ образъ.

Така можемъ да разглеждаме и изучаваме *природата и културата* въ всѣка малка и голѣма, близка и далечна предметна област. Различнитѣ *становища*, отъ които ще ги разглеждаме, различнитѣ *гледнища*, отъ които ще ги изучаваме, винаги ще ни даватъ богато и разнообразно конкретно градиво за всички учебни предмети. Изучено отначало по реда и въ връзкитѣ, въ които ни го поднася живата действителностъ, това градиво отпосле — при *частичнитѣ* и *общитѣ* преговори — ще се поставя въ новъ редъ и нови връзки, ще се систематизира отъ нови гледнища, ще се обобщава въ *синтетични прегледи*, които все повече и повече ще разширяватъ умствения кръгъзоръ на ученицитѣ. Водено така, обучението ще съгласува и обединява разнороднитѣ знания и сръчности, ще ги нагодява къмъ естественитѣ детски интереси, ще ги свързва съ нуждитѣ на живота и неусѣтно ще постига своитѣ формални и материални задачи.



Ив. Георгиевъ - Ески-Джумая.

ОБУЧЕНИЕ ВЪ СЛЪТИ ОТДЪЛЕНИЯ.

Слѣтитѣ отдѣления, като рожба на изключителни условия, сж подхранвани и отъ изключителенъ педагогически режимъ. На тѣхъ не се обръща сериозно внимание въ смисълъ, какъ, какво, кжде, кога да става сливането. А учителитѣ искатъ освѣтление, искатъ упжтвания, каквито не всѣкога могатъ да получатъ. Било отъ нежелание, било отъ незнание контролнитѣ училищни органи често не могатъ да дадатъ правилна ориентировка на замаялитѣ се въ хаоса на тѣзи отдѣления учители. И свѣтлитѣ хоризонти, които тия млади хора сж си чертали на ученическия чинъ, потъмняватъ. Чудеснитѣ изгледи, които въображението имъ е откроявало, рухватъ още презъ първия учебенъ день. Наистина, учителътъ е училъ дидактика и методика, но въ тѣхъ нищо почти не се поменава за слѣти отдѣления. Отдѣлна дидактика и отдѣлна методика за тѣзи отдѣления не може да има, но отдѣлни похвати - да. Последнитѣ ще докоснатъ условия, материалъ, отдѣления и чрезъ това ще се гарантира успѣха.

Учителътъ влиза въ часть. Предъ него сж 2, 3 или 4 отдѣления. Общиятъ учебенъ планъ му посочва материала по всѣки учебенъ предметъ; специалната методика му начертава пжтищата за уроцитѣ и, ржководейки се отъ положенята въ тѣхъ, той почва съ едното отдѣление, подема другото и . . . звънецътъ му подсказва, че за другитѣ отдѣления нѣма време. Той се измжчва, че не е можалъ да задоволи всички отдѣления, а ученицитѣ оставатъ съ мисълта, че учителътъ не гледа съвестно на работата си. Той се самоотравя отъ мжка, задето не може да обвърже цѣлокупната работа, а ученицитѣ го атестираатъ зле. Така единъ добъръ за раздѣлни отдѣления учителъ се явява негоденъ за слѣти отдѣления. Отъ де това противоречие? Младиятъ учителъ казва: — „Не съмъ подготвенъ, нѣмамъ опитность“. За младия учителъ това е оправдателно, ала за тоя, който е работилъ вече 4-6-10 години, това извинение не го оправдава. Животътъ трѣбваше да му подскаже, каква учебна техника му предстои. И наистина, практиката и опитътъ сж създали много ценности. Стига човѣкъ да се вгледва въ тѣхъ.

Първа работа на учителя въ слѣтитѣ отдѣлѣния е: да се справи съ положението, при което е поставенъ да работи. Като узнае, кои отдѣления му предстоятъ да ржководи, ще трѣбва да подбере начини и срѣдства, за да облекчи учебната си работа.

Най-важнитѣ въпроси, които трѣбва да разреши, сж следнитѣ :

1. Какъ да се групиратъ отдѣленията.
2. Какъ да се подреди материяла по всѣки учебенъ предметъ.
3. Каква трѣбва да бжде седмичната програма.
4. Какъ трѣбва да се нагоди, за да сж заняти всички водени отдѣления.

Отъ правилното разрешение на тия въпроси ще зависи въ голѣма степенъ успѣхътъ въ отдѣленията. Отъ сполучливото имъ съпоставяне ще се ценятъ резултатитѣ. По тѣхъ искамъ да кажа моето скромно мнение, добито възъ основа на опити и лични наблюдения въ училища съ слѣти отдѣления.

I. Групиране на отдѣленията.

Правилникътъ за народнитѣ основни училища препоръчва: единъ и сжщъ учителъ да води едни и сжщи ученици презъ цѣлия курсъ на първоначалното училище. Не е ясно, какви сж основанията на правилникосъставителитѣ за прокарване на това положение. Ако тѣ сж мислили, че педагогическитѣ качества даватъ предимство на единъ учителъ, че съ такта, уменето и похватитѣ си той ще изкара по-добре подготвени ученици — направили сж грѣшка, защото се нахърнява учителското достойнство на другитѣ учители и защото това преположение пада при положението, че всѣки учителъ залѣга за успѣха въ отдѣленията си. Ако пъкъ е взето подъ съображение, че още презъ първата учебна година учителътъ е опозналъ индивидуалнитѣ качества на своитѣ питомци и, водейки последнитѣ отъ отдѣление въ отдѣление, лесно ще се справя съ всѣки ученикъ — пакъ е грѣшка, защото, ако приемемъ, че учителътъ обучава 40 ученика, при положението, че 20% оставатъ да повтарятъ, въ II отдѣление той ще има 32 негови плусъ 8 повтарящи, въ III, — 24 негови плусъ 16 чужди и въ IV — негови плусъ 27 други. Значи, отъ 40 подети негови само 16 завършватъ. Той придобива нови и остави свои на колежитѣ си. Както се вижда, и това съображение не е мѣрдоавно. Не може да се приеме за основателно и предположението, че всѣки учителъ има свой методъ, знае, какво и колко е предаль и че следващата година ще подемe обучението отъ точката, додето е стигналъ, защото уроцитѣ сж опредѣлени, минатото е отбелязано въ материалната книга.

По тия съображения учителитѣ въ слѣти отдѣления, за да дойдатъ до правилно, естествено и отговоряще на условията групиране, никога нѣма да прибѣгватъ до комбинации, като следнитѣ:

Учебни години:	1930-31	1931-31	1932-33	1933-34
Учителътъ А. води	I и II	II и III	III и IV	IV и I
Учителътъ Б. води	III и IV	IV и I	I и II	II и III

Такова безразборно групиране на отдѣленията не почива нито на психологически основи, нито пъкъ намира оправдание отъ дидактична гледна точка.

Нѣкои учители взематъ подъ съображение броя на ученицитѣ въ отдѣленията и ги комбиниратъ I съ IV и II съ III отдѣления. Такава комбинация, макаръ че дава дневно единъ изгоденъ часъ за правилно постъпване съ III и IV отдѣления, не намира смисълъ отъ материално, психологично и дидактично гледище. При това положение винаги учителятъ разполага съ по половинъ учебенъ часъ време за всѣко отдѣление.

Къмъ горната комбинация често пѣти се прибѣгва и отъ чисто егоистични подбуди: „Защо колегѣтъ ми да има I и II слѣти отдѣления и да изкарва до обѣдъ само по 2 часа, а азъ да имамъ съ III и IV отдѣления по 3 часа?“ За това се държи смѣтка, но не и за възможнитѣ най-лекодостъпни начини за пълното и всестранно овладяване на материята и закрѣпяне знанията. Не се търсятъ кжситѣ пѣтища за догонване образователнитѣ идеали.

Изтъкнатото положение отъ правилника за народнитѣ основни училища има смисълъ и значение за обучението въ раздѣленитѣ отдѣления. То отклонява учителя отъ шаблона. Следъ като е миналъ презъ всичкитѣ отдѣления, той поема I съ нови мисли, съ новъ погледъ, съ нови надежди. А отъ тукъ се влива и нова, опредѣлена струя въ учебната работа.

Отдѣленията трябва да се групиратъ така:

1. При двама учители — единиятъ обучава I и II, а другиятъ — III и IV отдѣления.

2. При трима учители — сливатъ се III и IV отдѣления.

3. При единъ учителъ — ще има две групи, които ще представятъ две отдѣления. Едната група се състои отъ I и II, а другата — отъ III и IV отдѣления.

Ето мотивитѣ за това сливане:

1. Общата учебна програма предвижда едни и сѣщи учебни предмети за I и II отдѣления, отъ една страна, за III и IV — отъ друга. Това ще даде възможность да има хармония въ часоветѣ и на едната и на другата група.

2. Учебната материя за I отдѣления служи като основа на тази за II отдѣление. Такова е положението и за III и IV отдѣления.

3. Голѣма частъ отъ методическитѣ единици по всѣки предметъ за I отдѣление може да се съгласува съ този за II отдѣление. Сѣщото нѣщо е и за уроцитѣ отъ III и IV отдѣления.

4. Материалътъ за I и II отдѣления е по-лекъ и съ него се цели да се дадатъ повече конкретни знания, повече представи и да се подпомогне развоя на сръжността, когато

за III и IV отдѣления; покрай това ученицитѣ се увеждатъ въ абстрактното и логично мислене.

5. Въ техническо отношение отначало I отдѣление може да се постави като отдѣлна група, но следъ 2—3 месеца то се приближава къмъ II отдѣление, както и III отд. се приближава до IV отдѣление.

6. При посочената комбинация може да се слива учебния материалъ и учителътъ се приближава къмъ идеала: на единъ учителъ — едно отдѣление.

7. По разбиране, по знания, по обноси, по държане по начинъ на мислене и изложение между ученицитѣ отъ I и II отдѣления нѣма голѣмо различие. Сжщо такова е положението между ученицитѣ отъ III и IV отдѣления.

При избора на учебнитѣ предмети и по груповката на учебния материалъ може да се каже, че четиритѣ отдѣления образуватъ два курса. Първиятъ (долень) курсъ обхваща I и II отдѣления; вториятъ (горень) — III и IV. Отъ тукъ следва и наименованието на това групиране — *курсова наредба*. Тя трѣбва да легне въ основата на разпредѣлението на слѣтитѣ отдѣления между 2 и 3 учители. Споредъ тази наредба, *единиятъ отъ учителитѣ ще обучава I и II отдѣления, а другиятъ — III и IV. При триличенъ персоналъ I и II ще се водятъ отъ отдѣлни учители, а III и IV слѣто — отъ третия учителъ*. За улеснение на работата си и *учителътъ съ 3 и 4 слѣти отдѣления ще спазва това групиране*.

При триличния персоналъ учителъ на слѣтитѣ отдѣления не може да бжде единъ и сжщъ. Той се мѣни. А това смѣняване е отъ полза за обучението, защото въ плана на учителя А. се внася промѣна отъ учителя Б, после отъ В. Така планътъ се поправя, докато се усъвършенствува. По сжщитѣ съображения трѣбва да става промѣната и на двуличния учителски персоналъ, като се спази само едно условие: смѣната да става на две години.

II. Разпредѣление на материала.

Щомъ се приеме за основа на групирането курсовата наредба, т. е. щомъ се слѣятъ I съ II и III съ IV отдѣления, трѣбва да се помисли, какъ трѣбва да се подреди и материалъ по всѣки предметъ за всѣка група слѣти отдѣления, та да се печели повече време за обработката на всѣки урокъ.

Разпредѣлението на материала се обуславя отъ следнитѣ три начала:

1. Сливане.
2. Съпоставяне.
3. Паралелизъмъ.

Да разгледаме тия начала по-подробно.

А. Сливане на материала.

Подъ този изразъ се разбира групирането на предвидения въ общата учебна програма материалъ по даденъ учебенъ предметъ за отдѣленията, съставлящи единъ курсъ, въ две равноценни, равнообемни групи, така че едната група да се мине общо съ дветѣ отдѣления презъ една учебна година, а другата — презъ следващата. Така, ако отбележимъ опредѣления по програмата за I отдѣление материалъ по предметно учение съ буквата О, а този за II отдѣление — съ буквата П., то ще има да се минава $O + П = Р$. Отъ сбора Р правимъ два отдѣлни елемента: $A + Б$, всѣкой отъ които ще се минава презъ една година. И тогава изучаването му ще става не по реда $O + П$, а по $A + Б$. Следната таблица ще ни покаже нагледно, какъ ще върви изучаването:

	1930-31 г.	1931-32 г.	1932-33 г.	1933-34 г.
Сегашното II учи	Б.	—	—	—
Новопостъпилото I учи	Б.	А.	—	—
Предстоящото I ще учи	—	А.	Б.	—
Следващото I „ „	—	—	Б.	А.

Така че предвидениятъ учебенъ материалъ пакъ ще се мине, само че въ другъ редъ. Ще има слаба непълнота въ знанията само на сега завареното II отдѣление. Но този недостатъкъ ще може да се изкупи съ добритѣ резултати презъ следващите години.

Такова сливане може да се постигне по предметно учение, въручение, рисување, пѣние и гимнастика въ I и II отдѣления и по въручение, естествознание, история, рисување, пѣние и гимнастика въ III и IV.

Преди да разпредѣли материала по групи, учителятъ трѣбва да се справи съ методиката и общия учебенъ планъ, за да си изясни началата, на които е поставенъ избора и разпредѣлението на материала по всѣки учебенъ предметъ, та на съшитѣ начала да постави своето пре-групиране. Ще преведа примѣръ отъ предметното учение.

Нашата кжца.

