

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

Редакторъ: Антонъ Борлаковъ.

Ант. Борлаковъ.

ЦЪЛОСТНО ОБУЧЕНИЕ.

Исторически прегледъ.

Идеята за цѣлостното обучение не е нова за дидактиката. За пръвъ пътъ тя е подхвърлена отъ философитѣ и педагозитѣ на класическата древностъ.

Платонъ (429—348 год. пр. Р. Хр.) иска да се създаде „дружба“ и „хармония“ между наукитѣ и изкуствата, изучавани въ училището, защото само така обучението ще може да подпомага *цѣлостното* и *хармонично* развитие на младежта.

Цицеронъ (106—43 г. пр. Р. Хр.) и Квинтилианъ (42—114 сл. Р. Хр.) повтарятъ и развиватъ сжщата мисълъ. Цицеронъ препоръчва да се съгласуватъ, свържатъ и обединятъ всички учебни предмети, а Квинтилианъ се застъпва за *orbis doctrinae* — „затворенъ кръгъ на наукитѣ“.

Витрувий по-късно настоява да се свържатъ учебнитѣ предмети помежду си така, *както сж свързани организъмътъ на човѣшкото тѣло*.

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

Презъ новия периодъ отъ развитието на педагогиката за свързването и обединението на училищнитѣ знания и сръчности се застъпватъ почти всички бележити педагози.

Коменски (1592—1671 г.) иска всичко, що се учи въ училището, „да бже въ непрекъснатъ 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, таванътъ и покривътъ — съ една дума, всичко отъ най-галѣмото до най-малкото трѣбва да е не само нагледено едно къмъ друго, но и съединено едно съ друго така, че да представляватъ една

енциклопедия, въ която всичко да произлиза отъ единъ общъ коренъ, всичко да се намира на мѣстото си ¹⁾).

Споредъ него, единството въ обучението ще се постигне, като се групиратъ всички учебни предмети въ единъ *сборенъ учебенъ предметъ*, преподаванъ отъ единъ учителъ.

Русо (1712 – 1778 г.) иска да се свърже обучението съ *живота и детските нужди*. Близкиятъ околень свѣтъ е първата книга, отъ която ученикътъ трѣбва да черпи своитѣ знания и умения. Знанията, разхвърлени въ много книги, трѣбва да се „сближатъ“ и „обединятъ“ въ единъ общъ предметъ, който лесно може да се изследва и да задоволява спонтаннитѣ детски интереси. Този общъ учебенъ предметъ трѣбва да представя живо образитѣ на първичнитѣ душевни и тѣлесни човѣшки нужди и да посочва срѣдствата, чрезъ които могатъ да бждатъ задоволявани. Трѣбва да се намѣрятъ положения, при които естественнитѣ човѣшки нужди се задоволяватъ по начинъ, достъпенъ за детското разбиране.

Живитѣ и прости картини на тия положения трѣбва да дадатъ първото градиво за дейността на детското въображение.

Такива картини дава знаменитата повестъ „*Робинзонъ Крузо*“. Затова тя, споредъ Русо, трѣбва да бжде първата книга, която ще чете неговиятъ *Емилъ*. Дълго време само тя ще съставя цѣлата му библиотека и всѣкога ще заема почетно мѣсто въ нея.²⁾ Около нея ще се съсредоточи цѣлото обучение.

Фридрихъ Роховъ (1734 – 1805 г.) пръвъ се опитва да осъществи мисълта на Русо за обединението на разнороднитѣ училищни знания и сръчности въ *единъ общъ предметъ*.

„Учителътъ, казва Роховъ, трѣбва да преподава всичко, което се явява въ всѣкидневния животъ и което е полезно за всѣки случай, напр., най-общитѣ нѣща отъ географията, разнитѣ видове животни, дървета, жита, занаяти и пр.“. Всички тия предмети не трѣбва да се изучаватъ въ отдѣлни учебни часове, а само *при четенето и въ връзка съ него*.

Читанката трѣбва да стане срѣдище на всички учебни предмети. Около *обяснителното четене* трѣбва да се съсредоточи цѣлокупното обучение.

Роховъ създава читанка — енциклопедия (*Kinderfreund* — Детски приятелъ). Въ връзка съ четенето той дава знания по география, история, естествознание, въроучение, нравоучение и други учебни предмети.

Около стотина години читанкитѣ на Рохова се задържатъ въ германскитѣ училища. Мнозина по тѣхенъ образецъ създаватъ други подобни *читанки* — *енциклопедии*.

Мисълта на Рохова намира подражатели и вънъ отъ Германия.

1) Велика дидактика, стр. 148—149.

2) Емилъ, стр. 161.

Ушински, известният руски педагог, написва читанки, подобни на *Роховиѣ*, и препоръчва да се съсредоточи цялостното обучение около четенето.¹⁾

Починът на *Роховъ* е първият сериозен опит да се създаде единно обучение. Този опит, обаче, има важен недостатък. *Роховъ* криво разбира и прилага идеята на *Русо*. Знаменитият автор на „*Емилъ*“ дири връзката и единството между разнородните знания въ живата действителност — въ природната и обществената среда, въ която живѣе и расте детето. Едва следъ това той дири услугите на книгите. Върви отъ живота къмъ книгата. *Роховъ* тръгва по обратния път — отъ книгата, отъ книжните знания, за да запознае учениците съ живота въ природата и човѣшкото общество.

И отъ психологическо и отъ дидактическо гледище тоя път е напълно погрѣшенъ: той открива широко вратите на *вербализма* и *кухата схоластика* въ обучението.

Песталоци (1746 — 1827 г.) разбира и прилага по-вѣрно идеите на *Русо* за цялостното обучение. Той не само обединява различните стѣркове на обучението, но и ги свързва съ нуждите на живота и съ детските интереси.

Въ своята знаменита педагогическа повест „*Линхардъ и Гертруда*“ той пише:

„Не изкуството, не книгата, а животътъ трѣбва да бѣде основа на всѣко възпитание и обучение“.

Песталоци е врагъ на всѣки вербализъмъ въ обучението. Всичко трѣбва да се учи отъ живота и въ връзка съ него. „Никакви книги или твърде малко книги трѣбва да се употребяватъ. Детето има своя книга въ себе си: то не чете, а действува“.²⁾ Знанията си то ще черпи изъ предметите, включени въ неговия хоризонтъ, и отъ средата, въ която живѣе.

Презъ първите училищни години всички знания трѣбва да се свържатъ, обединятъ и слѣятъ. Тѣ трѣбва да образуватъ общата основа, върху която ще се гради по-сетнешното обучение. По-късно — презъ периода на юношеството — обучението ще се води по отдѣлни учебни предмети, ала и тогава тѣ, всички заедно, трѣбва да образуватъ *органическо единство*.

Обучението трѣбва да се води така, че учениците да могатъ лесно да откриватъ и схващатъ вътрешните връзки между знанията. Предъ учениките очи знанията трѣбва да се представятъ като *снопъ*, като *цѣлостъ (единство)*, като *дърво*, чиито корени хранятъ всички клонове, но на което всѣки клонъ трѣбва да бѣде нагледванъ и отгледванъ по отдѣлно.³⁾

1) К. Н. Соколов — Методи комплекснаго преподавания, Москва 1924, стр. 11 — 14.

2) Ad. Ferrière — L'Ecole active, p. 115.

3) Пакъ тамъ, стр. 140.

Хербартъ (1776—1841 год.) иска да се съгласуватъ и свържатъ училищнитѣ знания, като се нагодятъ къмъ детскитѣ интереси.

„Връзкитѣ между човѣшкитѣ знания — казва той — трѣбва най-точно да се изследватъ, та, като ги знае учителътъ, да може да оставя всѣки пжтъ възбудения интересъ да действува сжщевременно въ всички посоки и съ това учителътъ да увеличава интереса като свой собственъ капиталъ, да се стреми да отстранява пречкитѣ, които биха намалили тоя капиталъ“. ¹⁾

Хербартъ, обаче, е противъ подчиняването на отдѣлнитѣ учебни предмети на единъ господствуващъ предметъ. Споредъ него, „старанието да се постави на всичко единъ връхъ ще бже сжщо тѣй вредно за възпитателя, както и разпокжсването и: раздробяването на онова, което действително си принадлежи“. ²⁾

Цилеръ и Дьорпфелдъ конкретизиратъ идеитѣ на Хербарта и създаватъ известната теория за *концентрацията на обучението*. Споредъ нея, обединението на различнитѣ знания и сръжности може да се постигне чрезъ избора, наредбата и разработката на учебното градиво. Изхождайки отъ цельта на възпитанието, която, споредъ тѣхъ, трѣбва да се състои въ създаване *нравствено — религиозенъ характеръ*, тѣ поставятъ като сръдище на цѣлокупното обучение *назидателнитѣ учебни предмети*: нравоучението, вѣроучението и историята. Тия предмети трѣбва да опредѣлятъ реда и съдържанието на уроцитѣ по другитѣ учебни предмети. Учебното градиво на господстващитѣ сръдоточни учебни предмети трѣбва да се нареди по учебни години така:

1. уч. год. — приказки отъ братя Гримъ,
2. уч. год. — Робинзонъ,
3. уч. год. — Стария заветъ: патриарси, Мойсей.
4. уч. год. — Стария заветъ: сждии и царе,
5. уч. год. — Новия заветъ: Исусъ Христосъ,
6. уч. год. — Сжщо
7. уч. год. — Новия заветъ: апостолъ Павелъ
8. уч. год. — Лютеръ. ³⁾

Проф. Райнъ доразвива и обосновава мислитѣ на Цилера и Дьорпфелда и посочва, какъ може да се приложи тѣхния планъ презъ първитѣ две учебни години.