- | Група А. | Група Б. |
|--|--|
| 1. Видове кжци | 1. Строежъ на кжци |
| 2. Разпредѣление на помѣщенията. | 2. Материали за строежъ на кжци |
| 3. Уредба на кжщата — украса и хигиена | 3. Занаятчий: зидари, дърводѣлци, керемидари |
| 4. Уредба на градината предъ кжщата. | 4. Изобрѣтъ на мѣсто и положение на кжщата |

и т. н.

Както се вижда, подобрениятъ материалъ е отъ една и съща областъ. Дветѣ групи се взаимно допълнятъ. Представитѣ и знанията, които ще се добиятъ, изясняватъ предмета всестранно. Единъ пътъ ученицитѣ влизатъ въ ролята на

домакини, другъ пжтъ — на лѣкари, трети пжтъ — на майстори, четвърти пжтъ — на инженери, пети пжтъ — на естетици и т. н.

Покрай въпроса за началата, по които трѣбва да се групира материала, *учителътъ трѣбва да вземе предъ видъ и дидактическитѣ принципи*: отъ близкото къмъ далечното, отъ познатото къмъ непознатото, отъ простото къмъ сложното и т. н. Тия начала трѣбва да се иматъ предъ видъ винаги, защото предъ учителътъ стоятъ слаби и неопитни ученици, редомъ съ по-подготвени. Отъ само себе се разбира, че и *взискателността на учителя трѣбва да бжде преломена* презъ стенигъ на тая двойна призма.

Трети източникъ, който ще дада богато градиво за уроцитѣ по отдѣлнитѣ учебни предмети, сж *предназначенитѣ наблюдения и задачитѣ за наблюдения*. Тѣ ще се използватъ и за тихи занятия. Тѣзи задачи за наблюдения облекчаватъ работата на учителя съ 3 и 4 слѣти отдѣления.

Б. Съпоставяне на материала.

Подъ думата „съпоставка“ се разбира обработването на два отдѣлни урока въ отдѣленията отъ единъ и сжи курсъ при едно изходно начало. Така, отъ една и сжица статия или отъ едно и сжищо четиво може да се даде граматична, стилна или правописна материя на две слѣти отдѣления; отъ разнитѣ кутии ще могатъ да се запознаятъ ученицитѣ въ III отдѣление съ паралелопипедната форма, на примѣръ, а въ IV — съ взаимното положение на правилѣ. Въ таквъ случай разглежданитѣ предмети ще се взематъ като формени общекития, па и самитѣ форми ще бждатъ изяснени много добре. *На съпоставка подлежи и материалътъ по рѣдинознание и отечествена географія, по четене, смѣтане, естествознание и др.*

В. Групиране на уроцитѣ за паралелно обучение.

Подъ „паралелно обучение“ се разбира обработката въ две слѣти отдѣления на близки, сродни уроци, отъ които може да се вади общо правило. Такива случаи поднася *смѣтането*. Примѣри:

I отд.	II отд.	III отд.	IV отд.
$6 + 5$	$26,36 \dots + 5$	$365 + 181$	$3650 + 1810$
$11 - 3$	$21,31 \dots - 3$	$365 - 181$	$3650 - 1810$
$3 + 3$	2×3	5×120	$5 \times 120,000$
$3 + 3 + 3$	3×3	$180 : 6$	$18000 : 60$
$3 + 3 + 3 + 3$	4×3		
$12 - 3 - 3 - 3 - 3$	$3 \text{ въ } 12$		

Паралелно обучение може да се прокара и при нѣкои четива, особено при тѣзи, които сж близки по съдържание, сродни по идея.

III. Седмична програма.

Отъ казаното до тукъ проличава общия характеръ на седмичното разпредѣление на учебнитѣ часове. Защото, щомъ отъ две отдѣления образуваме едно, то значи, че и програмата ще бѣде нагодена, като за едно отдѣление, тъй както е въ раздѣлнитѣ. И за двѣтѣ слѣти отдѣления въ единъ и сщи часъ ще се постави единъ и сщи учебенъ предметъ. Това се отнася до програма съ 2 и 3 учители.

Другъ е въпросътъ при единъ учителъ съ 3 и 4 слѣти отдѣления. При все че и тамъ трѣбва да се спази *курсовата* наредба, т. е. I и II отдѣления да образуватъ група, отдѣлна отъ III и IV отдѣления, то не ще рече, че ако I група има смѣтане въ даденъ часъ, смѣтане трѣбва да има и II група (курсъ). Какъвъ предметъ ще намѣри мѣсто за II курсъ, ще опредѣли учителътъ, като се води по разпредѣлението си и като се придържа о началото, че часъ, безъ да се разреши една задача, безъ да се постигне поне минимална цель, нѣма да минава. Груба грѣшка е да се вмѣкватъ техническитѣ предмети тукъ-таме само да запушватъ отвори. И съ тѣхъ се преследватъ ценни образователни задачи, които не бива да се пренебрегватъ и умаловажаватъ. Ако ги поставяме само да запълнятъ празнини, това показва, че съ тѣхъ не се преследва нищо.

Така че седмично разпредѣление на учебнитѣ часове за 3 и 4 слѣти отдѣления ще изработи самъ учителътъ, като се ржководи отъ подробното си разпредѣление на учебния материалъ. Въ единъ и сщи часъ той може да постави за I и II курсъ смѣтане, четене или писане, но може да постъпи и другояче, напримѣръ, ще постави:

Срѣда	{ I курсъ II курсъ	1 часъ	{ Смѣтане Писане
2 часъ	{ Писане Смѣтане	3 часъ	{ Четене Отечествознание

При такава обстановка учителътъ не може да работи едновременно на две страни. Единиятъ отъ курсоветѣ ще има *тихи занятия*. И за тѣхъ е нужна организация. Ако учителътъ ги предоставя на случайността, това показва, че той не гледа сериозно на работата си. Макарь наречени „тихи занятия“, тѣ сж урокъ, зададенъ за тихо самостоятелно проучване, урокъ, въ който всѣки ученикъ ще отпечата своитѣ знания, своето разбиране, своето можене. Ето защо тѣ не трѣбва да сж плодъ на слѣпата случайность, ни пъкъ да се оставятъ безъ внимание отъ учителя. Тѣ ще бждатъ или начало на урокъ, или развой му, или пъкъ упражнение върху заученъ вече такъвъ.

Да приемемъ, че въ часа учительтъ е поставилъ смѣтане за четиритѣ отдѣления и че му предстои урокъ за I курсъ. Разбира се, че на II курсъ ще трѣбва да даде тиха работа. Въ какво ще се състои тя? — Той я опредѣля много по-рано, опредѣля целта, която ще догонва чрезъ нея, пресмѣтва, колко време ще се бави съ I курсъ и за колко време II курсъ ще извърши тихата си работа.

Ето извадка отъ бележника на такъвъ добъръ учитель.

„Понедѣлникъ, I часъ.

I отдѣление: смѣтане — предавамъ: прибавяне 6 при числата 1, 2, 3 и 4.

II отдѣление: смѣтане — предавамъ: при десетици и десетици прибавямъ 6, безъ да се минава следващата десетица.

Обща задача: Петъ градини. Въ първата нѣмало нито една ябълка (за II отдѣление — имало 20), въ втората имало 1 (II отдѣление — 21), въ третата 2 (22), въ четвъртата 3 (23) и петата — 4 (24). Презъ тази есенъ собственицитѣ имъ купили и засадили по 6.

III и IV отдѣления: смѣтане — тиха работа. Задача: Сутринтъ търговецъ преброилъ въ касата си 140 лева (IV отдѣление 1140), отъ търговията си презъ деня взелъ 160 (IV — 2160), надвечерь, тъкмо щѣлъ да излиза, дошло дете и купило газъ за 10 лв. (IV - 100). — Съ цель да ме улесни въ задачитѣ, когото сбора на десетицитѣ минава стотица. Правилото ще извлѣка въ края на часа“.

— Тая задача нѣма да обеме толкоза време, колкото ще употребите за работата си въ I и II отдѣления!

— Това виждамъ. Ученицитѣ сами измислятъ задачи по образеца и ги решаватъ, отвърща учительтъ.

Непромѣнено остава положението и когато I курсъ има смѣтане, а втория писане. Дали втория курсъ ще преписва, дали ще възпроизвежда четена статия или пъкъ ще съчинява — самъ учительтъ нарежда, като не е забравя, каква цель преследва.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

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

SENECA.

Николай Тодоровъ — Сливень.

ПЪРВИ ГРИЖИ.

Вчера присъгледвахъ на тържествата, съ които се започнаха учебнитѣ занятия въ училище „Хр. Максимовъ“. Хубавитѣ впечатления, които си отнесохъ отъ това училище, ме поставиха подъ изкушението да му гостувамъ и днесъ.

— Не ме е хваналъ сънь тази нощъ, — заокайва ми се г. Х., токущо назначенъ въ града учителъ, който ме достигна близко до училището. — Новитѣ ми малки приятели не оставиха на мира и сънищата ми. . .

Ние не успѣхме да завържемъ разговоръ, защото малкитѣ ни пресрещнаха и оградиха предъ прага на училищния, дворъ. Здрависвайки се съ учителя си и съ мене, тѣ бързаха, единъ презъ другъ, да се похвалятъ, че ще ги учи г. Х.

— Елате при насъ да видите, колко е добъръ нашиятъ учителъ! — настояваха всички.

Азъ имъ засвидетелствувахъ радостта си и, отъ своя страна, ги препоръчахъ на учителя, като отлични ученици, мои добри познайници отъ миналитѣ години.

Като оставихъ г. Х. да се радва на привързаността на новитѣ си ученици, спечелена само за единъ день, азъ се отправихъ къмъ другитѣ учители, които събрани върху площадката предъ входната врата, разговаряха нѣщо.

— Сякашъ, че е билъ и пребилъ, — думаше главниятъ учителъ

И ние се увлѣкохме въ разисквания върху отношенията на учителя съ питомцитѣ си и съ тия разисквания дочакахме звънеца.

А той внесе смущение въ предалитѣ се на себе си деца. На първо време тѣ се зашураха насамъ—натамъ, като ударени. И бърже се впуснаха къмъ входа, дето съ викъ до синьо небе търсѣха другаритѣ, съ които, види се, неизмѣнно се редѣха.

Г-нъ Х., който се бѣше прибралъ на площадката при насъ и наблюдаваше бърканицата, чрезъ която децата се редѣха предъ училищния входъ, извика :

— Слушайте, деца! Това съвсемъ не е красиво! Я се опи-

тайте, най-напредъ, да замълчите всички... Ха такаа!... Сега друго нѣщо. Нека си обещаемъ, че занапредъ, щомъ чуете звънеца, всѣки ще се спре и ще остане нѣмъ на мѣстото си.

И като получи исканото обещание, той продължи:

— Ха сега да се опитаме!

Па накара ученицитѣ да се прѣснатъ изъ двора и самъ отиде съ тѣхъ да се мжчи да ги замотае.

Когато дворътъ отново се увлѣче въ игра, г. Х. позвъни.

По старъ навикъ малкитѣ пакъ се засуетиха.

— На мѣсто и мирно! — подсѣти Х., — и си даде видъ на сърдитъ.

Децата млъкнаха и застанаха на мѣстата си, като заковани.

— Ха така! — одобри той и добави: нека повторимъ упражнението!

Дворътъ отново се препълни съ веселата врява на ученицитѣ.

— Ще позволите ли за тази работа още нѣколко минути? — пита ме г. Х.

И като получи одобрението ми, отиде между малкитѣ. Тѣ чакатъ всѣки мигъ звънеца, но г. Х. гледа да ги увлѣче.

Когато, следъ нѣколко упражнения, още съ първия си ударъ звънецътъ започна да осмирява цѣлия дворъ, г. Х. изказа високо задоволството си и пристѣпи къмъ ново упражнение:

— Застанемъ ли тѣй, мълчаливо, на мѣстото, дето ни завари звънецътъ, ще се отправимъ веднага къмъ входната врата, но тѣй, ходомъ и, по реда на пристигането си, ще застанемъ единъ задъ другъ — всѣки въ редицата на отдѣленieto си.

И той започна да показва, какъ ще става това.

— Ей на! Иванчо иде отъ далечъ. Той върви, както се върви обикновено, защото следъ звънеца не се бѣга. Той млъчи, защото следъ звънеца не се вика, а се пази тишина. Той не може да дойде тука или тука, а ще се залепи задъ Рача, както следъ него ще се залепи Славчо, Минка, Ружа... Сега въ главата на тази редица е Станка, сетне Станка може да да ѝ се падне да земе мѣсто въ края... Браво! Това е тѣй хубаво!... Прочее, да повторимъ сега дветѣ упражнения заедно! Прѣснете се!

Когато и това бѣше направено, и ученицитѣ се отправиха за стаитѣ си, сега вече мълчаливи и кротки, г. Х. ни думаше:

— Случваше ми се презъ войната да минавамъ често презъ едно село, дето, единъ до другъ, имаше два питателни пункта: единиятъ нашъ, другиятъ германски. Германскитѣ войници, винаги мълчаливи и сериозни, заставаха предъ гишето на пункта мирно, тихо и по реда на пристигането си

заемаха мѣстата си въ редица, която се изнизваше бърже, бърже. И тѣ закусваха и продължаваха пжтя си безъ да ги усѣти нѣкой. А ние? Боже пази! Никога не съмъ се решавалъ да отида за чай! Нѣмамъ време да се подлагамъ на унижения и, главно, на опасностъ да счупя ребрата си тука, предъ питателниятъ пунктъ! Псувни, ругатни, викъ, олелия, презъ която и оня, който смогне да грабне канче чай отъ гишетото, не успѣва да го извлѣче оттамъ и използва въ подкрепа на силитѣ си!

— Та не е ли и сега тѣй, напимѣръ, предъ гишетата на гаритѣ! — добави една учителка.

Съ убеждението, че училището може и е длѣжно да създаде по-други привички у питомцитѣ си, ние влѣзохме вътре.

— Ще гостувамъ въ вашето отдѣление, — предупредихъ азъ г. Х.

Много се радвамъ, че ще мога да размѣня мисли съ васъ, отвърна той и ми даде пжтъ да влѣза въ стаята му.

Децата ни посрещнаха съ радостъ.

— Да се помолимъ! — поржча той.

Ученицитѣ застанаха мирно и едно момиченце, като схванъ, че нѣма дежуренъ, по свой починъ захвана:

— Оймиуца и сина и стаго дуфа — загугуца то съ такъвъ бързъ темпъ и съ такъвъ лошъ изговоръ, че всичко се сливаше въ непонятенъ брътвежъ.

А въ това време ученицитѣ правѣха нѣкакви полукръгове предъ гърдитѣ си, види се, по този начинъ бѣха навикнали да се кръстятъ.

Съ молитвено отправени къмъ небето очи и ржце, ние изслушахме момичето.

Когато свърши, г. Х. даде знакъ на ученицитѣ да седнатъ и каза:

— Ние токущо се помолихме. Азъ не видѣхъ нито, какъ стояхте при молитвата, нито какъ се кръстѣхте . . . въ това време азъ гледахъ къмъ Бога. Ала стори ми се, че Иванка казваше молитвата тѣй бърже, та не се долавяха отчетливо думитѣ ѝ. Да, ние се помолихме вече — нека си поговоримъ, какъ трѣбва да се прави това.

И той покани Иванка да рецитира молитвата.

Тя започна ужъ по-бавно, но все пакъ съ лошъ изговоръ, а къмъ края и забърза постарому.

Кротко, за да не оскърби, той забеляза, че молитвата трѣбва да се изговаря тѣй бавно, та всѣка дума да звучи ясно и правилна и чиста да се отправя къмъ Бога.

И самъ показва, какъ да става това, като се впусна и да обяснява ония мѣста на молитвата, които децата не схващаха правилно,

— Да, тъй трѣбва да изговаряме не само молитвата. Тъй правилно, чисто и разбрано трѣбва да четемъ и да говоримъ. Нека запомнимъ това и си дадемъ дума, че ще го изпълняваме винаги, като законъ. Задължавате ли се?

— Задължаваме се! — въ хоръ отвърнаха всички.

— Азъ вѣрвамъ, че вие ще отстоите на това ваше задължение, на тази ваша клетва, — съ важенъ тонъ добрави учителъ и, като отвори чекмеджето на масата и извади отъ тамъ една красиво подвързана тетрадка, продължи:

— Тъй е озаглавена тази тетрадка! — и той представи лицевата и страна, върху която съ голѣми златни букви бѣше напечатано:

„Задължаваме се!“

— Ето тука ние ще си вписваме всички задължения, които си дадемъ сами, доброволно, сиречь законитѣ, които си изработимъ и които

— Ще трѣбва да изпълняваме, — допълниха ученицитѣ.

— Да! Ще трѣбва да изпълняваме, — повтори той и, като имъ припомни токущо поетото задължение, той седна и го вписа въ тетрадката.

Въ това време вратата се отвори и единъ закъснѣлъ ученикъ влѣзе, притвори и застана правъ. Изпърво той загледа другаритѣ си съ видимо безгрижие, но тишината, която изпълваше стаята, и сериозниятъ видъ на отдѣлението го стреснаха, и той сведе виновато очи.

Учителътъ загърна тетрадката, стана и едва сега си даде видъ, че забелязва закъснѣлия.

— А ти, Пауне, кога влѣзе? — запита той.

— Азъ, господине учителю, таквозъ. . .

Учителътъ схвана затрудненията, които изживява детето и, за да не го излага повече на изпитание, поржча му да си седне на мѣстото и добави:

— Азъ вѣрвамъ, че Паунъ не ще закъснѣе вече никога!

— Господинъ учителю, да се задължимъ всички, че не ще закъсняваме, — казаха мнозина.

— Задължавате ли се?

— Задължаваме се! — отвърнаха въ хоръ всички.

— Доброволно?

— Доброволно!

— Редовно и на време да идвате въ училище, — формулира г. Х. новото задължение и покани една ученичка да го впише въ тетрадката.

Сега той спрѣ вниманието на отдѣлението и върху обстоятелството, че Паунъ забрави и да поздрави.

И завърза сочна беседа върху взаимнитѣ отношения на ученицитѣ, която последнитѣ приключиха съ трето задължение:

— Да бждемъ вежливи!

Вземайки поводъ отъ една орѣхова черупка, хвърлена на пода току до масата, г. Х. насочи разговора, какъ да се държи класната стая, но звънецътъ не му позволи да се увлече въ тази насока.

— Ще продължимъ въ следния часъ, — забеляза той и покани ученицитъ да излѣзатъ, като имъ посочи, какъ да заставатъ въ тилни редици единъ по единъ — мълчаливо и кротко — да минатъ презъ салона.

И той излѣзе съ тѣхъ.



Маринка Попова - Варна.

КАКЪ ПРИЛОЖИХЪ ИДЕОЗРИТЕЛ- НИЯ МЕТОДЪ*)

Убедена въ предимствата на идеозрителния методъ, очаквахъ съ вълнение новата учебна година, за да поведе моитъ първаци изъ новия пѣтъ.

Това бѣше радостна пѣтеводна свѣтлина. Но отъ друга страна моята недостатъчна подготовка, липсата на личенъ опитъ, отсъствието на каквито и да е помагала смущаваха решението и намаляваха радостта ми.

Какво трѣбва да си приготвя? — Най-необходимото и най-трудното — разпредѣление на учебния материалъ. Работа само по себе си мжчна и обременена отъ обстоятелството, че трѣбва да водя цѣлостно обучение.

Прибѣгнахъ до услугитъ на колеги, които презъ изтеклата година сж ръководили първо отдѣление. Колективниятъ трудъ даде въ резултатъ едно разпредѣление, наредено по предметни области.

10 септемврий.

Пристигатъ родители, водящи за ржка бждецитъ първаци. Разглеждамъ малкитъ новобранци, вглеждамъ се въ тѣхнитъ чисти и довѣрчиви очи. Иска ми се да имъ кажа: — Знайте, че ние тая година трѣбва да се откажемъ отъ една традиция, да напуснемъ широкия и отжпканъ пѣтъ и да поемемъ нова пѣтека за върха, откъдето ще видимъ чуденъ изгледъ....

Мина водосветътъ.

Едва ли нѣкой ще помисли, че ние ще започнемъ да четемъ и пишемъ още отъ първия учебенъ день. Въ разпредѣлението първитъ 15 дни сж опредѣлени за встѣпително обучение, което има за цель да въведе безболезнено детето въ училищния животъ Презъ това време трѣбваше да спечеля

*) Вж. ст.: Ант. Борлаковъ — Идеозрителенъ методъ за начално четене, „Педагогическа практика“, год VI (1926 — 1927), кн. II, стр. 87.

довѣрието на моитѣ първаци, да победа смущението имъ, да разтворя устата имъ, за да имамъ обща представа за това, което сж ми донесли отъ дома — основа, върху която ще градя по-нататъшната си работа.

Какъ ще постигна това?

Всичкитѣ наши начални занятия се сливатъ, безъ да имаме специални часове по отдѣлнитѣ учебни предмети. Всичко има форма на игра, свързана съ наблюдение, пѣсень, моделиране и рисуване.

Следъ тоя предварителенъ курсъ въ упражнение и подготовка на езика, ржката и окоето започваме вече специалната работа по четене и писане. По предметно учение разглеждаме нашето семейство. Кой не може да каже нѣщо за милия домъ и за скѣпитѣ близки! За мама и татко, за баба и дѣдо, за кака и бате и т. н. Правимъ ги отъ пластелинъ, рисуваме ги. Нарезждамъ *рисуникитѣ* на черната дъска една подъ друга:

Мама и татко

Баба и дѣдо

Бати и кака.

Карамъ децата да четатъ. Тѣ изговорятъ, както следва:

мама и татко

баба и дѣдо

бати и кака.

— Сега четете само това, което ви показвамъ. Посочвамъ мама, после татко. Четатъ: мама — татко. Но кжде е и? Ето какъ се яви нужда отъ тоя съюзъ. Поставамъ го между дветѣ фигури за голѣма радостъ и неописуемъ възторгъ на подвижна аудитория. О, колко било лесно! Веднага пожелаватъ да си нарисуватъ цѣлата картина на *лисчетата*, които сж вече читанки. И съ каква гордостъ само излизатъ предъ черната дъска, заематъ поза на възрастни и четатъ *рисуникитѣ*, заедно съ съюза. Не закъснѣха да се явятъ и импровизации.

Следния часъ изолирахме И отъ *рисуникитѣ*.

Редихме го отъ клечици, моделирахме го, изрѣзахме го отъ цвѣтна хартия и го писахме леко, приятно и съ увлѣчение.

Говоримъ за мама, за нейната нѣжностъ и грижи, за любовта, която ѝ дължимъ. Една хубава картина (майка) краси стената, а една проста рисунка е готова на черната дъска.

— Да зарадваме съ нѣщо мама, искате ли? Да се научимъ да пишимъ „мама“.

Какво желание и радостъ!

Написвамъ съ едри *печатни* букви на черната дъска, подъ рисунката МАМА; окачамъ и на стената подъ картината картонъ съ сжщата дума.

Нѣколко мига цѣлото отдѣление се е обърнало на очи.

Безъ да подканямъ и настоявамъ единъ по единъ се вадятъ листоветъ и на тѣхъ се нанася рисунката и отдолу думата.

Изолираме думата отъ рисунката. Редимъ я съ клещици работимъ я отъ пластелинъ, пишимъ я. Минавамъ покрай всички. Гледамъ усърдно наведенитъ главички, блѣсналитъ отъ радостъ и вътрешенъ импулсъ очи, гледамъ и съ облекчение си спомнямъ за предишнитъ си съмнения и страхове. Всички сж написали правилно и сравнително красиво думичката. Скривамъ моята думичка и ги карамъ да я напишатъ отъ паметъ — сжщия резултатъ. Можемъ вече да си нагласимъ цѣло четиво съ думата „мама“ и рисунка.

мама и . . .

. . . и мама

мама и . . . и . . . и

По нататъкъ идва редъ на ТАТКО, БАБА, БАТИ, КАКА, БЕБЕТО, ИМА, ЧЕТЕ, МЕТЕ, МИЕ, МЕСИ, ПЛАЧЕ, УЧИ . . .

Какъ леко, приятно и разнообразно вървятъ упражненията. Моитъ малки, изпълнени съ гордото чувство на победители, самоувѣрено и радостно крачатъ напредъ.

Разнообразни и хубави четива, отговарящи на детскитъ интереси, се редятъ въ читанкигъ имъ, съставени и написани отъ самитъ тѣхъ. При липса на позната дума, служехме си съ рисунки. Само по себе си се наложи запознаването съ главна буква, точка въ края на изречението, дата.

Ето че малкигъ започнаха да проявяватъ и авторски желаня — да се подписватъ подъ своигъ писменни произведения.

За да бжде работата по приятна, накарахъ ги да донесатъ своитъ кукли. Всѣка кукла получавахе, споредъ пола си, името на нѣкой ученикъ следъ едно импровизирано кръщение. Следъ това не бѣ трудно да се съчиняватъ и пишатъ статийки, като следната:

Тодорка.

Тодорка е ученичка. Тя чете и пише съ моливъ. Тодорка идва всѣки день на училище.

Бързо и радостно се изучиха имената на всички ученици. Написани на картончета съ печатни букви, тѣ красѣха стенигъ на учебната стая.

Дошли съ нашитъ упражнения по четене до тука, безъ да настоявамъ и насочвамъ, много ученици по свой починъ започнаха да разлагатъ сами думигъ, да образуватъ нови и сносо да четатъ почти всичко.

За обзирание, четене и писане на цѣли думи употребихъ времето отъ 1. X. до 15. XI. — достатъчно, за да добиятъ децата навикъ да изговарятъ звукоточно и наведнѣжъ цѣли думи, да ги разпознаватъ съ единъ погледъ.

Трѣбваше да започнемъ разлагането на цѣлитѣ думи на срички и отъ сричките да образуваме нови думи. Това е най-важниятъ моментъ отъ процеса на четенето, който хвърля децата въ необятното море на четмописа.

Разлагането продължава до тогава, докато първацитѣ свикнатъ бързо да разпознаватъ и изговарятъ сричките въ познати и непознати думи. Тѣ сж отората на паметта при обзирание и изговаряне на непознатитѣ думи.

Следва разлагането на сричките на гласове (букви) и изучаването на непознатитѣ букви.

Презъ м. януарий моитѣ ученици познаваха всички печатни букви и четѣха направо въ читанката. Тѣй като четивната техника бѣше усвоена (децата бързо обзираха, изговаряха и разбираха прочетеното), стана нужда да си уредимъ класна библиотека, която задоволяваше порасналия интересъ къмъ четене.

Читанката много не ни служеше, понеже не отговаряше на нашето разпредѣление на материяла по предметни области, затова ние си съставяхме сами четива. Ето нѣколко такива :

25 декемврий 1929 г.

Мишле.

У дома имаме малко мишле. То само шуми и шумоли. Мишле малко, пази се! Маца те чака!

17 януарий 1930 год.

Нова година.

Дойде и нова година. Донесе много играчки и подаржци. Да е честита на всички !

18 януарий 1930 год.

Баба.

Днесъ баба ходи на черква. Донесе светена вода. Даде на всички, На мене, на бати, на Блага, на бебето.

Утре е Богоявление.

21 Януарий 1930 год.

Йордановъ-денъ

На тоя день се е кръстилъ Исусъ Христосъ. Наричаме го още Богоявление. Празнуваме го на 19 януарий.

25 Януарий 1930 год.

Врабченце.

Тежкъ е животътъ на врабчето презъ зимата. Църка, плаче. Нѣма какво да яде. Свива се отъ студъ.

Хвърляйте му трошици !