Хербартианцитѣ въ своя концентрационенъ планъ правятъ сжщата грѣшка, каквато прави и Роховъ съ опита си да съсръдоточи обучението по всички учебни предмети около обяснителното четене. Тѣ взиматъ за изходна точка на своята концентрация книжнитѣ и словеснитѣ знания за предмети, яв-

1) В. Райнъ. — Принципи на дадактиката, стр. 130.

2) В. Ф. Мушников — Азбука комплекса, Ленинградъ, 1926, стр. 31.

3) Тамъ, стр. 52.

ления и събития, отдалечени по място и време и недостъпни за пръвкѣ сътивни възприятия, и отъ тѣхъ преминаватъ къмъ знанията, които могатъ да се добиятъ чрезъ прѣки наблюдения въ близката околностъ: вървятъ отъ далечното и непознато къмъ близкото и познато. Въ тѣхния планъ не се държи смѣтка за обстоятелството, че детскиятъ умственъ складъ — „мисловиятъ кръгъ“, както го наричатъ тѣ — се образува подъ влиянието на природната и обществената срѣда, въ която живѣятъ и растатъ децата. Поради туй тая концентрация не стои въ никаква връзка съ действителността и детскитѣ биологически интереси.

Въ края на миналия вѣкъ сж правени опити да се централизира цѣлокупното обучение около *географията, естествознанието, родинознанието, предметното учение, икономическитѣ науки и други учебни предмети.*

Всички тѣзи опити, обаче, иматъ едни и сѣщи недостатѣци:

- 1) учебнитѣ предмети, които стоятъ около обединителния центъръ, губятъ своята самостоятелностъ и последовностъ;
- 2) създава се само външна връзка между знанията и сръжноститѣ, безъ да се свързватъ еднитѣ и другитѣ съ нуждитѣ на живота и детскитѣ интереси.

Тѣмко когато хербартианцитѣ правятъ безуспѣшни опити да приложатъ на практика своя концентрационенъ планъ, въ дидактиката си пробива пжтъ нова мисълъ: вътрешната връзка между различнитѣ учебни предмети може да се създаде, когато се откриятъ връзкитѣ и съотношенията между предметитѣ и явленията въ природата и човѣшкото общежитие. Тѣ могатъ, обаче, да бждатъ открити само, когато предметитѣ и явленията се изучаватъ въ оня редъ, по който сж дадени въ действителността, а не по реда на научната систематика.

Тая мисълъ най-напредъ подхвърлятъ и разработватъ естествовѣнци, а после и педагози.

Карлъ Мьобиусъ, професоръ въ Килския университетъ, въвежда презъ 1877 год. въ естествознанието понятието „общежитие“ (Lebengemeinschaft). Съ това понятие той означава група отъ твари, които живѣятъ въ една и сѣща срѣда и които сж взаимно свързани, зависятъ една отъ друга и отъ *цѣлото*. Общежитието е малъкъ организъмъ, на който отдѣлнитѣ членове сж растенията, животнитѣ, минералитѣ, почвата, водата и въздухъ!

Фридрихъ Юнге използва мисълта на Мьобиуса за дидактически цели. Въ съчинението си „Селското блато като общежитие“, издадено презъ 1885 година, той иска, учебното градиво по естествознание да се подбира и реди не по стълбицитѣ на опредѣлена научна система, а по „общежития“ — по картини, взети изъ живота въ природата: поле,

гора, рѣка, блато, море и др. т. Така животнитѣ и растенията се изучаватъ въ своитѣ естествени съобщества и то съ огледъ на тѣхната взаимна зависимостъ. При такава наредба падагграницитѣ между отдѣлнитѣ клонове на естествознанието — зоология, ботаника, минералогия, химия и физика — и всичко се свързва въ стройно и хармонично единство.

Подъ влиянието на Юнге презъ 90-тѣ години на миналия вѣкъ въ Германия се прави опитъ да се групира учебното градиво по всички учебни предмети така, както той реди естествено-историческото градиво.

Кенигсбауеръ, директоръ на едно педагогическо училище, пръвъ опредѣлено подхвърля мисълта, че е необходимо да се изучаватъ всички предмети, явления и събития въ тѣхнитѣ „конкретни взаимни преплитания и връзки“. Той препоръчва да се поставятъ въ основата на цѣлокупното обучение *индивидуалнитѣ и обществено-биологическитѣ интереси*, свързани съ опредѣлени нужди и действия на човѣка.

Отъ това гледище Кенигсбауеръ разпредѣля цѣлото учебно градиво на 19 групи: 1) храна, 2) облѣкло, 3) жилище, 4) отопление и освѣтление, 5) занятия, 6) родния край и неговитѣ произведения, 7) климатъ; 8) небесни свѣтила, 9) устройство на човѣшкото тѣло, 10) разпредѣление на труда, 11) разчленение на човѣшкото общество, 12) пжтища и срѣдства за съобщения, 13) собственостъ, 14) ценности, 15) домакинство, 16) нрави и обичаи, 17) право и т. н.

Съ тия групи се свързва обучението по отдѣлнитѣ учебни предмети: четене, писане, граматика, смѣтане, ржчна работа и т. н.

О. Шмидъ, директоръ на срѣдне училище въ Германия, излиза презъ 1901 г. съ планъ, въ който реди цѣлото учебно градиво по „*принципа на коекзистенцията*“ (на едновременното съществуване).

Предметитѣ и явленията, които въ пространството или времето сж свързани, трѣбва да бждатъ свързани и въ ученишкото съзнание. Затова цѣлото учебно градиво трѣбва да се нареди по „културни единства“, разпредѣлени въ три „учебни кржга“. Въ основата на учебния планъ трѣбва да се поставятъ явления изъ стопанския животъ. Първиятъ „учебенъ кржгъ“ ще обхваща *домашното стопанство*, вториятъ — народното стопанство въ родния край и отечеството, а третиятъ — свѣтовното стопанство. Четенето, писането, смѣтането, пѣнието и ржчната работа ще се изучаватъ въ тѣсна връзка съ изучаванитѣ „кжсове“ отъ действителността.

Бертолтъ Ото презъ 1906 г. въвежда въ своето частно училище отдѣлни часове за „свободни всепредметни беседи“, темутѣ на които се избиратъ отъ самитѣ ученици. За теми служатъ „живи кжсове“ отъ действителността. Отъ тѣхъ се черпи конкретно градиво за обучението по всички учебни

предмети, за всеки от които сж определени отдѣлни учебни часове.

Бертолт Ото нарича това обучение *цѣлостно* (Gesamtunterricht). Тоя терминъ е усвоенъ отъ германскитѣ педагози като наименование на различнитѣ системи за обединително обучение, които сжществено се различаватъ отъ хербартианската концентрация.

Лайпцигскиятъ учителски съюзъ въ края на XIX вѣкъ и началото на XX грижливо разработва методиката на цѣлостното обучение. Въ 1910 г. излиза второто издание на книгата „Трудово училище“, съставена отъ педагогическия отдѣлъ на съюза съ участието на видни педагози (Фогелъ, Зиберъ, Рёсгеръ, Ото Ерлеръ и др.).

Въ тоя трудъ се иска да се въведе въ основното училище цѣлостно обучение, което трѣбва да се гради върху *родинознанието и културознанието*. Детето се интересува отъ всичко, което го заобикаля — отъ всичко, което му е близко и познато. Затова цѣлокупното обучение трѣбва да черпи своето градиво изъ природата и културата на родината. Да се води обучението по отдѣлни учебни предмети значи да се разпокъсатъ и раздробятъ цѣлъ редъ органически свързани помежду си научни дисциплини. Учебниятъ материалъ трѣбва да се групира по отдѣлни науки въ горнитѣ отдѣления на основното училище, понеже способността къмъ абстракция и обобщения у детето се развива едва къмъ 13-годишна възраст. До това време трѣба да се води само *общепредметно, слѣто, цѣлостно обучение*, при което учебниятъ планъ и седмичната програма сж неумѣстни.

На първо време „цѣлостното обучение“ има характеръ на „случайно преподаване“ (Geldnngenheitsunterricht). То се съсредоточава около определена работа или наблюдение. Покъсно излиза на пръвъ планъ нѣкакъвъ предметъ или специалностъ. Така отдѣлнитѣ науки се изучаватъ не паралелно, а единъ следъ други — въ определена последовностъ.

Мисълта да се гради цѣлостното обучение върху родинознанието бързо се възприема въ цѣла Германия, ала предложението да се води *слѣто, всепредметно* обучение се отхвърля. Всички опити да се осжществи то на практика не даватъ задоволителни резултати.

„Всепредметно обучение“ може успѣшно да се води само въ детската градина (забавачницата) и презъ първата учебна година. Отъ него постепенно трѣбва да се премине къмъ обучение по отдѣлни учебни предмети, между които трѣбва да се прокаратъ всички възможни външни и вътрешни връзки.

Родинознанието трѣбва да служи за основа и срѣдище на всички учебни предмети. То ще имъ дава само суровъ,

конкретенъ материалъ, безъ да опредѣля съдържанието и реда на уроцитѣ имъ.