Всѣко четиво се украсява съ съответни рисунки, рисувани съ цвѣтни моливи и водни бои.

Така до м-цъ февруарий четохме и писахме само съ *печатния шрифтъ*.

Следъ тоя продължителенъ курсъ за ржката, можахме безъ страхъ да пристъпимъ къмъ ржкописния шрифтъ, който е по-мжченъ за писане и четене.

Къкъ да започна?

Отъ отдѣлнитѣ, абстрактнитѣ елементи на буквитѣ, които не говорятъ нищо на детото и не му сочатъ никаква цель? Не. Ще излѣза пакъ отъ познатото *цѣло*!

Подреждамъ ржкописнитѣ букви на групи, споредъ приликата имъ съ печатнитѣ и споредъ мжчнотията на писането. Въ статийката, която сме си съставили колективно въ часа по четене, вмѣквамъ дума, буквитѣ на която ще изучимъ. Въ часа по писане написвамъ тая дума на чернета дъска съ печатни букви и съобщавамъ цельта: — Ще научимъ да пишимъ тая дума съ ржкописни букви — цель, която можемъ да постигнемъ за единъ, два и повече часа. За детето е ясно, къмъ какво ще се стреми и какво трѣбва да постигне.

Разлагаме думата, напр. ПИТИ, на срички и после на гласове (букви). За асоциация написвамъ: П л. Разглеждаме по какво си приличатъ и различаватъ. Ако има нужда, разлагаме буквата на съставнитѣ й елементи (но вече като частъ отъ конкретна буква), комбиниратъ се и се пише *цѣлата* буква до тогава, докато ученицитѣ свигнатъ да я пишатъ правилто и красиво. Следъ това се пристъпва къмъ другата буква отъ сжщата дума.

Ржкописнитѣ букви се изучаватъ бързо и леко. Ние имъ отдѣлихме м-цъ февруарий. Децата сега се радваха, че могатъ да пишатъ по-бързо и да си съставятъ по-дълги четива.

Ето нѣкои отъ тѣхъ:

6 февруарий 1930 год.

Кокиче и минзухаръ.

Кокичето и минзухарътъ сж братче и сестриче. Обичатъ се много. Наедно заспиватъ и наедно се събуждатъ.

Тѣ сж рожби на Малък-Сѣчко.

13. февруарий 1930 год.

Писмо до Малък Сѣчко.

Добре дошълъ, Малък Сѣчко!

Радваме се, че дойде. Благодаримъ ти за кокичето, благодаримъ ти и за минзухара. Но за едно ще те молимъ. Не духай! Не пращай студъ и снѣгъ! Ще замръзнатъ кокичето и минзухара.

Ами че тѣ нали сж твои рожби!

Отъ малкитѣ първаци.

15. февруарий 1930 г.

Писмо до първацитъ.

Получихъ ви писмото. Бждете спокойни. Ще ви изпълня молбата. Ще ви изпратя слънце и цвѣта.

Благодаря, че се грижите за моитѣ рожби.

Батю ви Сѣчко.

Това писмо, заедно съ първото, освенъ радостъта, че сме се научили да съставяме и пишимъ писма, ни достави и хубави, весели часове за говорни упражнения. Съдържанието на дветѣ писма бѣ инсценирано отъ децата.

Единъ пратечикъ на отдѣлението се решава да отиде при разлютения Малъкъ Сѣчко, да му занесе писмото и да му напомни за неговитѣ рожби. Сърдитиятъ Сѣчко, замръзналитѣ кокиче и минзухаръ, страхътъ на малкия пратеникъ, общата радостъ следъ обещанието на Малъкъ Сѣчко — всичко това ни приобщи къмъ последния, и цѣлото отдѣление го чувствуваше като приятелъ. Загуй, когато той си заминаваше, ние му изпратихме ново писмо.

28. февруарий 1930 г.

Бати Сѣчко,

Сбогомъ. Ти си отивашъ въ своето ледено царство. Много здраве! Ти ще срещнешъ Баба Марта. Помоли я да бжде весела. Кажй ѝ, че ние ще я обичаме и ще ѝ се радваме, както на тебе.

Направи това за твоитѣ рожби и за твоитѣ малки първаци.

26, февруарий 1930 в.

Нашитѣ гости,

Вчера ни дойдоха маскирани гости. Тѣ бѣха отъ 16 отдѣление. Между тѣхъ имаше единъ палячо, една селска мома и две котета. Не можахме да ги познаемъ. Смѣхме се много. И ние ще се маскираме и ще отидемъ на гости.

4, мартъ 1930 г.

Нашиятъ карнавалъ.

Въ недѣля имаме карнавално утро. Дойдоха много маскирани деца. Едни бѣха маскирани като цвѣта, други — като Баба Марта. Имаше жаби, птички и джуджета. Батьовцитѣ бѣха царе, а Николайчо — звездоброецъ — мждрецъ.

Пѣхме пѣсни. Играхме хоро. Прекарахме много весело.

13. мартъ 1930 г.

Пжпки.

Азъ съмъ малка пжпка отъ сливово дърво. Родихъ се презъ есенъта, когато падаха златнитѣ листа. Имахъ здрава

обвивка. Цъла зима спяхъ. Дойде баба Марта. Тя изпрати топло слънце. Стана ми тѣсно въ моята обвивка. Протегнахъ се и я разкъсахъ.

Сега съмъ хубавъ, бѣлъ цвѣтъ.

21, мартъ 1930 г.

Пчела.

Азъ съмъ златокрилата пчелица. Токущо ме събуди пролѣтното слънце. Изкочихъ съ радостъ. Тръгнахъ да си търся храна. Баба Марта се бѣше погрижила за това. Обиколихъ бадема, зарзалата и прасковата. Тѣ ми предложиха своитѣ розови цвѣтчета, изпълнени съ пролѣтенъ ароматъ.

24 мартъ 1930 г.

Китката на баба Марта.

Всѣки день баба Марта уголѣмява и разхубявява своята китка. Въ срѣдата е сложила кокичето и минзухара. Тѣ ѝ сж подаръкъ отъ Малъкъ-Съчко. Наоколо е наредила миризливата теменужка. А по края за прилика — хубава иглика.

28. IV. 1930 г.

Великденски яйца.

Съ голѣма радостъ очаквахме Великия четвъртъкъ, защото той ще ни донесе червени яйца. Весело подскачахме около печката, когато мама вадѣше отъ тенжерата боядисанитѣ яйца.

12. V. 1930 год.

Роза.

Хубава роза, царице на цвѣтята! Твоятъ ароматъ пълни градинитѣ. Твоето гордо чело украсява нашитѣ букети. На тебъ се радватъ и млади и стари.

Защо обичамъ пролѣтъта.

1. Тя ни води пойнитѣ птички, шаренитѣ цвѣта и перуди.

2. Тя ни създава весели празници и разходки.

3. Тя ни донася вкусни плодове и топло слънце.

Съ общи усилия отдѣлението стѣкми редъ още други статийки на теми изъ живота въ природата, училището и семейството. Тия статийки даваха богатъ материалъ за стилни (устни и писмени) и правописни упражнения.

Отъ 1 априлъ започнахме да пишемъ съ мастило.

Така завършихме нашата първа учебна година.

Като резултатъ отъ работата си, трѣбва да кажа, че азъ и ученицитѣ ми прекарахме една приятна година. Никога досадата и угнетението не ни посетиха. Работихме подъ побѣдитѣ на доброволното желание и сподѣлното удоволствие. Това бѣше година — празникъ, пълна съ всѣкидневни радости.

Ст. Кьосевъ — Ямболъ.

РОДНО МѢСТО.

(Родинознание въ III отд.)

— Деца, азъ ви съмъ учителъ отъ тая година и не е ставало дума, дали знаете, отъ кжде съмъ.

— Отъ Балкана сте, господинъ учителю, отъ Балкана.

— Да, отъ Балкана съмъ, деца, но отъ кое село?

— Отъ Градецъ, г-не учителю!

— А вие отъ кжде сте, деца?

— Отъ Стралджа.

— Но всички ли сж отъ Стралджа?

— Азъ съмъ отъ Ст.-Загора, г-нъ учителю. Тука сега сме отъ две години, откакъ татка премѣстиха за началникъ на гарата.

— Ние пъкъ сме отъ Ямболъ. Тука сме откакъ татко отвори желѣзарски дюкянъ.

— Между васъ има деца, дошли отъ далечъ. Я да станатъ всички бѣжанчета!

— Ти отъ кжде си Благой?

— Отъ Узунъ-кюпру.

— А ти, Алексел

— Отъ Провадия при Одринъ.

— Стига деца!

— Защо едни казватъ, че сж отъ тука, други отъ Ямболъ, Ст.-Загора, Узунъ кюпру?

— Защото не сме се родили всички въ едно село или градъ.

— Всѣки знае своето село или градъ, нали?

— Защо?

— Защото тамъ сме пораснали.

— Кое тогава се помни?

— Селото, въ което сме израснали.

— Защо?

— Между васъ има деца, които сж се родили въ едно село, а израснали въ друго. Кое ще помнятъ?

— Защо?

— Тѣй, деца, помнимъ мѣстото, дето сме израсли, защото пръвъ пжтъ тамъ сме се радвали на хубавото слънце, тамъ сме израсли съ другарчета, тичали сме по ливадитъ и сме слушани гласа на птичкитъ.

— Тамъ, г. учителю, сме тръгнали пръвъ пжтъ на училище, ходили сме за цвѣта въ полето и горичкитъ, кжпали сме се въ рѣката и ловили риба, закъснѣвали сме вечеръ, и мама и татко ни сж се карали, пасли сме малкитъ агънца.

— Зиме, г. учителю, сме се пързали по леда на рѣката и съ шейнитъ по бърдата...

- Тамъ сме се и посбивали понѣкога...
- Мене еднажъ деца отъ друга махала, г. учителю, удариха, та цѣлъ месецъ носихъ превързана главата си...
- Ти, Благой, помнишъ ли Узунъ-кюпру?
- А ти, Алексе?
- И азъ, деца, не мога да забравя нашето хубаво планинска село. И сега ми се иска да го видя. Радвамъ, се като дете, когато ми се падне пжтъ да мина презъ него.
- Защо ли?
- Да, тъй ни е свидно и мило мѣстото, дете сме израстнали и минали детинството си.
- Има ли нѣкой да не сбича селото си?
- Ами ако нѣкое село е малко и прѣснато нѣкжде по върхове и долини, заслужава ли да се обича?
- Защо?
- Защото въ тѣхъ децата израстватъ и всичко тамъ прѣвъ пжтъ виждатъ и изпитватъ.
- Ако нѣкое дете го пратятъ на занаятъ въ града, какъ се раздѣля съ родителитѣ си, братя, сестри и другарчета?
- Съ мжка и плачъ, г. учителю.
- Защо?
- Защото отива на непознато мѣсто и при непознати хора.
- Лесно ли ще свикне!
- Ще има да се поплаква честичко, г. учителю.
- Защо?
- Ако види хора отъ своето село, какъ ги посрѣща?
- Много радостно и ги разпитва за всичко въ село.
- А когато си отиватъ?
- Изпраща много здраве на всички.
- А на кого най-много?
- На майка си, татко си, на братя, сестри и роднини.
- Минатъ дни, седмици, мине година и то забравя ли ги?
- Повече му домиляватъ, г. учителю.
- Какво почва да мисли и желае?
- Да си отиде на гости за нѣколко дни.
- Какво изпитва, преживѣва?
- Мжка и тжга за дома си, за своитѣ близки.
- Види каруца и му обещають да го занесатъ, защото господарѣтъ му го пуца за нѣколко дни.
- Какъ се приготвя и чака тръгването?
- Нетърпеливо.
- Какво мислите ще вземе за село?
- Нѣщо подарѣкъ, г. учителю. Плодове, играчки нѣ какви за малкитѣ си братчета и сестрички.
- Тръгнатъ. И нему какво е въ душата?
- Леко, весело. Исква му се да викне и запѣе, нали?
- Защо?

— Защо отива у дома си и при своитѣ.

— Селото му е далечъ и нему се струва, че ... не ще стигнатъ, нали?

— Защо ли?

— Защото става нетърпеливъ и иска по-скоро да стигне.

— Какъ иска да вървятъ конетѣ?

— Само да тичатъ ... да хвъркнатъ даже, нали? Нему се струва, че не вървятъ.

Наближаватъ вече. . . .

— То се радва, весело, леко му е, сърдце му затупва силно, че ще види. . .

— Родителитѣ си, г. учителю.

— Наближаватъ рѣката, която минава презъ селото имъ и дето си спомня. . .

— Че се е кжпяло въ нея, ловило риба и раци, пладнувало е подъ върбитѣ овцитѣ, ана сръдорѣка козитѣ, г-нъ учителю.

— Ето наближиха и чешмата край селото.

Какво му напомня?

— Отъ нея е носилъ вода, поилъ е воловетѣ, конетѣ, кравата и Караманка. Милъ се е и се хладилъ лѣте, г. учителю.

— Ето навлизатъ и въ улицата край училището. Какво му напомня тя?

— Какъ вечеръ до късно е тичалъ и игралъ по нея.

— А ученикътъ?

— Той събужда у него много спомени отъ ученичеството. — Кога е билъ първаче и голѣмъ въ IV отд. и какъ сж играли, пѣли и тичали изъ двора. Спомня си, какъ, събрани около учителя, слушатъ и поглъщатъ думитѣ му. Още стотина крачки и завива къмъ тѣхния дворъ.

— Какъ мислите ще върви?

— Бързо и не ще гледа, кжде стѣпва, г. учителю.

— Стига до дворната врата и влиза. Никой не знае, че си отива. Ето майка му излиза случайно. . . .

— Спуска, се г. учителю, и презъ сълзи я прегръща. Цѣлува ѝ ржката.

Наизлизатъ всички отъ кжщи, заобикалятъ го и заразпитватъ това — онова.

— Научатъ се другарчетата му, че си е дошълъ. . . .

— Ще се събератъ, г. учителю, и той ще имъ разказва, какво има въ града и какво е видѣлъ.

Походи нѣколко дни и пакъ се върна въ града, но сега вече на душата му е леко.

— Защо?

— Защото се видѣлъ съ ония, за които му е било мжчно и свидно.

— Сега, нека нѣкой ми каже съ малко думи, защо тъй

много се привързваме и обичаме мѣстото, кждето сме се родили и израстнали, и всичко, което прѣвъ пѣтъ сме видѣли и преживѣли.

— Какъ тогава бихме нарекли това мѣсто най-добре?

— Мило, свидно, г. учителю.

— Наше, родно.

— Да, най-добре бихме го наричали *родно мѣсто*.

— Нѣкой челя ли е нѣщо, дето се говори за „родно мѣсто“?

— Да, стих. „Наше село“.

— Да го каже нѣкой!

Другъ.

— Четивото „Малкиятъ ковачъ“, г. учителю.

— Какво се разказва тамъ?

— Стига, деца!

За идния часъ всѣки отъ васъ да намѣри и прочете нѣщо, дето се разправя за обичѣта ни къмъ родното мѣсто.

Нѣкой пѣкъ да напише, какъ е прекаралъ, когато прѣвъ пѣтъ се е отдѣлил отъ родното си мѣсто.

Ив. Русевъ — Ямболъ.

МАЙСТОРЪ МИХАЛЪ.

(Изъ практиката ми въ II прогимн. класъ).

— Деца, вчера бѣше Димитровень. Занаятчиитѣ празднуваха своя праздникъ. Разкажете това, което видѣхме вчера!

— Вчера сутринята занаятчиитѣ отидоха въ църквата „Св. Никола“. Татко е шивачъ. Въ църква отидоха и ученицитѣ отъ чирашкото училище. Тѣ минаха край насъ и носѣха две плакарди. Следъ като пусна църква, всички заедно отидоха съ музиката въ градската градина. Татко каза, че манифестацията тамъ се прѣснала, и всички си отишли по домоветѣ.

— Знае ли нѣкой, защо занаятчиитѣ сж избрали за свой праздникъ Димитровдень?

— Защото занаятчиитѣ на този день си пазарятъ чираци.

— Деца, въ вашитѣ христоматии има едно четиво съ заглавие „Майсторъ Михалъ“. Какво разбирате отъ това заглавие?

— Говори се за единъ занаятия—майсторъ, който прави хубави обуца, хубави шкафове, маси, печки.

— Господинъ учителю, когато дойде нѣкой човѣкъ въ нашия дюкянъ да купи нѣщо, дума на татко: „Майсторе, имате ли обувки?“

— Обърнете на стр. 62! Прочетете си четивото тихичко и после ще ми кажете, какво се разказва въ него,

— Прочетохте го, нали? Какво е написано подъ заглавието?

— Трикийска легенда. Легенда, която се разказва въ Тракия.

— Какво значи „легенда“?

— Легенда е приказка за случка, която народътъ върва, че е станала.

— Кой ще разкаже легендата!

(Деца разказватъ толкова, колкото сж схванали отъ прочитъ).

— Азъ виждамъ, че вие сте разбрали легендата, но искамъ да я прочетемъ още веднъжъ, та да разберемъ мисълта на автора и да видимъ хубоститъ ѝ. Кой ще чете? (Прочита се първия пасажъ).

— Кой моментъ е представенъ на картината?

— Опишете по картината царския престолъ!

— Опишете майсторъ Михалъ!

— Разкажете тази частъ отъ легендата!

— Къде си мислите, че става случката*).

— Въ нашия градъ. Султанътъ е въ своя палатъ - офицерския клубъ, а джамията ще се строи тамъ, дето е сега турската джамия — до площадъ „Освобождение“. Тя е голъма и сега има хубавъ изгледъ.

— Четете втората частъ!

— Разкажете я!

— Какъ и къде си представяте действието?

— Всички селяни отъ околията сж свикани съ колята си да носятъ камъни. Дълги кервани слизатъ отъ Кръкларъбаиръ — носятъ камъни. Други идатъ откъмъ Тунджа — носятъ пѣськъ. Други идатъ откъмъ Елхово — носятъ варъ. А всрѣдъ града бавно се издига хубаво здание — това е джамията.

— Четете нататъкъ! Разкажете и тази частъ!

— Четете последната частъ! Разкажете я!

— Кажете, какъ си мислите действието!

— Майсторъ Михалъ е каченъ на викалото на джамията. Много хора сж излѣзли отъ сладкарницитъ и кафенетата на площадъ „Освобождение“. Майсторъ Михалъ полетява като птица презъ улицата до джамията къмъ гарата. При втория мостъ на Тунджа — желѣзния — той пада и умира.

— Нека напишемъ плана на тази легенда! Кажете, какъ да отбележимъ частитъ?!

1. Султанъ Селимъ търси майсторъ за хубава джамия.

2. Майсторъ Михаилъ се наема да изиде джамията.

1). Моитъ ученици още отъ I класъ сж свикнали да си представятъ мѣстата на действията въ града или околноститъ му, които познаватъ.

— Втората частъ?

3. Джамията постепенно се зида.

Третата частъ?

4. Султанъ Селимъ предлага на майсторъ Михала награда, за да стане мохамеданинъ.

Четвъртата частъ?

5. Майсторъ Михалъ не се съгласява да промѣни вѣрата си.

6. Той си направилъ крила и хвъркналъ.

7. Михаловъ мостъ на Тунджа.

— Разкажете по този планъ легендата.

— Деца, султанътъ предлагалъ на майсторъ Михала голѣма награда — пръвъ ходжа въ най-голѣмата и най-хубавата джамия на царството му. Помислете, защо султанътъ предлагалъ такава голѣма награда на майстора.

— Господинъ учителю, който човѣкъ види джамията, ще я хареса и ще пита, кой ѝ е майсторътъ. Като кажатъ, че Майсторъ Михаилъ е българинъ, ще се прославятъ българитъ като добри майстори.

Султанътъ иска турчинътъ да се слави като добъръ майсторъ. „Джамията е турска, правена отъ майсторъ — мохамеданинъ“, така трѣбва да мислятъ хората.

— Още?

— Той не иска да има друга джамия като тази. Щомъ майсторъ Михалъ стане ходжа, той ще остави зидарството и нѣма да съгради друга такава джамия. Тогава джамията на султанъ Селимъ ще бѣде най-хубава въ цѣлия свѣтъ.

— Успѣлъ ли султанътъ и защо не?

— Зашото майсторъ Михалъ решилъ да умрѣ, но да не си промѣни вѣрата.

— Каква е основната мисълъ въ легендата?

— Българинътъ строго пазѣлъ своята вѣра. Той жертвувалъ живота си, но не се отказвалъ отъ вѣрата си?

— Още?

— Българскиятъ занаятчия въ миналото е билъ добъръ майсторъ. Той стоялъ по-горе отъ турчина съ своята изкусна работа.

— Въ края на четивото има две пословици. Прочете първата!

— Добрата работа сама се хвали.

— Какво иска да каже народътъ?

— Султанътъ призналъ, че майсторъ Михалъ е добъръ майсторъ. Макаръ и българинъ, султанътъ му признава способноститъ.

— Четете втората пословица!

— Чисто злато рѣжда не хваща.

— Какво иска да каже народътъ?

— Майсторъ Михалъ е добъръ християнинъ. Ако стане ходжа, ще продаде вѣрата си. Тоя добъръ християнинъ ще опетни името си.

— Нека прочетемъ наново легендата и видимъ, какво ви харесва въ нея. Четене първата часть.

— Нѣщо да кажете?

— Думитъ на майсторъ Михала да се прочетатъ бавно. Азъ ще ги прочета!

— Господарю, азъ се наемамъ да иззидамъ джамия, каквато никой не е строилъ до сега. Достави ми само мраморъ и гранитъ, злато и олово, пѣсъкъ и варъ, много кола и хиляди работници.

— Думитъ на султана трѣбва да се кажатъ важно и съ строгъ тонъ. Азъ ще ги прочета!

— Добре! — рекълъ султанътъ. — Всичко ще ти дамъ. Но ако не изпълнишъ обещанието си, съ главата си ще отговаряшъ!

— Четете втората часть! Нѣщо да кажете!

— Най-много ми се харесва цѣлия пасажъ: „Занизали се дълги кервани кола. Завървѣли отборъ млади работници. Вървѣли съ месеци. Работили години“.

— Третата часть! Нѣщо да кажете?

— Четвъртата часть! Нѣщо да кажете!

— Хубави сж думитъ: „Смаялъ се султанътъ. Изплашили се турцитъ“. Тия думи трѣбва да се прочетатъ бавно и съ нужната тържественостъ.

— За следващия часъ ще знаете хубаво да четете и разказвате четивото.

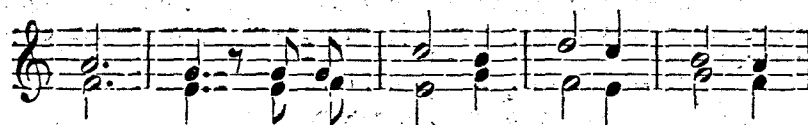
Молитва.

Andante religioso

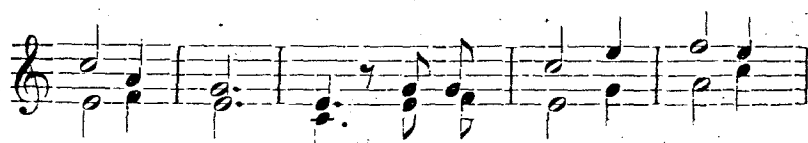
Ал. Д: Симидчиевъ



Дай ми, Бо-же, здра-ве, дай ми, Ба-же,



си-ла, та да съмъ отъ мѣ-на азъ-на



ма-ма ми- ла. Та да съмъ от- мѣ-на



въз на ма-ма ми - ла. Дай ми, Бо-же,



здра- ве, Дай ми, Бо-же, си - ла.

Татку в' старинитѣ
Азъ да съмъ подкрепа,
Сявга да преглеждамъ } 2
Клети бедни хора.
Дай ми, Боже, здраче,
Дай ми, Боже, сила.

Л. Бобѣвски.

Есень.

Бавно

Н. Скобарева



Глухо шушнатъ си го-ри-тъ, Пѣсень в'тъхъ не чуй се



вечъ

Пой-ни птички от- ле- тѣ- ха



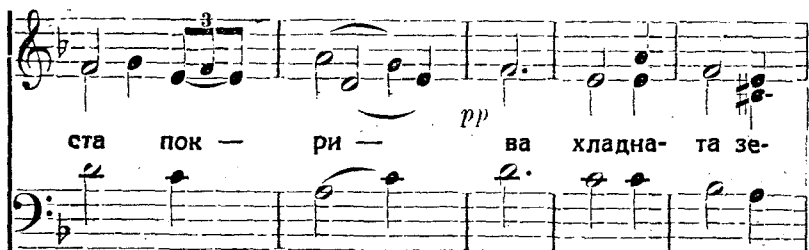
от- ле- тѣ- ха на- да- лечѣ.

И небето ни поглежда Вѣгъръ тихо тънаника
Безъ усмивка, дъжделиво, Пѣсни жалостни, есенни;
Мратъ листата и се ронятъ — Врани грачамъ надъ полята.
И се ронятъ мълчаливо. Надъ полята покрусени,

Есень

Andante

Коста Георгиевъ.



птич-ка тамъ иг-ри - ва млък-ва за-не

мъ Дръмать го - ли кло - ни Е-сень

съл-зи ро - ни ти-хич - ко ва - ли.

Въгъръ листи го - ни виснатъ небоскло - ни



Гроздоберъ.

Tempo marcia

Н. Скобарева

Яс- но слън-це кротко грѣ-е Отъ не-
бе-сень сводъ ; Въ китно ло- зе
се чер- нѣ - е зрѣлъ и соченъ плодъ

Ясно слънце кротко грѣе
Отъ небесенъ сводъ ;
Въ китно лозе се чернѣе
Зрѣлъ и соченъ плодъ.

Всѣки хълмъ и ридъ огласятъ
Пѣсни, гласове ;
Пълни кораби пренасятъ
Зрѣли гроздове.

Хр. Цанковъ - Дерижанъ



Асень Поповъ — Варна.

ДЕКОРАТИВНИ РИСУНКИ.

Въ основното училище, редомъ съ предметното и иллюстративното рисуване и моделиране — отъ паметъ, по фантазия и отъ натура, трѣбва да се застъпва и декоративното рисуване и моделиране. Това изрично иска сегашната програма за основнитѣ ни училища. На стр. 83 въ нея се казва дословно следното:

„Рисуватъ се и се моделиратъ мотиви за украсяване предметитѣ въ обикновения животъ, напр. по рисуване — цѣття за украсяване на корицитѣ на учебницитѣ, тетрадкитѣ и пр.; по моделиране — панички, чашки, украсени съ цѣття, цѣтлове, приспособени за чашки, панички, пепелници и др.“

Декоративната рисунка има твърде голѣма приложба въ живота. Тя се срѣща по килими, възглавници, завеси, престилки, дрехи, обувца, сѣдове, сѣчива, оржжия, играчки, покжщнини, сгради и др. — изобщо почти по всички предмети на веществената култура на всички народи и епохи. Тя е на особена почитъ и у нашия народъ. Прекраснитѣ народни шевици и везби по престилки, ризи, сукмани, възглавници, килими, чуднитѣ шарилки по бѣклици, хурки, кавали, паници и стомни, дивнитѣ рѣзби изъ нашитѣ стари кжци и черкви сж декоративни рисунки, които издаватъ у нашия народъ високъ естетически усѣтъ.