Въ Австрия това начало е прокарано въ официалната програма за осн. училища отъ 1920 г. За срѣдище на всички учебни предмети сж поставени *родинознанието и животознанието* (Lebenskunde). Тия два предмета включватъ въ себе си елементи отъ география, естествознание, история, социология, етика и др. Четенето, писането и смѣтането съставятъ необходима органическа частъ отъ тоя синтезъ. Обучението се води по отдѣлни учебни предмети, ала всѣки учебенъ предметъ черпи градиво презъ дадено време отъ една *предметна (жизнена) областъ*. Преходътъ отъ едни заѣтия къмъ други не става механически, а по закона за *психологическата необходимостъ*. Не предварително стѣкмената седмична програма, а спонтанниятъ детски интересъ трѣбва да опредѣля реда на учебнитѣ занятия презъ деня и седмицата. Само при това условие между отдѣлнитѣ уроци могатъ да се създаватъ естествени преходи и здрави вътрешни и външни връзки ¹⁾.

Д-ръ Лай предлага въ съчинението си „Tatshule“ (Активно училище), излѣзло презъ 1909 г., другъ планъ за свързване на разнороднитѣ училищни знания и сръчности. Той отхвърля слѣтото, всепредметното обучение и се застъпва за обучението по отдѣлни учебни предмети, между които трѣбва да бждатъ прокарани всички възможни взаимни връзки. Тия връзки, обаче, трѣбва да бждатъ създадени не по *принципа на концентрацията*, а по *принципа на корелацията* (сѣотношенията).

Корелативни се наричатъ ония понятия, които не могатъ да се мислятъ едно безъ друго, напр.: лѣво и дѣсно, тъмно и свѣтло, причина и действие. Въ такова сѣотношение стоятъ и много отъ знанията. Учебната работа може да се нареди така, че отдѣлнитѣ учебни предмети тѣсно да се свържатъ помежду си, безъ да се подчиняватъ на единъ *главенъ, централенъ предметъ*.

Въ методиката на началното обучение отдавна сжествува стремежъ да се създаватъ връзки между близки предмети: между четене и писане, предметно учение и езикознание, смѣтане и геометрия. И въ срѣднитѣ училища сж правени опити да се изучаватъ съвмѣстно сродни предмети: история и история на литературата, география и история, география и естествознание.

При такова свързване отдѣлнитѣ предмети не губятъ своята самостоятелностъ. Всѣки учебенъ предметъ запазва своята система, своята последователностъ въ изложението, всички при-

1) *Энциклопедия комплексного преподавания*. Ч. II. Ленинградъ, 1926, стр. 69—75.

жщи нему особености, но при всеки сгоденъ случай учителътъ се стреми да насочва вниманието на ученицитъ върху допирнитъ точки на учебнитъ предмети и да изяснява взаимнитъ имъ връзки и взаимната имъ зависимостъ.

Защитницитъ на съвмѣстното изучаване на сроднитъ учебни предмети, при което нито единъ предметъ не се принася въ жертва на другъ, поддържатъ, че тоя постъпкъ е твърде важно условие за успѣха на обучението. Колкото по-често ученикътъ поглежда отъ областта на една наука въ областта на друга, колкото повече се приближаватъ границитъ между отдѣлнитъ науки и съ колкото повече нишки се свързватъ помежду си, толкова по-трайни ще бждатъ знанията и толкова по-цѣлостна и стройна ще бжде тѣхната система.

Д-ръ Лай разширява тая мисль и я прилага къмъ обучението по всички учебни предмети. Той дѣли последнитъ на две групи: 1) предмети, въ които главна роль играе *съдържанието* и 2) предмети, въ които главна роль играе *формата*. Първитъ нарича предмети на *вещественото (предметното)* обучение, а вторитъ — предмети на *формално-изобразителното* обучение. Въ първата група включва естествената история, физиката, химията, географията, историята, правоучението и въроучението; въ втората — гимнастиката, рисуването, моделирането, смѣтането, геометрията, езикознанието и пѣнието. Между предметитъ отъ всѣка група, както и между дветъ групи, се прокарватъ корелативни връзки.

Когато се съставя учебна програма, най-напредъ се опредѣля градивото за „вещественото“ обучение, следъ туй се систематизира и се разпредѣля по отдѣлни курсове. Едва следъ това се набелязва и градивото за „формално-изобразителното“ обучение. Съдържанието опредѣля формата. Поради туй уроцитъ отъ първата група трѣбва винаги да предложатъ ония отъ втората.

Всѣка редица уроци започва най-напредъ съ *наблюдения или събиране на конкретенъ материалъ*, следъ това тоя материалъ се *преработва* и най-после се *изразява* и прилага по-различни начини: словесно, графично, пластично, чрезъ движения, чрезъ пѣние. Така уроцитъ по различнитъ учебни предмети се свързватъ чрезъ поставения въ основитъ имъ общъ конкретенъ материалъ, който се разработва и откъмъ съдържание и откъмъ форма, съ огледъ на специалнитъ задачи, преследвани съ всѣки учебенъ предметъ,

Системата на Д-ръ Лай, въ сравнение съ системата на концентрацията, има безспорни предимства. Въ нея учебнитъ предмети запазватъ своята самостоятелностъ, своята система и своитъ специални задачи. Въ нея има голѣма логичностъ и последовностъ. Наблюдението, преработката и изразяването — тия три етапа на учебния процесъ произтичатъ единъ отъ

другъ. Такава последовностъ е прокарана както въ постройката на отдѣлнитѣ уроци, така и въ постройката на цѣлия учебенъ планъ,

Но системата на Д-ръ Лай има и важни недостатъци. Тя е твърде теоретична, твърде изкуствена. При избора и наредбата на учебното градиво повече се държи смѣтка за възможноститѣ да се създадатъ връзки между различнитѣ знания и сръчности, но малко се обръща внимание върху детскитѣ биологически интереси и условията, при които могатъ да бждатъ задоволени тѣ. Поради туй учебниятъ планъ на Д-ръ Лай е отчужденъ отъ нуждитѣ на живота и често е въ грубо противоречие съ детската психология. Въ него е всичко предварително предвидено, размѣрено и определено. Детската дейностъ въ училището трѣбва да се развива и насочва по предварително стѣкмени схеми, въ които чувствата, желанията и стремежитѣ на ученика сж пренебрегнати.

Опититѣ да се приложи на практика системата на Д-ръ Лай недвусмислено показаха, че децата и при нея често пжти сж тъй *пасивни*, както и при досегашната традиционна система на обучение по отдѣлни, несвързани помежду си учебни предмети. При нейната приложба твърде често става нужда да се прибѣгва до услугитѣ на принудителната дисциплина, за да се поддържа реда и вниманието въ класа. Само тоя фактъ достатъчно убедително говори, че тая система е въ противоречие съ нуждитѣ на детската природа.¹⁾

Върху разрешението на сложната проблема за цѣлостното обучение презъ първата четвъртъ на нашия вѣкъ работиха видни педагози въ Франция, Швейцария, Бельгия, Холандия, Русия и Северна Америка. Тѣ създадоха нѣколко системи за обединително обучение, които сжществено се различаватъ отъ системитѣ, предложени отъ германскитѣ и австрийскитѣ педагози. Между тия системи въ новата дидактика особено мѣсто заематъ системитѣ на *Джонъ Дюи*, *Килпатрикъ*, *Д-ръ Овидъ Декроли* и *Д-ръ Адолфъ Ферриеръ*.

Джонъ Дюи, известниятъ американски философъ и педагогъ, твърди, че проблемата за цѣлостното обучение не може да бжде разрешена само съ промѣни въ учебната програма. Тя не е само програменъ въпросъ. Нейното разрешение ще се намѣри, като се промѣни цѣлата организация на училищната работа и изобщо на училищния животъ.

Училищната работа трѣбва да дава пълна възможностъ на децата да проявятъ своята инициатива: *сами да подбиратъ въпроситѣ*, върху които ще работятъ, както и методитѣ за работа. Учителитѣ трѣбва да се стремятъ да използватъ всѣки случаенъ поводъ, всѣки детски поривъ, за да развиятъ у децата всестранна самодейностъ. Училището трѣбва да се

1) К. Н. Соколов — Методы; комплексного преподавания. Москва, 1924, стр. 99 — 121.

превърне въ самоуправляваща се община — въ пчелинъ кошерь.

Никакъвъ шаблонъ въ учебната работа не бива да се прилага.

Учебното градиво и учебнитѣ методи презъ всѣка учебна година ще се промѣнятъ въ зависимостъ отъ промѣнитѣ въ състава на ученицитѣ, на тѣхнитѣ интереси и на въздействието на обществената и природната срѣда.

Учителитѣ ще ръководятъ децата, но тѣхното ръководство трѣбва да се проявява посрѣдствено чрезъ уредбата на обществената и материалната обстановка въ училището.

Подробната разработка на учебната програма, както и разпредѣлението на учебнитѣ занятия, е отъ второстепенно значение. Вниманието на учителя трѣбва да бѣде насочено главно къмъ изработката на методъ, чрезъ който може да се предизвика най-голѣма самодейностъ у децата. Когато детето започне да действа, да се учи по вътрешенъ потикъ и по свой починъ, неговитѣ действия сами ще се съгласуватъ, свържатъ и обединятъ.