Човѣкъ има инстинктивенъ стремежъ да украсява съ графически или пластически изображения предметитѣ, съ които си служи. Тоя стремежъ не е чуждъ и на детето. То обича да шари и украсява играчкитѣ си, тетрадкитѣ и книгитѣ си съ всевъзможни фигури, много отъ които сж декоративни. Училищното обучение по рисуване и моделиране трѣбва да задоволи и развие тоя стремежъ. То има множество поводи и възможности за това. Почти всѣка предметна или иллюстративна рисунка може да бжде използвана като декоративенъ мотивъ.

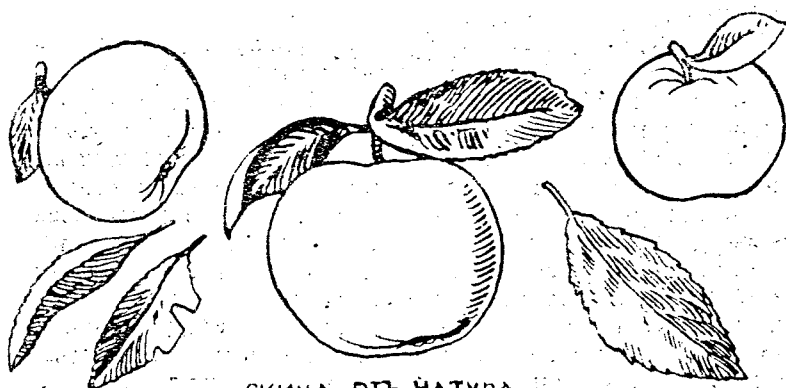
За да се състави декоративна рисунка, трѣбва да се извършатъ три работи:

1) да се избере декоративенъ мотивъ, да се скицира и стилизира,

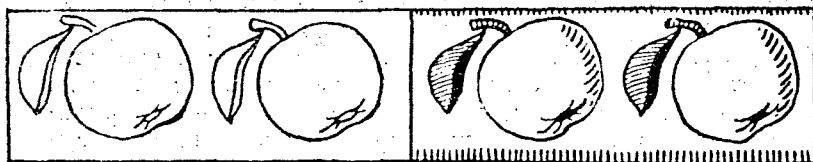
2) да се състави схематиченъ планъ за декоративната рисунка и

3) да се направи последната.

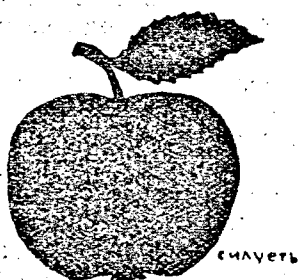
За декоративни мотиви могатъ да се използватъ рисунки на най-различни предмети: плодове, цѣтлове, листа, цѣли растения, животни, геометрически фигури и др. Избраниятъ предметъ най-напредъ се скицира отъ натура. Колкото повече скици направятъ децата отъ различни страни, толкова повече рисункитѣ имъ ще се приближаватъ до характерното



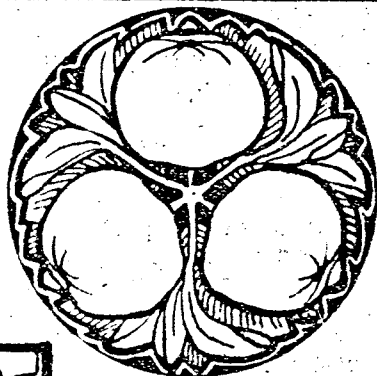
скица отъ натура



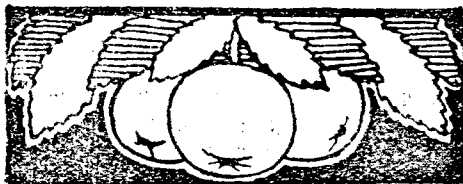
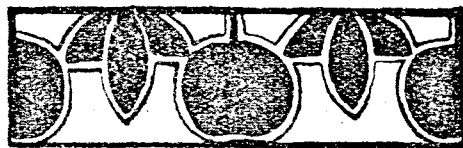
Бордюра



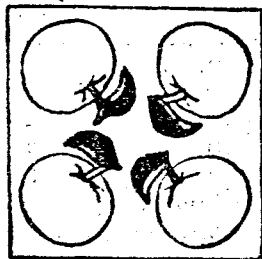
снѣдь



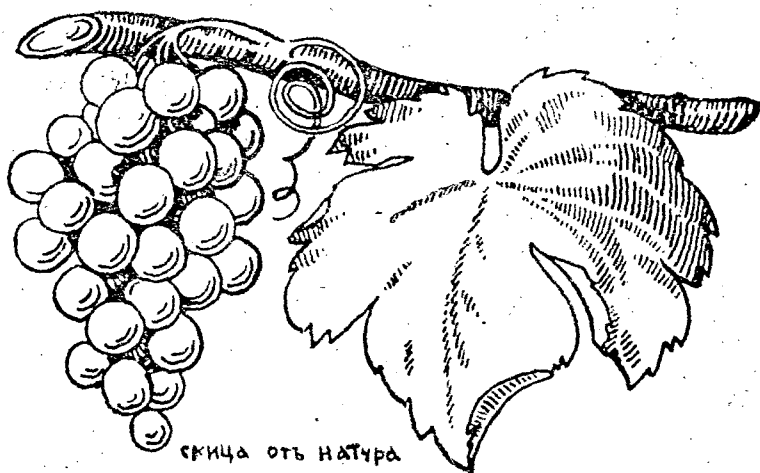
декоративенъ мотивъ



фризове за стена бродерия и др.



декорат. мотивъ



скица отъ натура



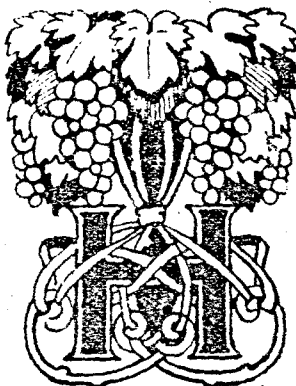
Бордюра за кутия или украса на тетрадка



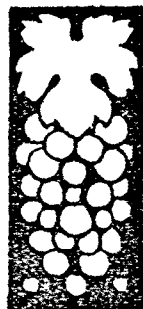
винетка



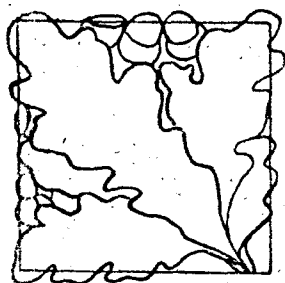
декор. мотивъ 34
бродерия



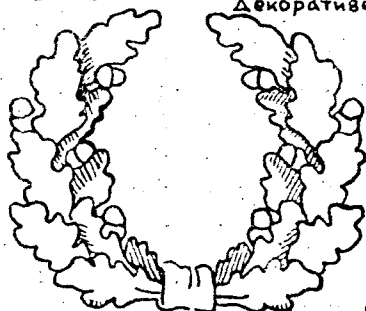
декор. мотивъ-монограмъ



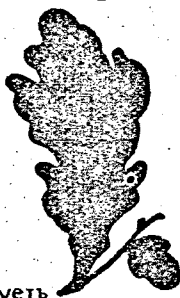
мотивъ за бордюра



ДЕКОРАТИВЕНЪ МОТИВЪ



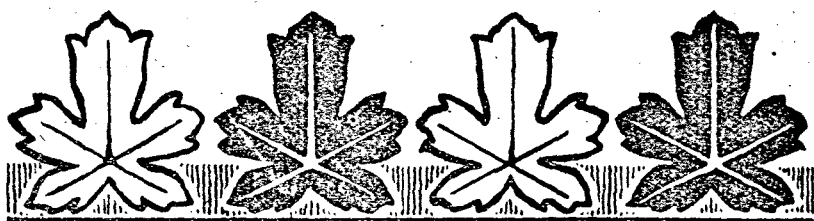
МОТИВЪ ЗА БРОДЕРИЯ

СИЛУЕТЪ
ЗА ИЗРЪЗВАНЕ ОТЪ ХАРТИЯ.

ДЕКОР. МОТИВЪ



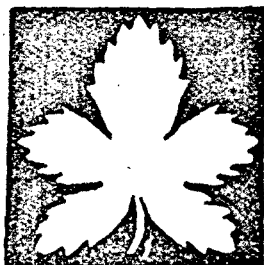
скици от натура



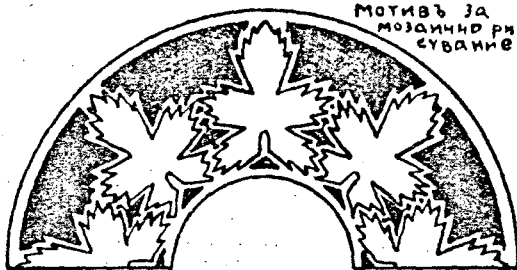
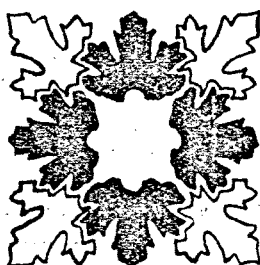
бордюра



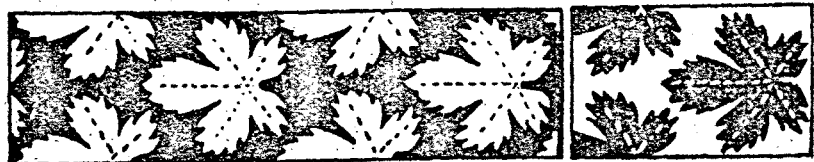
бордюра



мотивъ за мозаично рисване



Декоративни мотиви



мотив за тапетъ или друга украса.

въ предмета. При тая работа трѣбва да се изисква отъ ученицитѣ да не изпускатъ ни за мигъ общата форма на последния. Още отначало тѣ трѣбва да я скициратъ. Едва следъ туй ще набележатъ характернитѣ подробности, като изпускатъ нехарактерното. Вървятъ ли по обратния пътъ — отъ подробноститѣ къмъ общата форма, трудно и несполучливо ще направятъ скицата.

Щомъ нарисуватъ декоративния мотивъ, децата подъ ръководството на учителя изработватъ схематиченъ планъ за декоративната рисунка. Въ него избрания декоративенъ мотивъ може да бжде поставенъ въ най-разнообразни съчетания. Разработката на схемата ще научи ученика да туря редъ, да внася единство и хармония въ декоративната си композиция.

Схемитѣ, както и скицитѣ, могатъ да се рисуватъ съ моливъ, креда или въгленъ.

Последна работа при декоративното рисуване е да се преработи схемата въ окончателна и точна рисунка, като се изкривятъ, начупятъ или надобелятъ нѣкои линии, за да се очертае и да изпъкне ясно декоративния мотивъ. Най-последно, ако характерътъ на рисунката налага това, тя се оцветява, като се гледа да се спази хармонията на багритѣ.

Декоративнитѣ рисунки се използватъ за моделиране, ржководлие, ржчна работа, мозайчно рисуване, за украса на тетрадки, корици на книги, рамки на карти и др. т.

РЕЦЕНЗИИ.

Д-ръ Д. Гиневъ. Ржководство по четене въ I отдѣление. VI издание. Варна.

Г-нъ Д-ръ Гиневъ е синтетикъ. Той е разпространителъ на звукоподражателната четмописна метода у насъ, която споредъ автора цѣли 15 години била господствувала въ нашата училищна практика (стр. 22). Методата била изпитана не само у насъ, но и въ Германия, особено отъ педагога Н. Gutzmann, който за цѣльта билъ експериментиралъ повече отъ 500,000 ученици. И на дветѣ мѣста е дала добри резултати (?), само, че въ Германия билъ забелязанъ единъ малъкъ недостатъкъ; следъ първата учебна година се усилвали и увеличавали недостатъцитѣ въ говора на децата, т. е. увеличавало се числото на пелтецитѣ. (Това авторътъ признава на стр. 6). У насъ ученицитѣ чакъ въ края на третата учебна година (III отдѣление) едва могли да четатъ горе-долу изразително. (Това авторътъ признава на стр. 19). Следъ тази астетация,

която самичък г. Д-ръ Гиневъ дава на препоръчваната отъ него звукоподражателна (синтетична) четмописна метода, смѣтаме за излишно да цитираме мненията за крайно лошитѣ резултати на сжщата метода, константирани отъ нашитѣ педагози: Д-ръ В. А. Мановъ, Ан. Борлаковъ, Хр. Спасовски и др.

За основа на методата си г. Д-ръ Гиневъ поставя звука. Споредъ него, звукътъ вънъ отъ думата — неговата естествена срѣда — въ изолиранъ и чистъ видъ могълъ да се произнесе. Така днесъ била говорила фонетиката, която се била достатъчно развила като наука, и нейнитѣ принципи задължително трѣбвало да се използватъ при езиковитѣ упражнения (стр. 13). Но коя фонетика? Навѣрно, тази на г. Д-ръ Гиневъ, защото научната фонетика по тоя въпросъ е тъкмо на противното мнение. Така напр.:

1) Проф. П. О. Афанасьевъ (Методика радного языка въ трудовой школе, стр. 38) казва: „Отъ казаното по-горе е ясно, че да се разложи живата дума на звукове безнаказано за последнитѣ е невъзможно. *Излѣзълъ звукътъ вънъ отъ думата се бже не този, какъвто е билъ въ нея, т. е. въ съчетание съ другитѣ звукове.* Ние бихме желали г. докторътъ да произнесе въ чистъ видъ звуковете: б, п, т, щ, ф, г, к и пр. Не се ли придружаватъ съ едно тжпо ж и тогава звукътъ не се ли явява сричка?