„До сега, казва Дюи, на ума се гледаше като на способностъ, която стои вънъ отъ действителния свѣтъ на фактитѣ и нѣщата. Нѣщата стоятъ вънъ отъ насъ и съществуватъ мимо насъ, а ума — мисленето — съществува само у насъ самитѣ. Едно е да се действа, друго е да се знае. Училището смѣташе за своя главна задача да дава знания. Знаещиятъ човѣкъ въ бѣдаше лесно ще се научи и да действа. Ако съвременното училище си поставя за целъ да дава не само знания, но и умения, то въ всѣки случаи тая втора негова задача не се слива напълно съ първата — съ даването на знания.

Въ нашето училище на изолирането на ума съответствува изолирането на учебнитѣ предмети. Между това трѣбва да се забележи, че само автоматичната работа не изисква умствена дейностъ. Въ всѣка друга работа има наблюдение, предвиждане и провѣрка на силитѣ. Мисленето и дейността сж свързани. Нашето мислене се опредѣля отъ нашата дейностъ. Малкото дете се запознава съ свойствата на топката, не като я разглежда, а като действа: като я търкаля, хвърля и играе съ нея. Сжщо така и ние, възрастнитѣ, разглеждаме, запомваме и разсждаваме върху това, що произтича отъ нашата дейностъ, а не просто само върху това, що ни окръжава. Работникътъ, лѣкарьтъ, юристътъ, педагогътъ, търговецътъ живѣятъ въ еднаква срѣда, но всѣки опредѣля отношенията си къмъ нея отъ свое гледище, което въ повечето случаи е създадено отъ неговата професия и изобщо отъ неговата дейностъ.

Като изхождаме отъ погрѣшни теоретически предпоставки, ние раздѣляме единъ отъ другъ учебнитѣ предмети. По-

следицитѣ отъ тая грѣшка сж известни: животътъ на децата и тѣхната домашна дейность се развиватъ мимо училището. Училището и животътъ сж два различни свѣта, въ които живѣятъ децата. Вънъ отъ училището децата живѣятъ съ други интереси и тѣзи имечо интереси, а не училищнитѣ, опредѣлятъ поведението имъ.

Въ училището децата сж съвсемъ равнодушни къмъ уроцитѣ, а вънъ отъ него сж готови да задаватъ много въпроси. Достатъчно е само малко да помислимъ върху тоя фактъ, за да се убедимъ, че той е последица отъ метода, отъ системата на обучение, отъ раздробеността на училищното обучение и неговата отчужденостъ отъ живота. Ако ние си поставяме за целъ не само да даваме знания, но и да възпитаваме, да учимъ да се действува, да се живѣе, то трѣбва преди всичко да свържемъ всѣко обучение съ работа, която ни интересува. Връзката между учебнитѣ предмети и дейността въ живота е алфата и омегата на теорията за интереса при обучението.

Затова първата задача на педагога е да организира детската дейность. За малкитѣ деца ще се уреждагъ игри и занятия по рисуване, моделиране, изрѣзване и различни подражания на работи, вършени отъ възрастнитѣ. На по-големитѣ деца ще се дава работа въ овошната и зеленчуковата градини, въ работилницитѣ и лабораториитѣ; ще се потикватъ да съставятъ сборки и планове, да изучаватъ опредѣлени въпроси. Когато децата започнатъ да действуватъ, тѣ ще започнатъ и да се учатъ. Ролята на учителя ще се заключава само въ това, да имъ дава материалъ за проучване, да отговаря на въпроситѣ имъ и да насочва дейността имъ, но не и да ги обучава, както ги обучава въ сегашното училище“.

Като работятъ, напр., въ зеленчуковата градина, децата ще си изяснятъ нѣкогашното и сегашното значение на земедѣлието, ще наблюдаватъ растежа на растенията, ще се запознаятъ съ свойствата на почвата, ще разбератъ значението на свѣтлината, топлината, въздуха, влагата, вреднитѣ и полезнитѣ насѣкоми и т. н. Трѣбва да следимъ само, да не стане работата механическа. Когато научниятъ материалъ, свързанъ съ опредѣленъ видъ работа, се изчерпи, децата ще преминатъ къмъ другъ видъ работа, която на свой редъ ще извика цѣла редица мисли, изследвания и т. н.

Въ развоя на човѣчеството всички науки сж възникнали изъ практически занятия, които иматъ обществено значение. Така и въ живота на детето практическата работа ще го доведе най-после до научно-изследователски интереси. Нали всичко, което ни окръжава въ цивилизованото общество, е тѣсно свързано съ науката? Парнитѣ, газолиновитѣ и електрическитѣ двигатели, автомобилитѣ, телефонитѣ, телеграфитѣ и др. непосредствено се вмѣкватъ въ нашия животъ. Прак-

тически ние се затознаваме съ тях още през детските си години.

Когато тълесните и душевните сили на детето нарастнат, изучаването на тези явления ще го доведе до изучаване на книги и до лабораторно-изследователска работа. Тогава детето, естествено, навлиза въ нова фаза на своята дейност — въ научна дейност. Но то не чувства нужда да учи науката като наука, затова не трябва да бъде водено въ лабораторията, за да върши работи, които не сж потрѣбни веднага за неговата дейност и които само въ бъдаще, може би, ще използва за научна работа, ако се отдаде на такава.

Ученикътъ, възпитаванъ въ тоя духъ, ще отива въ лабораторията, не за да научи нѣкаквъ лабораторенъ обрядъ (ригуалъ), подобенъ на обрядитѣ въ езически храмъ, а ще отива тамъ само като изследователъ: работящиятъ въ градината, за да изследва състава на почвата; работящиятъ въ кухнята, за да изучи състава на хранитѣ и пр.

Таквъ възпитаникъ, може би, не ще получи пълни систематични знания, но това не е потрѣбно. Важно е, да усвои начинитѣ на мислене, да навикне да строи предположения и да ги провѣржава, да се научи да работи, да действа. Умѣ ли да върши това, той лесно ще придобива потрѣбнитѣ знания всѣкога когато има нужда отъ тяхъ.

Да се запомни всичко въ наше време е невъзможно. Дори специалиститѣ не помнятъ всичко въ областта на своята специалностъ. Най-сжщественото не е въ знанията, а въ умението да се извърши нѣкаква работа и да се събере за нея всичкия необходимъ материалъ.

Въ училището децата не трябва да изучаватъ отдѣлни учебни предмети, понеже всѣки предметъ, преподаванъ като наука, е абстракция, достъпна само за развития умъ. Всѣка наука се различава отъ другитѣ науки не по предмета и метода на изучаването, а по това, че разглежда явленията отъ опредѣлено свое гледище.

Детето не може да разглежда явленията така, защото нѣма още строго опредѣлени гледища. То започва да изучава околния свѣтъ, като изхожда отъ своята дейностъ. Затова и въ училището всѣко явление трябва да бъде изяснено отъ гледището на цѣлостната задача, която си поставя детето въ своята дейностъ. Никакво разграничение между хуманитарнитѣ и естествено-историческитѣ науки не трябва да има. Въпроситѣ и задачитѣ, които децата си поставятъ, опредѣлятъ пътя, по който трябва да върви обучението¹⁾.

Системата на Дюи напомня системитѣ на нѣкои германски педагози (Кершеншайнеръ, Зайделъ и др.), които се опи-

1) К. И. Соколов — Методы комплексного преподавания, стр. 131 — 141.

таха да съсредоточатъ цѣлата училищна работа около производителния физически трудъ. Приликата, обаче, е само външна. Дюи отхвърля автоматичния, механичния трудъ. Той цени само изобретателния, творчески трудъ и то само оня, който задоволява самопроизволнитѣ детски интереси.

Дюи разширява понятието „трудъ“, като включва въ него и умствената и физическата дейность, и играта и труда. За изходна точка на разнороднитѣ училищни занятия не взима само ржчния трудъ. Децата не само работятъ въ градината, кухнята, работилницата, лабораторията, но и правятъ издирвзния въ книгитѣ, въ научната и художествената книжнина, изучаватъ паметнициѣ на изкуството и събиратъ нужнитѣ конкретни материали. Когато проявятъ интересъ къмъ нѣкой клонъ на науката или изкуството, тѣ го изучаватъ като самостоятеленъ учебенъ предметъ.

Системата на Дюи прилича донѣкжде и на системата на Д-ръ Лай. Между отдѣлнитѣ знания и дейности се прокарватъ корелативни връзки, но тѣ иматъ съвсемъ другъ характеръ. Тѣ не сж предвидени предварително въ учебния планъ, а се посочватъ въ учебния процесъ отъ деиститѣ интереси.

Дюи отхвърля обучението по отдѣлни учебни предмети. Училищната работа, споредъ него, се свежда до решаване на задачи, взети отъ живота и посочени отъ детскитѣ интереси.

При разработката на учебното градиво Лай следва точно опредѣленъ редъ: *наблюдение, преработка, изразяване*. Прѣкото или косвено наблюдение е изходната точка на училищната работа. У Дюи за изходна точка на обучението служи детската дейность: тя опредѣля понататашния ходъ на учебния процесъ, който се измѣнява и разнообразява въ зависимостъ отъ разни условия.

Дейността, наблюдението и преработката се преплитатъ въ най-различни съчетания. Изобщо, Дюи при училищната работа предоставя голѣма свобода на учителя. Въ нея нѣма никакъвъ шаблонъ. Учителътъ най-напредъ се стреми да организира детската дейность, следъ това става само наблюдателъ и въ случай на нужда помощникъ на децата въ тѣхната работа. Никога, обаче, той не е постояненъ ръководителъ.

Системата на Дюи, въ сравнение съ системитѣ за цѣлостно обучение, прилагани въ Германия и Австрия, има безспорни предимства. Тя създава по-близки и по-естествени връзки между детската дейность, живота и училищнитѣ знания и сръжности.

Мисъ Уелсъ, учителка въ едно селско училище въ Съединенитѣ Щати, презъ 1908 г. първа прилага на практика системата на Дюи. Тя свързва училищното обучение съ стопанската работа на селянитѣ. Държавното бюро за възпитание (Board of Education) одобрява нейния планъ за работа подъ название

homо project. Отъ тукъ тая система за цѣлостно обучение получава името „методъ на проектитѣ“.

Опитътъ на мисъ Уелсъ излиза твърде сполучливъ Той привлича вниманието на педагози и общественици.

На всички прави силно впечатление фактътъ, че „методътъ на проектитѣ“ дава възможность на ученика не само да прилага на практика ученото въ училището, но и да се подготвя за бъдещата си професия. Американската училищна управа препоръчва „метода“ на всички учители.

За кжсо време въ американската педагогическа книжнина се появяватъ нѣколко голѣми съчинения върху новата система на обучение. Това улеснява нейното широко разпространение.

В. Х. Килпатрикъ и Е. Колингсъ, двама видни американски педагози, доразвиватъ идеитѣ на Дюи и съ голѣми подробности разработватъ „метода на проектитѣ“. Споредъ тѣхъ, учебната програма трѣбва да се построи споредъ ония цели, които децата сами си поставятъ въ живота презъ всѣки периодъ отъ своето развитие. Това се налага отъ общата задача на възпитанието. То трѣбва да подпомага непрестанния растежъ на детето. Въ тоя процесъ играятъ първостепенна роль два основни фактора: 1) наследственитѣ стремежи или наклоности и 2) външнитѣ възбудители. Началнитѣ потици на всѣки стремежъ сж вътрешни, самопроизволни, дадени отъ самата природа. Но веднѣжъ проявени, за да се развиватъ и усъвършенствуватъ, тѣ иматъ нужда отъ външни възбудители. Такива дава срѣдата, въ която живѣе детето. Отъ всѣки осжественъ стремежъ се развива новъ — така върви развитието. Първа задача на училището, следователно, е да организира живота така, че отъ една страна да дава възможность да се проявяватъ свободно естественитѣ детски стремежи, а отъ друга — да дава потици за понататѣшното имъ развитие.

Главнитѣ наследствени стремежи, които осигуряватъ детския душевенъ и тѣлесенъ растежъ, сж четири:

1. Стremeжъ къмъ физически движения, който се проявява въ многобройнитѣ бѣгания, гоненици, скачания, катерения и различнитѣ подвижни игри.

2. Стremeжъ къмъ разнороденъ ржченъ трудъ, къмъ изработка на различни предмети, които иматъ практическо значение: облѣкло за кукли, шейни, колички, вагончета, зайчи капани, примки и др. т.

3. Стremeжъ къмъ говорене, който се проявява въ многообразнитѣ форми на детскитѣ дърдорения: разговори съ себе си, съ куклата или съ други деца.

4. Стremeжъ къмъ изследвания, изразъ на който е постоянната бдителность на детето къмъ всичко, що става наоколо му, особено къмъ действията на околнитѣ предмети и

човѣци. Тоя стремежъ е най-силенъ и най-дълбоко вкорененъ.

Детето задоволява своитѣ стремежи въ обществената и природната срѣда чрезъ разностранна и многообразна дейность. Тя не е *безцѣлна*. Както въ игритѣ, така и въ изследванията или въ ржчния трудъ, то си поставя конкретни цели — задачи, „проекти“, които осществява съ дейността си. И като ги осществява, добива знания, умения, навици и непрестанно се развива.

Училищното обучение трѣбва да бжде организирано по образа на свободната детска дейность. То трѣбва да даде възможность на децата да си избиратъ задачи, да си съставятъ „проекти“ за дейность и усмѣшно да ги осществяватъ.

Споредъ главнитѣ наследствени стремежи, училищнитѣ „проекти“ могатъ да се раздѣлятъ на четири категории:

- 1) проекти за игра,
- 2) проекти за разказване,
- 3) проекти за екскурзии и
- 4) трудови проекти.

Цѣлата учебна програма трѣбва да се състои отъ такива проекти.

Въ „проектитѣ за игра“ се включватъ игри, народни танци, драматизирания, обществени развлѣчения.

„Проектитѣ за екскурзии“ обхващатъ целесѣобразното проучване на задачи, свързани съ всички околни предмети и дейността на населението.

„Проектитѣ за разказване“ засѣгатъ всички форми за изразяване: говоръ, четене, пѣние, рисуване и др. т.

„Трудовитѣ проекти“ черпятъ своето градиво изъ всички видове ржченъ трудъ.

Проектитѣ, споредъ голѣмината имъ, се разработватъ и осществяватъ въ продължение на день, седмица или по-дълго време. Въ връзка съ тѣхъ се усвояватъ и ония знания и умѣния, които сж потрѣбни за осществяването имъ.

Всѣки проектъ трѣбва да отговаря на две условия: 1) да е практически осществимъ и 2) да предизвиква поставянето на нови задачи. При последното условие отдѣлнитѣ проекти ще произтичатъ единъ отъ другъ, ще се свързватъ помежду си и ще образуватъ непрекъсната възходяща верига.

Разработката на всѣки проектъ обхваща четири работи:

- 1) изборъ на задача,
- 2) изработка на планъ за разрешението ѝ,
- 3) изпълнение на плана и
- 4) обсъждане и преценка на извършеното.

И четиритѣ работи трѣбва да бждатъ резултатъ отъ инициативата на ученицитѣ, а не резултатъ отъ нѣкакъвъ планъ, предварително стѣкменъ отъ учителя. Ученицитѣ трѣбва да поставятъ задачитѣ, да съставятъ и изпълняватъ проектитѣ,

да обсъждатъ и преценяватъ направеното. Учителътъ трѣбва да върши само следното:

1) да снабдява децата съ справочни книги, материали, инструменти и др. т ;

2) да имъ посочва различнитъ начини, по които тѣ могатъ да надвиятъ пречкитъ, които срѣщатъ въ работата си ;

3) да одобрява или да не одобрява различнитъ части на последната презъ време на изпълнението ѝ.

Пълната самодейностъ на ученицитъ трѣбва да бжде поставена въ основата на цѣлото обучение. Само при това условие училишнитъ знания и сръчности ще се свържатъ трайно съ нуждитъ на живота и детскитъ интереси.¹⁾

„Методътъ на проектитъ“ е смѣль и оригиналенъ опитъ да се свърже училището съ живота и да се разреши голѣмата и сложна проблема за цѣлостното обучение. И все пакъ той не я разрешава напълно задоволително. Общитъ предпоставки, на които се гради тая система на обучение, криво наречена „методъ“, отъ биологическо гледище сж погрѣшни. И Дюи, и Килпатрикъ, и Колингсъ грѣшатъ, когато твърдятъ, че разнovidнитъ детски дейности трѣбва да послужатъ за основа на системата за обучение. Самопроизволната дейностъ на детето, както и на възрастния, е изразъ на тѣлесни и душевни нужди. Въ тѣхъ се криятъ нейнитъ потици и насоки. Отъ стремежитъ да се задоволятъ тия нужди сж родени науката, изкуството и техниката. Разнородната душевна или тѣлесна дейностъ е само сръдство за задоволяване на нуждитъ - тя е последица, а не причина. По-право, по-естествено е, следователно, да се свърже цѣлата училищна работа съ детскитъ нужди, изразъ на които сж биологическитъ интереси. На тая основа градятъ своитъ системи за цѣлостно обучение Д-ръ Овидъ Декроли, белгийски лѣкарь и педагогъ, и Д-ръ Адолфъ Ферьеръ, швейцарски социологъ и педагогъ.

Д-ръ Декроли предлага презъ 1907 г. нова система за цѣлостно обучение, известна подъ името „методъ на центрове на интересъ“. Въ много отношения тя напомня системата на Дюи и оная на Д-ръ Лай, ала по основи и строежъ сж, ществено се различава отъ тѣхъ.

Д-ръ Декроли, както и Дюи, иска училището да учи за живота чрезъ живота. На самопроизволната детска дейностъ отдава голѣмо значение, ала не смѣта, че тя трѣбва да служи за основа на системата за обучение.

Естествената връзка между знанията и сръчноститъ може да се постигне, когато еднитъ и другитъ се свържатъ съ нуждитъ, които сж ги създали. Поради туй за ръководно начало при избора и наредбата на учебното градиво трѣбва да служатъ не разнovidнитъ детски *дейности*, а първичнитъ

1) Е. Колингсъ — Опыт работы американской школы по методу проектов. Москва, 1926 г., стр. 255—274.

човѣшки *нужди*. Последнитѣ се задоволяватъ съ сръдства, които могатъ да се получатъ отъ природната и обществената сръда, въ която живѣе индивидътъ. Сръдствата не се даватъ наготово: тѣ се получаватъ срещу трудъ, дейность. Затова училището, за да подготви своитѣ възпитаници за съвременния животъ, трѣбва да ги въоръжи съ два вида знания:

- 1) да ги запознае съ собствената имъ личность, съ личното имъ „азъ“, съ тѣхнитѣ нужди, стремежи, цели, идеали;
- 2) да ги запознае съ условията за животъ въ сръдата, въ която живѣятъ, отъ която зависятъ и въ която ще работятъ, за да задоволяватъ своитѣ нужди.

Едновременно съ това то трѣбва да създаде у тѣхъ умение да работятъ.