2) Проф. Томсонъ (Общее языковедение, стр. 327) пише: „Живата говорима дума е невъзможно да се раздѣли на звукове, както написаната съ букви. *Въ звуковете, изговорени отдѣлно, и тия, съчетани съ други звукове, има сжществена не само физиологическа, но и акустическа разлика.*“

3) Великиятъ езиковедъ S. Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, високо заявява: *Отдѣлния звукъ отъ гледището на научното езиковедение е просто фикция.*

4) Нашиятъ проф. Д-ръ П. Цоневъ (Дидактика и методика на обучението по български езикъ въ основнитѣ и срѣдни училища, стр. 121) е на сжщото мнение: „Мислимъ, че не е нужно да се привеждатъ много примѣри, за да се доказва, че *наистина изолираниятъ звукъ се изговаря не така, както се изговаря въ речта на разни мѣста.* Изолираното изговаряне на звуковете, както това става днесъ при синтетичнитѣ методи, не трѣбва да се допуска, защото ще дойдемъ до неестественото изговаряне на думитѣ: *еджнжо (вм. едно), мжлжжкжо (вм. млѣко), сжтжжея (вм. степъ) и пр.*“

5) Проф. Полотниковъ (Родний языкъ, стр. 62) добавя: „Да схващаме аналитично ще рече да виждаме, да чуваме, да възприемаме известни елементи като части на дадено цѣло. А за обучаванитѣ по синтетичния методъ деца звукътъ изгубва връзка съ думата и мисълта и се схваща самъ като отдѣлно цѣло. И затова фонетичниятъ анализъ не трѣбва

да става напълно, като съвършено се изолиратъ отдѣлнитѣ звукове, въ каквото положение никжде не се изговарятъ въ нашата речъ.

Другиятъ теоретикъ на синтетичния четмопись у насъ — г. Хр. Петевъ — е избралъ това и затова на стр. 30 въ книгата си „Предварителни упражнения по четене и писане въ първо отдѣление“ пише: „Безвучнитѣ съгласни: *п, б, т, д, г, к*, въ никой случай не могатъ да се взематъ отъ прости звукоподражания, нито пакъ трѣбва да се изговарятъ самостоятелно. Тѣ сами сж нѣми гласове, затова трѣбва да се изговарятъ въ съчетание съ други гласове въ думи. Рече ли учителътъ да запознае децата самостоятелно съ нѣкой отъ тѣзи гласове, изговорътъ му въ никой случай не може да бжде чистъ. Винаги ще се изговарятъ съ едно придъхнато ж (*пж, тж, и пр.*).“

Неволно следъ всичко това си задаваме следния въпросъ: Има голѣмо сходство между старитѣ бракувани методи (буквуване, абевеговъ и пр.) и звукоподражателния на г. Д-ръ Гиневъ. Разликата е тази, че, вмѣсто *покой* $\times$ *ржци* $\times$ *азъ* за сричката *пра* при буквуването, или *пе* — *ре* — *а* — при абевеговия методъ, ще имаме *пж* — *рж* — *а* при звукоподражателния, тъй като звуковетѣ *п* + *р* самостоятелно сж произносими. Ако синтетичниятъ методъ не дава действителната дума, каквато се срѣща въ нашата речъ, а фиктивна, това ще рече да повторимъ грѣшкитѣ на буквуването и абевеговия методъ, зарадъ които тѣ излѣзоха въ оставка.

Въз основа на своеобразно и първобитно схващане на фонетиката г. Д-ръ Гиневъ ни кара да извадимъ звука *С* отъ гласа на гжската, *в* — гласа на вѣтъра и пр. Това пакъ до нѣкжде все може да се търпи.

Но да се изважда гласа *д* отъ гласа на тжпана, *т* — отъ гласа на часовника, *б* — отъ гласа на пушката, *м* — отъ гласа на кравата и пр. (стр. 15 и 16), това значи авторътъ да е расълъ на Марсъ, а не на земята: никакъ до сега да не е чувалъ гласоветѣ на тжпана, часовника, пушката, кравата и пр. защото тжпанътъ, когато го удрятъ не издава гласа *д*, а — *думъ*, кравата не мучи *м*, а — *му*, пушката не гърми *б*, а — *бумъ* и пр.

„Говорътъ трѣбва да бжде ясенъ, правилень, и хубавъ“, пише г-нь Гиневъ на стр. 10. „За да стане говора такъвъ, трѣбва децата да се упражнятъ въ чисто, гласно и ясно произнасяне на всѣки гласъ (стр. 6). Особено внимание да се обърне на слабитѣ гласове, защото тѣ сж скелетътъ на говора“ (стр. 10). За да усъвършенствуватъ децата говора, по цѣли дни, седмици и месеци трѣбвало да изговарятъ неосмисленитѣ и непонятнитѣ гласове: *о, и, а, ма, ла, по и пр.* Интересно е да знаемъ, какво ще отговори авторътъ, ако нѣкой ученикъ би го запиталъ: „Учителю, защо така четемъ,

когато никога така не говоримъ?“ И така, г. Гиневъ е намърилъ разковничето за хубавото говорене. Отсега ораторитѣ, проповѣдниците, адвокатитѣ, актьоритѣ и пр. нѣма нужда вече съ години да учатъ; за да обогатяватъ мисълта и усъвършенствуватъ говора си. За да се сдобиятъ съ развитъ, мелодиченъ, ясенъ и правиленъ говоръ (стр. 11), необходимо е по цѣли дни, седмици, месеци и пр. да съскатъ като змии, да мяукатъ като котки, да рѣмжатъ като кучета и пр. Наистина, интересно педагогическо откритие!

„Като се научи детето да изговаря правилно звуковетѣ, чрезъ синтезата ще се научи да изговаря и правилни думи“, говори понататъкъ г. Д-ръ Гиневъ. Ще се обърнемъ къмъ историята за произхождението на езика, за да видимъ това, дали е така. Професоръ Томсонъ въ голѣмото си съчинение „Общее языковедение“, стр. 386, пише: „Първоначалнитѣ изрази сж били твърде сложни по звуковъ съставъ. Човѣкъ до тѣхъ е дошълъ не чрезъ сливането на отдѣлнитѣ звукове, а ги е възприелъ като цѣли комплекси“. На сжщото мнение е и проф. Буди, който на стр. 36 отъ своето съчинение „Лекции по истории русского языка“ говори така: „Ако разгледаме, какъ детето усвоява речта, то и тука никакво сливане на звуцитѣ не ще видимъ, защото съ своитѣ слухови органи то не възприема думитѣ звукъ по звукъ“. Най-добре това се вижда отъ опититѣ на Хердманъ и Дождъ, които г. Д-ръ Гиневъ често обича да цитира. Чрезъ апарата тахиоскопъ двамата видни експерименталисти сж открили, че буквата п се схваща и прочита за 0.333 отъ секундата, а — 0.345, т — 333 и е за 0.352. Следователно, думата пале, която ако се схващаше като сборъ отъ отдѣлни букви, трѣбваше да се опознае и прочете за $0.333 + 0.345 + 0.343 + 0.352$ или за 1.362 секунди, когато тая дума е била разпозната и прочетена само за 0.312 отъ секундата, т. е. за по-малко време, отколкото е била разпозната и прочетена най-простата буква. Следователно, думата е била прочетена като нѣщо цѣло, а не като сборъ отъ букви.

Преди да чуе изъ устата на бебето първата детска дума „па-па па“, никой експерименталистъ по-рано не е чувалъ произношението въ изолиранъ видъ на нейнитѣ съставни елементи п+а, отъ които отпосле да се е образувала думата, та следвайки и ние този развой отъ отдѣлнитѣ звукове чрезъ синтеза да образуваме отдѣлни срички или думи. Звукътъ пж е отдѣленъ комплексъ, а — другъ, па — трети. При изговарянето на всѣки единъ отъ тѣхъ говорителнитѣ органи взиматъ различно положение и затова въ езикомоторния мозъченъ центъръ има отдѣлни следи и за тритѣ вида комплекси.

— По-скоро, по-бързо изговори „п“ и „а“! забелязва учителтъ синтетикъ, а ученикътъ все пакъ изговаря „п“ — „а“.

а не „па“. Това е така и така трѣбва да бѣде, защото при първия случай ние имаме отдѣлни комплекси, а при втория — свършено другъ. И додето учителътъ или нѣкой по-възрастенъ ученикъ не подсказе, за да се образува тоя комплексъ, първачетата не умѣятъ да слѣдятъ звуковетъ и прочетатъ сричката. Така неволно всѣки синтетикъ нагазва въ областта на думозрителния четмописенъ методъ, и синтезата като че ли става излишна.

По такъвъ начинъ думозрителниятъ четмописенъ методъ счита за невъзможна и ненужна работа така нареченото „звукосливане“, т. е. „синтезата“, съставени думи изъ отдѣлнитъ звукове. На децата, които идватъ въ училището, много отъ думитъ имъ сж известни: тѣ ги разбиратъ и произнасятъ; значи звуковата и слуховата анализа въ тѣхъ вече сжществува. „Звуковиятъ синтезъ на всѣка дума, т. е. сливането на всичкитъ звукове отъ известна дума въ единъ звучащъ комплексъ, е даденъ вече отъ природата и да се учи това е свършено ненужно, губи време“, пише Wigge въ своята „Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit.“

Но, може би г. Гиневъ ще ни зададе следния въпросъ: „Кога и какъ децата ще се запознаятъ съ отдѣлнитъ звукове, безъ които четенето е несигурно?“ На тоя въпросъ отговаря г. Проф. П. Цоневъ (Методика, дидактика и пр., стр. 93): „Когато детето изучава нѣкое животно, кжса ли го на части? Така сжщо и звука трѣбва да се изучава въ неговата естествена срѣда — думата. Както разпокжсаното животно губи своята жизнеспособностъ, така и разпокжсаната дума губи своята езикова цѣлостъ“. Детето се запознава съ зрительнитъ образи на думитъ: мама, мома, Мими. Учителътъ съ тебеширъ ги написва едро на черната дъска печатно или ржкописно и почва бавно да изговаря и пжтува по бѣлитъ пжтеки на буквитъ. Така децата по естественъ и неусѣтенъ пжтъ ще се запознаятъ съ отдѣлнитъ букви и звукове, безъ да става нужда да се произнасятъ въ изолиранъ видъ.

На стр. 22. г. Гиневъ още казва: „Несъстоятелността на цѣлостния методъ се налага и отъ факта, че нашето писмо е фенотично, т. е. всѣки гласъ си има своя единственъ опредѣленъ белегъ“. Щомъ като нашето писмо е фонетично, защо изговаряме ляпъ, а пишемъ хлѣбъ, пролета — пролѣтѣта, сняк — снѣгъ, галп — гължбъ и пр. Дифтонгитъ въ нашия езикъ не сж по-малко отъ тия въ английския и френския езикъ. Дифтонги у насъ има въ всѣка дума, която се пише съ ъ, ж, ъ. Синтетичния методъ, па всички звукове, основавайки се само на звуковия съставъ на думитъ, приучва децата къмъ неграмотностъ. Ученицитъ при тоя методъ си изработватъ правиленъ правописъ съ голѣмъ трудъ и даже съвсемъ не си изработватъ. Правилно, за да пишемъ една дума, не значи

да я напишемъ така, както я слушаме и изговаряме, а както тя е написана или напечатана, т. е. както ние я виждаме. По такъв начинъ, освенъ психологични и фонетични, но и правописни мотиви налагатъ думозрителната метода.

„Но какъ може детето да запомни зрителнитъ образи на 30 — 40 думи? Чуди се г. Гиневъ на стр. 24 и 25. Не се ли обременява детската паметъ? Детето въ тоя случай изпада въ положението на натоваренъ съ тежко бреме носачъ?“ Рускиятъ проф. Темирязевъ въ едно свое съчинение пише, че човѣкъ е ималъ 600,000,000 мозъчни клетки въ главата си, отъ които всѣка една съхранявала по едно впечатление отъ външния свѣтъ. Презъ цѣлия си животъ човѣкъ запълвалъ най-вече до 40,000,000 клетки. Останалитъ 560,000,000 ги е завличалъ въ гроба неизползувани. Ако къмъ 40,000,000 запълнени мозъчни клетки прибавимъ още 30 — 40, всичкитъ ще станатъ 40,000,040. Детската паметъ съвсемъ нѣма да прилича на натоваренъ съ тежко бреме носачъ, защото ще останатъ свободни и неизползувани пакъ 12 пжти повече мозъчни клетки. И ако едно китайско дете за 2 години е въ състояние да изучи зрителнитъ образи на повече отъ 30,000 думи, тъй като тамъ писмото е идеографично, то зрителната паметъ на нашето дете съ какво стои по-долу отъ тази на китайското, та да не може да запомни зрителнитъ образи не на 30,000, а на 1000 пжти по-малко, само на 30 — 40 думи и то не за друго, а най-вече, за да може нагледно да се представи анализа, която отричатъ нашитъ синтетици и безъ която писането не може. Моля г. нѣ Гинева да ми каже, какъ може другоаче по-нагледно да се преостави анализа? И кой педагогъ въ днешно време би могаль да отрече значението на нагледното представяне на тази анализа?

Запознаване съ зрителнитъ образи на думитъ е трудна работа, заявяватъ синтетицитъ. Каква трудностъ децата срѣщатъ при запознаване съ физиономиитъ на своитъ родители, роднини, другари, приятели, съселани и пр. и то безъ никаква анализа? Всѣка писмена дума си има своята физиономия, свое лице, свое очертание, което детето усвоява много побърже, много по-лесно, отколкото буквитъ. Това видѣхме отъ опититъ на Хердманъ и Дождъ. Това можемъ да видимъ и отъ опититъ на много други видни съвременни експерименталисти.

Зрителнитъ образи на думитъ по-лесно се възприематъ отъ буквитъ, защото въ съзнанието ни тѣ срѣщатъ готова предметна асоциация, значението на която за бързото четене не вървамъ даже и г. Гиневъ да отрече. Нейната сила може да се изпита, когато се види, за колко време може да се прочете единъ текстъ отъ лѣво на дѣсно и обратно. Второто четене е четири пжти по-бавно, защото не е осмислено, защото е лишено отъ предметна основа.