Д-ръ Декроли посочва четири първични нужди, които иматъ широкъ отзвукъ въ цѣлата дейность на индивида:

1. нужда да се храни,
2. нужда да се бори срещу лошитѣ климатически условия (нужда отъ жилище, облѣкло и др.),
3. нужда да се защитава срещу опасности и различни неприятели,
4. нужда да действува, да работи задружно, да се забавлява, да се възпитава.

Сръдствата, съ които се задоволяватъ тия нужди, и сръдата, отъ която могатъ да се получатъ тѣ, сж „центрове на интересъ“, около които се групира цѣлото учебно градиво. Природната и обществената сръда трѣбва да се изучи отъ гледището на посоченитѣ нужди: какъ доколко и съ какви сръдства тѣ могатъ да бждатъ задоволени тамъ. Отъ това гледище трѣбва да се изучатъ и всички фактори на сръдата: семейство, училище, общество, животни и растения, физико-химически условия и др.

Изучаването на сръдата трѣбва да засегне: 1) благоприятното или неблагоприятното влияние върху индивида и 2) реакцията на индивида върху нея и използването ѝ за човѣшкитѣ нужди. Отначало обучението трѣбва да се гради върху *прѣки наблюдения* въ близката околностъ. Въ връзка съ тѣхъ по-късно ще се разглеждатъ предмети и явления, отдалечени по време и пространство.

Детето е центъръ на всички проучвания. То ще се запознае съ своето „азъ“, съ механизма на своя физически и психически организъмъ, ще проучи своитѣ нужди и ще разбере, какво дължи на природата и обществото. Следъ като изучи всички тия нужди, то ще научи, какъ могатъ да бждатъ задоволявани тѣ. Тогава всѣки въпросъ ще се разгледа отъ три гледища:

1. предимства за човѣка и сръдства, отъ които може да се ползува въ борбата за съществуване;
2. пречки и сръдства да ги избѣгне;

3. изводи за практическия животъ.

Предметитъ и явленията могат да се изучаватъ по четири различни начина :

- 1) чрезъ прѣки наблюдения и опити,
- 2) косвено възъ основа на спомени ;
- 3) косвено възъ основа на документи относно сегашни предмети и явления, недостъпни за прѣки наблюдения ;
- 4) косвено чрезъ изследване на документи относно нѣкогашни предмети и явления.

Споредъ това, всички уроци могат да се раздѣлятъ на три групи :

- 1) уроци, основани на лични *прѣки наблюдения*,
- 2) уроци по *асоциация*, основани на косвени възприятия или на спомени за по-раншни наблюдения,
- 3) уроци по *изразяване* на придобититѣ знания.

Въ уроцитѣ по наблюдение се включватъ досегашното предметно учение, естествознанието и родинознанието. Учебното градиво се разпредѣля и групира около теми, които застъпатъ основнитѣ биологически нужди : храна, облѣкло, жилище и др.

Уроцитѣ по асоциация въ пространство и време се градятъ върху ония по наблюдение, стоятъ въ прѣка връзка съ тѣхъ и следватъ непосредствено следъ тѣхъ. Предметъ на тия уроци сж темитѣ, разгледани въ уроцитѣ по наблюдение, но сега тѣ се изучаватъ отъ ново гледище : какъ една или друга човѣшка нужда е задоволявана въ други мѣста, у други народи, въ други епохи. Въ уроцитѣ по наблюдение се разглежда напр., храната на хората въ родното мѣсто : видове храни, какъ се добиватъ, какъ се приготвяватъ, хигиена на храненето. Въ уроцитѣ по асоциация сжщата тема се разширява и обхваща въпроси, като следнитѣ : 1) съ какво и какъ се хранятъ хората на други мѣста въ нашето отечество, въ други страни, въ топлитѣ, умѣренитѣ и студенитѣ страни ; 2) какъ се хранили нашитѣ прадѣди, първобитнитѣ и културнитѣ народи въ различни епохи.

Уроцитѣ по асоциация се дѣлятъ на три подгрупи :

- а) *общи асоциации* (възъ основа на лични спомени за мѣстни явления и събития),
- б) *асоциации въ пространството* (география възъ основа на документи),
- в) *асоциации въ време* (история).

Тѣзи уроци обхващатъ градиво отъ културната история и география. Тѣ иматъ за задача да представятъ колкото е възможно по-пълно и по-живо живота на народитѣ въ различнитѣ мѣста и времена, връзката му съ сегашния животъ и да внушатъ на ученицитѣ мисълта, че между хората и народитѣ на земята и въ миналото и въ настоящето сжествува

взаимна зависимостъ. По тоя пжтъ децата ще си изработятъ широкъ, пълень и цѣлостень *свѣтогледъ*.

При обучението историята и географията се представятъ живо и конкретно съ многобройни документи: картини, карти, рисунки, чертежи, четива, паметници. Гледищата, отъ които се подбира учебното градиво, се различаватъ отъ ония, приложени въ досегашнитѣ учебници при подбора и наредбата на историческитѣ и географскитѣ факти. Материалъ за уроцитѣ се дири и събира отъ самитѣ ученици изъ книги, карти, картини, вестници, списания, енциклопедии. Класната преработка на събранитѣ материали се състои отъ доклади и реферати, четени отъ ученицитѣ, и отъ свободни разисквания и преценки върху тѣхъ.

Учителътъ при тѣзи уроци играе ролята на ржководителъ и само при нужда на помощникъ.

Уроцитѣ по изразяване обгръщатъ всички сръжности въ широка смисълъ на думата. Тѣ се дѣлятъ на две подгрупи:

а) *уроци по конкретно изразяване* (ржчна работа, моделиране, рисуване, драматизиране, гимнастика),

б) *уроци по абстрактно изразяване* (говоръ, четене, писане, пѣние).

Уроцитѣ по изразяване сж тѣсно свързани съ ония по наблюдение и асоциация. Първитѣ черпятъ градиво отъ вторитѣ. Въ еднитѣ и другитѣ презъ дадено време се разработва една и сжща тема, разглежда се единъ и сжщъ „центъръ на интересъ“, само че отъ различни гледища и съ огледъ на различни учебни задачи.

Дори началното обучение по четене и писане, което въ другитѣ системи за цѣлостно обучение стои изолирано, въ системата на Декроли тѣсно се свързва съ „центроветѣ на интересъ“. Това той постига чрезъ изобретения отъ него методъ за начално четене, нареченъ идеографиченъ или идеозрителенъ. Първацитѣ още отначало четатъ и пишатъ онова, що учатъ въ уроцитѣ по наблюдение и асоциация.

Всички уроци, посветени на единъ „центъръ на интересъ“, вървятъ по следния редъ:

1. *Наблюдения*: а) предметно учение, б) смѣтане, в) 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) четене, б) писане, в) граматика и г) пѣние.

5. *Нравоучение*—свързва се съ всички предходни уроци. Връзката между разнороднитѣ знания и сръжности се постига по два иначина:

1) чрезъ *концентрация* около „центъра на интересъ“ и

2) чрез *корелации* между групираното около него учебно градиво.

Д-ръ Декроли, както Дюи, отдава твърде голямо значение на доброволната детска дейност. Изследователският и творческият умствен и физически труд съпровожда цялото обучение. Във училището на Декроли в Брюксел учениците отглеждат животни, готвят в кухнята, работят в градината, в дърводълска и желъзарска работилница и в малка печатница, в която печатат свое вестниче.

Детето се интересува от ръчния труд и от материалния свят. Той е ценно средство, с което може да се подпомага естественото детско развитие. Независимо от това, нуждите на живота го налагат като неизбежна необходимост. Във живота 90 % от хората се отдават на физически труд. Благодарение на туй, те дават възможност на останалите 10 %, да се посветят на умствен труд. Трябва още ограно да кажем това на детето и да го привикнем да уважава физическия труд.

Обучението във училището на Д-ръ Декроли не се води по постоянна, предварително съгласувана седмична програма. Занятията през деня и седмицата произтичат едни от други и следват реда, посочван от детските интереси. Урокът по предметно учение неусетно се превръща в урок по рисуване или ръчна работа, последният — в урок по четене, писане и т. н. Така между отделните учебни часове се постига непринудена вътрешна връзка.¹⁾

Сравнена с системите на Д-ръ Лай и Джон Дюи системата на Д-ръ Декроли има това предимство, че държи повече сметка за природата на ученика, за неговите нужди и интереси. Като взема за своя основа първичните човешки нужди, а не техните последици — дейностите, с които се задоволяват те, тя насочва училищното обучение в правия, по-естествен път. Разнообразните връзки, които създава чрез концентрация и корелации между знания и сръчности, между нужди и дейности, между сегашен и минал, близък и далечен живот, са друго нейно ценно предимство.

Срещу тази система, обаче, може да се направи едно основателно възражение. Тя не държи сметка за *развоя на детските интереси* през различните периоди на детското развитие. Знае се, че тези интереси се менят през всяка възраст. Щом това е така, грешка е да се подбира и реди учебното градиво през цялия курс на основното училище само от гледището на първичните човешки нужди. От последните и от произтичащите от тях интереси постепенно през различните периоди на детското развитие се раж-

1) Amélie Hamaïde — La méthode Decroly, стр. 7—80.

датъ и развиватъ нови по-висши нужди и интереси, които училището трѣбва да задоволи, ако иска да постигне своитѣ задачи. Първичнитѣ човѣшки нужди, следователно, не могатъ да служатъ за единствена основа, върху която може да се изгради системата на обучението за цѣлия курсъ на основното училище.

Д-ръ Адолфъ Фернеръ, женевски социологъ и педагогъ, въ своя голѣмъ трудъ „L'ecole active“, издаденъ презъ 1921 г., поправя и допълня системата на Д-ръ Декроли. Той смѣта, че природосъобразна система на обучение може да се изгради само, когато тя се нагоди къмъ особеноститѣ на детското психофизическо развитие презъ различнитѣ му периоди. Тѣзи особености ще подсказватъ, какво учебно градиво трѣбва да се подбере за всѣка възраст, какъ да се нареди и свърже, какъ да се разработи.

Детското душевно развитие може да се раздѣли на периоди споредъ *биологическитѣ интереси*, които господствуватъ презъ различнитѣ възрасти и насочватъ душевната дейностъ. Биологическитѣ интереси сж самопроизволни, инстинктивни стремежи къмъ задоволяване на присъщи за всѣки индивидъ тѣлесни и душевни нужди. Само като се задоволятъ тѣ, може да се подпомага естественото цѣлостно развитие на детето.

Около биологическитѣ интереси се групиратъ всички други интереси, които се създаватъ подъ влияние на начина за животъ, на възпитанието и, изобщо, подъ разнообразнитѣ въздействия на срѣдата, въ която живѣе детето.

Споредъ господстващитѣ биологически интереси, цѣлото развитие на подрастващия човѣкъ — отъ първата до осемнадесетата година — може да се раздѣли на 6 периода, всѣки отъ по три години:

- I — 1, 2 и 3 год. — интересъ къмъ сѣтивни усѣщания,
- II — 4, 5 и 6 год. — интересъ къмъ играта,
- III — 7, 8 и 9 год. — непосредствени конкретни интереси,
- IV — 10, 11 и 12 год. — специални конкретни интереси.
- V — 13, 14 и 15 год. — прости абстрактни интереси,
- VI — 16, 17 и 18 год. — сложни абстрактни интереси.

Презъ първия периодъ детето приспособява своитѣ сѣтива къмъ външнитѣ впечатления. Разнообразнитѣ сѣтивни усѣщания поглъщатъ цѣлото му внимание. Интересътъ къмъ тѣхъ господствува въ душевния му животъ.

Презъ втория периодъ всички детски интереси се съсредоточаватъ въ играта. Тя поглъща цѣлата му дейностъ и запълня живота му. Играта има голѣмо биологическо значение. Чрезъ нея природата подготвя децата, както и малкитѣ на много животни, за оня животъ, който ще водятъ презъ по-сетнешнитѣ периоди на развитие. Чрезъ играта детето развива сѣтивата си, упражнява душевнитѣ и физическитѣ си

сили и усвоява редица действия, които влизатъ като съставни части на работата, която по-късно съзнателно ще трѣбва да върши.

Презъ третия периодъ, както и презъ по-къснитѣ периоди на развитие, детето обича сжщо да играе, ала интересътъ му къмъ играта не е вече *господстващъ*. Той отстъпва мѣстото си на другъ интересъ.

Детето сега се стреми да опознае отблизу и точно предметитѣ и явленията въ природната срѣда, въ която живѣе, затуй то често скита по улици, градини, поля, гори и рѣки — изъ всички кѣтове на *родното мѣсто*. Кой не си спомня тоя периодъ на *скитничество* отъ своитѣ детски години? Презъ него детето става *наблюдатель* и *реалистъ*. Докато въ предходнитѣ периоди то се задоволява само съ *цѣлостни* (глобални, синкретични) възприятия, сега започва да *анализира* възприятията си и по тоя начинъ да обогатява умствения си складъ съ множество нови *предметни* и *словесни* предмети.

Интересътъ му къмъ наблюдението, обаче, не се опредѣля отъ външнитѣ предмети и явления, а отъ негови вътрешни душевни и физически нужди. Въ пѣстрото разнообразие на околния свѣтъ то се стреми да опознае само онова, което може да задоволи нѣкоя насѣщна негова 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 за неговитѣ наблюдения и изследвания. Тия срѣдства се намиратъ въ околната предметна и обществена срѣда. Затуй то се интересува само *отъ близкото, непосредственото, отъ сегашното*, а не и *отъ отдалеченото по време и пространство*. То не е способно да си представи ясно живота въ миналото, както и живота въ далечни страни, недостъпни за неговитѣ прѣки наблюдения.

Четвъртиятъ периодъ отъ детското душевно развитие се характеризира съ две типични прояви:

1. Ясно започватъ да се очертаватъ индивидуалнитѣ детски наклоности и способности. Едни деца предпочитатъ умствения, други — ржния трудъ. Едни се интересуватъ повече отъ хуманитарнитѣ, други — повече отъ природо-математическитѣ учебни предмети. Сега се забелязватъ и първитѣ проблѣски на бъдащитѣ таланти. Едни деца обичатъ повече да рисуватъ, други — да пѣятъ, трети — да разказватъ, четвърти — да инсцениратъ разказитѣ, пети — да чертаятъ или моделиратъ и т. н. Индивидуалнитѣ наклоности опредѣлятъ посоката на интереситѣ, които господствуватъ въ детския душевенъ животъ.

2. Детето започва да се интересува и отъ предмети и явления, *отдалечени по мѣсто и време* — отъ история, география, пътешествия, биографии, реалистични разкази. Въ

въображението си то може вече да строи образитѣ на живота въ отдалечени мѣста и въ миналото. Основата, обаче, на всичкитѣ му фантазийни строежи е пакъ *родното и сегашното*. Предметнитѣ представи, добити чрезъ непосредствени наблюдения въ родното мѣсто, сж градивото, отъ което въображението строи образитѣ на отдалечени по мѣсто и време предмети, явления и събития.

Презъ петия периодъ господствува интересътъ къмъ проститѣ абстракции. Той ръководи и насочва цѣлата умствена дейность на *юношата*. Подрастващиятъ човѣкъ не се задоволява само да открива и установява конкретнитѣ факти, но и се стреми да ги обяснява. Той не само наблюдава, но и прави предположения, опити, обобщения и изводи отъ наблюденията си. Така неусѣтно юношата започва да си служи съ научния методъ на изследване, който може да се сведе до тия четири процеса: 1) наблюдение, 2) хипотеза, 3) провѣрка и 4) изводъ (законъ).

Презъ шестия периодъ господствува интересътъ къмъ сложнитѣ абстракции. Сега младежътъ отъ обобщенията и изводитѣ, добити отъ конкретни факти, прави нови обобщения и нови изводи — *прави изводи отъ изводитѣ*. Неговитѣ интереси сж насочени къмъ философията, психологията, социологията — къмъ всичко, което засѣга голѣмитѣ тайни на природата и човѣшкия животъ, къмъ всичко, което води къмъ върховетѣ на човѣшкото знание и срѣща въ пътя си метафизиката и религията.

До този етапъ, обаче, не достига развитието на всички индивидуи. За едни то спира до периода на специалнитѣ конкретни интереси, за други — до периода на проститѣ абстрактни интереси. Има хора, които презъ цѣлъ животъ обичатъ да четатъ само разкази, биографии, пътешествия и др. т. Тѣ не сж способни за строго наученъ трудъ. Повечето сж хора на практическата дейность. И обратно: има лица, които иматъ особено влѣчение къмъ отвлѣчени умствени занятия, но които не сж годни за никаква практическа работа.

Възъ основа на тая схема за периодитѣ на детското душевно развитие Д-ръ Адолфъ Фериеръ реди учебната програма така:

1. *За детското училище (забавачницата)* — за деца отъ 3 до 6-годишна възраст — всички занятия трѣбва да се концентриратъ около играта. Тѣ трѣбва да произтичатъ отъ нея и да се свържатъ съ нея.

2. *Презъ първитѣ три учебни години* въ основното училище трѣбва да се води *слѣто обучение*. Всички учебни предмети трѣбва да се обединятъ въ единъ общъ предметъ. Такъвъ е *роднознанието*. Но то не бива да се изучава така, както препоръчватъ нѣмскитѣ педагози. Предметитѣ и явленията въ родното мѣсто трѣбва да се разглеждатъ отъ *дет-*

ско гледище, а не отъ гледището на възрастния. Обучението трѣбва да върви по следния пътъ: а) да изхожда отъ детскитѣ биологически нужди, б) да издирва и открива, какъ детето, човѣкътъ и обществата задоволяватъ своитѣ нужди въ природната и обществената срѣда.

Цѣлото учебно градиво трѣбва да се групира около главнитѣ *материални* нужди:

- а) храна,
- б) жилище (отопление, освѣтление и облѣкло),
- в) защита срещу всички вредни за човѣшкия животъ влияния,
- г) трудъ — човѣшката енергия, поставена въ услуга на отдѣлния индивидъ, на обществото и на духовнитѣ ценности.

Къмъ тия нужди трѣбва да се прибавятъ и три основни *душежни* нужди:

- а) нужда отъ истина, която намира своя изразъ въ *науката*,
- б) нужда отъ взаимопомощъ и правда, изразъ на която е моралътъ (етиката),
- в) нужда отъ хубаво, която се задоволява чрезъ изкуството.

3. Презъ 4, 5 и 6-та учебни години — въ периода на специалнитѣ конкретни интереси — всички училищни знания и сръчности се групиратъ около две срѣдища:

- а) нужда и трудъ,
- б) природа и общество.