„Заучването на зрителните образи на думите е трудна работа, когато тая съгласованост е приятна, забавителна и лека, пише г. Гиневъ на стр. 7. Да толкова приятна и лека, че учениците по тая метода едва въ края на третата учебна година се научавали да четат изразително, както това авторът самъ признава на стр. 19.

Обучението, за да бжде приятно, трѣбва да става въ видъ на игра. Къмъ последната се доближава всѣки трудовъ процесъ, но когато резултатитѣ сж моментни, а не бждещи. При аналитичната метода детето още отъ първия день почва да чете. Значи резултатитѣ сж моментни и затова обучението при тая четмописна метода е ирра. Това е констатирано отъ всички учители, които сж обучавали по тая метода. При звукоподражателната четмописна метода резултатитѣ сж далечни, защото децата целъ месецъ лаятъ като кучета и меучатъ като котки, следъ това другъ месецъ изучаватъ нѣкои отъ буквите, презъ третия месецъ почватъ да сливатъ срички и чакъ на третата година, както признава авторътъ, едва се научаватъ да четатъ изразително и затова обучението при тая метода е мжчителенъ трудъ: детето съ нетърпение брои минутитѣ до свършване на часа. Рѣдкостъ сж учители, както това признава г. Романовъ (сп. Образование, кн. 5 и 6, 1906 год.), които при синтетичната четмописна метода да не сж прибѣгвали до съдействието на дървената тояга.

Методата на г. Гиневъ е на фалшива основа още, защото авторътъ е заблуденъ и отъ много психологически невѣроятности, даже абсурди. Така напр., на стр. 18 г. Гиневъ ни казва, че думитѣ се били прочитали за 10, па даже и за 5 хилядни отъ секундата. Значи, г. Гиневъ може да прочита до 200 думи въ секунда! Чуденъ рекордъ, недостигнатъ до днесъ отъ земенъ човѣкъ! А пъкъ отъ опититѣ на Хердманъ и Дождъ е установено, че човѣкъ опознава и прочита не повече отъ 3 — 4 думи въ секунда. Г-нъ Д-ръ Гиневъ може да си направи самичкъ този опитъ и да се увѣри въ това.

Друго. На стр. 29 г. Гиневъ туря въ устата на аналитика проф. П. Цоневъ думитѣ: „Обучението по аналитичната метода има много недостатѣци. Преди всичко, обучаванитѣ по нея деца четатъ твърде невѣрно“. Тия думи ужъ уважаваниятъ отъ насъ професоръ билъ ги казалъ на стр. 105 отъ съчинението си „Методика на първоначалното четене“. Провѣрена тази страница, не се указа съ такъвъ изразъ. Самиятъ фактъ, че заглавието на съчинението му не е точно цитирано (г. проф. Цоневъ не е писалъ съчинение „Методика на първоначалното четене“, а „Дидактика и методика на обучението по български езикъ“) ни дава право да заключимъ, че г. Гиневъ, освенъ че не е прочелъ голѣмото съчинение на проф. Цоневъ, отъ което ни дава несжществующи

цитати, но той не е даже прочелъ и заглавието му, защото ако бѣше прочетено, щѣше да бѣде правилно цитирано.

Най-после г. Гиневъ на стр. 23, се провиква; „Но има едно сръдство, за да се види сжщността на тѣхнитѣ резултати — това е анкетата. Не може учителството да се лута въ безпжтица“. Бързае да успокоимъ доктора и му съобщимъ, че тая анкета е отдавна станала. Едната е направена въ опитното училище въ гр. Варна, за която сп. „Педагогическа практика“, год. VI, кн. 2, стр. 96 пише така: „Въ I отдѣление въ обучението по писочетене се приложи думозрителния и идеозрителния методъ. За обща изненада чрезъ него се постигнаха резултати несравнено по-добри, отколкуто се постигатъ съ прилаганитѣ у насъ методи за начално четене. Първацитѣ се научиха да четатъ бързо, леко и хубаво, да пишатъ свободно, красиво и свързано. Часовѣтъ по четене и писане станаха за тѣхъ едни отъ най-привлѣкателнитѣ часове“. Другата е направена въ гр. Ломъ. Г-нъ С. Йоловъ, педагогъ и учителъ при Ломското педагогическо училище, е анкетиралъ две първи отдѣления, отъ което едното е било обучаване по синтетичната метода, а другото по — думозрителната, и е константиралъ следнитѣ резултати, изложени на стр. 117, кн. 2 год. X отъ сп. „Учителска мисль“:

а) При четенето на свързанъ печат. текстъ децата, обучавани по аналитичната метода, за една минута можаха да прочетатъ 25'3 думи, а децата обучаващи по синтетичната метода, за сжщото време — 20'6. Чувствителна разлика се подчерта при провѣрката на ръкописното писмо. Аналитичната даде 22'5 думи срещу 13'2 за синтетичната. б) При прочитане на едно и сжщо четиво аналитичната отбеляза 49% погрѣшно прочетени думи, а синтетичната почти двойно повече — 9'2%. в) Провѣрена бързината на писмото, при аналитичната децата за една минута можаха да напишатъ думи, сждържащи до 24 букви, а при синтетичната — 17.“

Днесъ аналитичната метода се практикува съ отлични резултати вече въ цѣли околии, даже и окръжи.

Д. Правдолюбовъ

Кершенщайнеръ Георгъ. — Душата на възпитателя и проблемата на образованието на учителя.

Превелъ отъ второто нѣмско издание Д-ръ Сл. Чаушевъ.
Книгоиздателство „Слога“. Стр. 93. Цена 30 лв.

Между съвременнитѣ германски педагози проф. Д-ръ Кершенщайнеръ заема едно отъ първитѣ мѣста. Свършилъ едва на 16 годишна възраст педагогическо училище, той почва своята учителска кариера като първоначаленъ учителъ въ село. Следъ нѣколко години той постѣпва като студентъ

по математика в Мюнхенския университет и в 1881 година свършва своето образование и се посвещава изцяло на учителското призвание, като гимназиален учител, училищен инспектор и професор. Благодарение добрите му педагогически познания нему се повървя да реорганизира мюнхенските основни училища и от тук почва неговата слава. „Към господстващия тогава хербартианизъм, той се отнася отрицателно“. Песталоци! — ето неговия учител.

На 29 юний т. г. той празнува своя 75 годишен юбилей. По тоя случай Мюнхенския университет, който още през 1919 год. му даде почетната титла доктор и му предложи катедрата по педагогика, устрои блъскаво тържество, в което взе участие цялото германско учителство.

Макаръ и в напреднала възраст, днес проф. Д-ръ К. продължава да работи с особена енергия, като учител на учителите. Той взима живо участие в всички педагогически конференции и учителски събрания. Учителството го посреща с радост и почит, когато той се яви между тях, за да развива своите схващания по известни проблеми из областта на образователното дѣло.

Между многото му съчинения, повечето от които сж преведени на всички чужди езици, заслужава особено внимание издаденото през 1921 год. — *Душата на учителя*, като съчинение г. Д-ръ Чаушевъ предлага сега в преводъ на българския учител.

Душата на учителя! Това е първото условие, от което зависи успѣха на една каквато и да е образователна система. Каква е душата на учителя? Тоя въпросъ той разглежда в първата част на своята книга — *общата жизнена сила на възпитателя*. „Заблуждение е, казва К., да смѣтаме за голѣми педагози ония хора, които пишатъ или сж писали голѣми трудове по педагогика. Не. Истинският педагогъ е само възпитателътъ, т. е. тоя човѣкъ, който въздействува върху живота на другите хора и на поколенията не само неволно, като носител на ценности, или волно, излъзълъ от нѣкакви корестолюбиви намѣрения, или като творецъ на нѣкакви културни блага, но като такъвъ, който изхожда от своята своеобразна, практически насочена склонност, която чрезъ чисто педагогически мотиви държи в активностъ“ (стр. 12.).

Понататъкъ той се спира в тоя отдѣлъ на книгата да опредѣли самата сжщност на педагогическата дейност и да я разграничи от лъжливо педагогическата. Споредъ изследванията върху типичните жизнени форми, душата на възпитателя принадлежи на оня човѣшки типъ, който ние означаваме като социаленъ. Идеалътъ на К. е Песталоци. На него се спира той — сѣ в сжщия отдѣлъ на книгата си, за да покаже, че началото на всѣка педагогическа концепция се крие не в познанието, както твърди това *Ед. Шпрагеръ*, бележитиятъ преподавател по педагогика в Берлинъ, а в сърдцето, любовта, увлѣчението, педагогичния еросъ и т. н.

„Азъ съмъ твърдо убеденъ, че една педагогическа теория, която нѣма за центъръ на своето съдържание философията и психологията на любовта, никога не може да намѣри пътя за възпитателното творчество и постижение. Сжщината на любовта не е, обаче, въ самитѣ чувства, но въ тѣхното предаване на другитѣ; любящиятъ дарява винаги този, когото той „обича“. (Стр. 23).

Но въ какво се заключава особената социална структура на възпитателя? — Че неговиятъ типъ стои най-близко до майката, чийто постѣпки и грижи за развитието на детето произтичатъ отъ любовта.

Въ втората часть на своята книга К. разглежда сжществената черта на природата на учителя. Тия сжществени признаци сж: склоность къмъ въздействие за развитието на детето и радость отъ това въздействие. Единъ учитель, който не се интересува отъ младежта извънъ своето училище, може да бжде единъ твърде добъръ преподавателъ, но той е много далече отъ истинската възпитателева природа, доколкото, разбира се, належащи задължения, като грижи за собственото семейство, не го спиратъ да върви по пътя на своя котнежъ. Общението съ възрастнитѣ не е негова особена потрѣбность, но по-скоро дружбата съ непълнолѣтнитѣ“ (стр. 35). Тая склоность или по-добре нужда за въздействие върху развитието на младото поколѣние и тая радость отъ въздействие произлизатъ отъ сродството на дветѣ души — душата на учителя и тая на ученика.

Вториятъ признакъ на сжщинската природа на учителя — възпитателъ се крие въ способността на човѣка да използува и насочва своята склоность къмъ опредѣлена цель. Тая способность макаръ и да може да се развива и на правлява е първата вродена дарба на възпитателя.

Способността на възпитателя да наблюдава развиващия се човѣкъ — детето е другъ признакъ на неговата природа, а като четвърти признакъ е способността му да знае, какво иска той съ своята дейность, каква е неговата задача и кои сж срѣдствата, чрезъ които той може да постигне своята задача.

Най-сетне: кои сж тия качества, които учительтъ — възпитателъ трѣбва да притежава още отъ самото начало, по природа, за да бжде истински възпитателъ? Тоя въпросъ К. развива въ главата: *„Възпитателтъ като учитель“*. Тукъ той се спира най-обстойно върху ония дарби, които трѣбва да се прибавятъ къмъ основнитѣ признаци на истинския учитель-възпитателъ. При разглеждането на тоя въпросъ К. се явява голѣмъ противникъ на нѣкои отъ по-новитѣ педагози, идеитъ на които намѣрихъ добъръ приемъ и въ срѣдата на нашето учительство. *Ернстъ Веберъ*, напимѣръ, иска учительтъ, по отношение теоротическата си подготовка, да бжде човѣкъ на науката; по отношение на своята практическа работа да е художникъ отъ една страна и педагогъ въ тѣсна

смисъл на думата от друга (Стр. 60). К. е на друго мнение:

„Не, хиляди пъти не: учителят на основното училище не е нито учен, нито художник в най-строгата смисъл на думата. Той не принадлежи нито към теоритичния, нито към естетичния тип. Това той не бива да бжде. Дайте на една благородна, изпълнена с любов и доброта душа и при това притажаваща дълбока възприемчивост и благоговение към разнообразните ценности и преди всичко към ценността на детската личност, безусловно необходимото владение на материята, и тя ще намъри творческата сила, от която се нуждае, за да изпълни успешно своята служба. Външната сила и мощ на учителя има своите корени в неговите собствени ценности — преживявания и въ любовта и благоговението към възпитаника, като носител на ценности“ (стр. 61).

Въ „Душата на възпитателя“ К. не пропуска да разгледа въпроса, върху който днес се тъй много пише и разисква: *теоретическата и педагогическа подготовка на основния учител*. И той иска да се даде на основния учител по-здраво, по-висше научно и педагогическо образование. Такова най-добре, според него, би се получило въ особени селско възпитателни домове, уредени въ форма на общежития, трудови и възпитателни задруги, гдето има най-добри условия за отглеждане на педагогическо-социални качества. Въ случая той силно се застъпва за интернатите. Тоза той изрично подчертава съ думите: „Ако съществуваша въ нѣмските университети институти за продължение, на образованието каквито имат университетите на Оксфорд и Кембридж, въ Хервалдъ Ялъ и т. н., отъ които азъ се възхищавамъ, тъй като тѣ, бидейки общежития, трудови и възпитателни задруги, не сж загубили своя наученъ характеръ, то ние бихме имали една съвършено идеална организация за образованието на учителя — една организация, въ която социалната, религиозната и националната култура щастливо би се съчетали съ тази на интелекта“. (Стр. 88).

Въ последните нѣколко страници на книгата К. разглежда практическото разрешение на въпроса за подготовката на основния учител въ разните германски страни и се застъпва за тъй наречената *саксонска система*, т. е. подготовката да става въ университетите и висшите технически училища, но не е и противъ педагогическите академии на Пруссия, стига да се намѣратъ за тѣхъ подходящи ръководители, добри професори, доценти, у които да е буденъ, живъ и неизкоренимъ педагогическия еросъ, като същевременно бждатъ проникнати отъ духа на чистата наука“ (Стр. 93).

И все пакъ спасението на основния учител не е въ Канта, нито въ Гюте, а въ Песталоци.

Така завършва своята книга Кершенщайнеръ, учителят на учителите въ Германия. Ние горещо я препоръчваме на нашето учителство.

Д-ръ К. Свраковъ