Споредъ това, ще имаме два общи предмета: *природознание* въ широка смисълъ на думата и *обществознание*. Съ първото се свързватъ смѣтането и геометрията; съ второто — географията, историята и езикознанието. Систематиката и класификацията сж неумѣстни при тѣхъ. Между едната и другата група предмети трѣбва да се прокаратъ корелативни връзки.

4. Презъ 7, 8 и 9-та учебна години — периода на прости абстрактни интереси — се води обучение по отдѣлни учебни предмети, между които се прокаратъ корелативни връзки. Класификацията на знанията се използва като срѣдство, за да се създаде външно и вътрешно единство между тѣхъ.

5. Презъ 10, 11 и 12-та учебни години — въ периода на сложнитѣ абстрактни интереси — обединението на всички знания се постига чрезъ общи обобщавания, които завършватъ съ научната класификация и систематика.

Отъ изложеното се вижда, че Д-ръ Ад. Ферриеръ препоръчва сжщинско цѣлостно обучение само за забавачницата и първитѣ три учебни години на основното училище. Колкото детето напредва въ умственото си развитие, толкова обучението трѣбва да се *деференцира*, но сжщевременно и *концен-*

трира. Обединението на знанията въ горнитѣ отдѣления на основното училище и въ всички класове на срѣдното ще се постига, като се изгражда научната класификация и се подчинява на логическата система. ¹⁾

Цѣлостно обучение днесъ се води въ много западноевропейски и американски училища. Въ Белгия, Швейцария и Франция въ отдѣлни училища, предимно опитни, се прилагат системитѣ на Д-ръ Декроли и Д-ръ Ад. Фериеръ, въ Съединенитѣ щати — „метода на проектитѣ“, въ Германия — системата на д-ръ Лай, на Бертолтъ Ото и оная на Лайпцигския учителски съюзъ.

Опитъ да се води цѣлостно обучение въ *всички обществени основни училища* до сега е направенъ само въ две страни: въ Австрия и въ Съветска Русия.

Въ Австрия се прилага система, която е съчетание отъ системитѣ на Бертолтъ Ото и на Лайпцигския учителски съюзъ.

Руската система за цѣлостно обучение е сжщо компилативна творба: тя е съчетание отъ системитѣ на Джонъ Дюи, Д-ръ Декроли и Д-ръ Ад. Фериеръ.

Презъ 1923, 1924 и 1925 г. съветското комисарство на народната просвѣта (Наркомпрос) издаде „програми за единно трудово училище“. Това училище има 9-годишенъ курсъ и се дѣли на две степени: I степенъ — първитѣ четири учебни години, II степенъ — последнитѣ 5 учебни години. Въ програмата за училището отъ първата степенъ учебното градиво е наредено не по отдѣлни учебни предмети, а по синтетични теми — *комплекси* — почерпени — главно изъ стопанския животъ.

„Подъ комплексъ трѣбва да се разбира конкретна сложностъ отъ явления, взети отъ действителността и обединени около опредѣлена централна тема или идея“. ²⁾

Всѣки комплексъ служи като срѣдище, около което се групиратъ всички училищни занятия. Отдѣлнитѣ теми се свързватъ съ корелативни връзки. При разработката на всѣки комплексъ се разглеждатъ предмети и явления отъ три области: *природа, трудъ и общество*. Трудътъ служи за изходна точка и за срѣдище на цѣлокупното обучение. Природата се изучава като източникъ на срѣдства за трудъ, а обществото или, по-точно, обществения строй — като резултатъ отъ формитѣ и организацията на труда. Споредъ това, цѣлата програма е раздѣлена на три колони: *природа, трудъ, общество*. Темитѣ сж разпредѣлени на тримесечия по годишни времена (есень, зима, пролѣтъ, лѣто) и за първитѣ три учеб-

1) Ad. Ferrière. — L' école active. Troisième édition. Genève, стр. 118 — 158.

2) М. Н. Николаевский — Что такое комплекс и как по нему работат. Ленинград, стр. 5.

ни години се черпятъ изъ живота въ родния край. Родинознанието, което съветскитѣ педагози наричатъ „краеведение“, е общата сполителна основа на всички синтетични теми. За всѣка учебна година има два типа програми: една за селско и друго за градско училище. Учебното градиво за първитѣ се взима изъ селско-стопанския животъ, а за вторитѣ — отъ градско-индустриалния. Презъ четвъртата година кръга се разширява: презъ първото полугодие темитѣ се черпатъ изъ живота на цѣлия съветски съюзъ, а презъ второто — изъ живота въ другитѣ страни и изобщо изъ живота въ цѣлия свѣтъ.

Въ програмата за училището отъ II степенъ учебното градиво е разпредѣлено по учебни предмети, между които сж прокарани корелативни връзки.

Новото въ руската система за цѣлостно обучение е само това, че тя е турена напълно въ услуга на съветскитѣ държавни идеали: чрезъ училището да се подготвятъ работници за съветския общественъ и стопански строй.



Д. Правдолюбовъ — София.

РАЗЛИКАТА МЕЖДУ НЕПОСРѢДСТВЕНО-АНАЛИТ. И ДУМОЗРИТЕЛНИЯ ЧЕТМОПИСНИ МЕТОДИ.

Аналитичниятъ четмописенъ методъ не е новъ на педагогическия хоризонтъ. Той сжествува и се прилага въ практиката на западнитѣ училища отдавна. У насъ за кратко време широко се разпространи. На що се дължи тоя бързъ неговъ успѣхъ? Истина е, че лесно се провъзгласяватъ педагогическитѣ идеи, но мжно се прилагатъ. Защо у насъ съ аналитичния четмописенъ методъ стана обратното? Въ практиката на нашето училище се възприематъ ония методи за обучение, които явно облекчаватъ труда на учителя и ученика и даватъ бързи и чувствителни резултати. А такива резултати никога не може да даде единъ методъ безъ психологически и логически достойнства. На това, именно, се дължи успѣха на аналитичнитѣ методи у насъ.

Но между нашето учителство има мнозина още, които обучаватъ така, както нѣкога и тѣ сж били обучавани. Другояче е необяснимо писаното и то въ страницитѣ ужъ на едно сериозно и напредничаво списание, каквото е съюзното:¹⁾ „За лошитѣ резултати по четмописа нѣкои наши педагози намиратъ причината въ методитѣ и, като не помогнаха европейски-

1) Сп. „Учителска мисль“, год. IX, кн. 5, стр. 289.

тѣ, доведоха и американската (аналитичната) и така въпросътъ се обърна на доходна търговия за лесна печалба“. Има консервативни натури, за които свѣгътъ трѣбва да бжде въ застои. Нищо да не тече, нищо да не се развива къмъ по-свършена форма. На такива ще припомнимъ думитѣ на Елена Кей: „Оня, който днесъ твърди, че човѣшката природа и нейнитѣ проявления си оставатъ неизмѣнни, той неволно се издава, че стои на сжщата онази степенъ на развитие, на която и единъ ихтиозавъръ отъ юрската формация е стоялъ и който вѣроятно, е предполагалъ, че нѣкога въ бждаще ще е възможно появяването на човѣка“.

Други пъкъ, и то образцовъ учителъ, пакъ въ страницитѣ на сжщото списание, ненамирайки психологически и педагогически доводи, за да обори аналитичната метода, се лови за сламката и пише обратното: ¹⁾ „Гено Дочевъ е аналитикъ, а пъкъ букварчето му съвсемъ не е нито „американско“, нито „африканско“, а просто букваръ“. Не е букварътъ, който обучава, а учителятъ. И съ най-свършения букваръ въ ржцетѣ му все ще се потъва въ стария буквосъбирателенъ методъ, ако той не познава новия аналитиченъ и, най-важното, ако той не е здраво убеденъ въ сериознитѣ подобрения и облекчения, които тоя методъ ще внесе въ неговата училищна работа.

Пропагандата за новитѣ педагогически идеи е безусловно необходима. Безъ нея училищното дѣло не може да се развива и върви напредъ. Но при изучването на една истина не трѣбва да се вслушваме само въ нейнитѣ апологети, но и въ нейнитѣ противници. Последнитѣ не по-малко сж важни отъ първитѣ. Всѣко нѣщо трѣбва да се изуча всестрано и обективно. Нищо така силно не подронва довѣрието къмъ единъ методъ, както стремлението да се скриятъ неговитѣ недостатъци, да се замълчи или намали тѣхното значение. Постъпваме ли така, ние едностранчиво ще изучимъ въпроса, ще създадемъ атмосфера на педагогическо сектанство и свой-свената на всѣки сектантъ нетърпимостъ, която може да премине въ педагогически фанатизъмъ.

Увлѣчени отъ идеитѣ на аналитичния четмописъ първитѣ му пионери у насъ Д-ръ У. Левенсонъ,²⁾ М. Катранова,³⁾ Гено Дочевъ,⁴⁾ Violino Primo⁵⁾ и пр. поискаха да приложатъ у насъ чистата американска четмописна метода, безъ да бжде нагледна споредъ нашитѣ условия. И затова не успѣха. Трѣбва да се знае, че универсаленъ методъ никога не е сществувалъ, нито пъкъ ще сществува.

1) Пакъ тамъ, год. XIII, кн. 5, стр. 284.

2) „Ново училище“, год. I, кн. 4, стр. 250.

3) „ „ „ I, „ 8, „ 479.

4) „ „ „ III, „ 3, „ 166.

5) Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитѣ, 1923 год.

Но въ що се състои достоинството на аналитичните четмописни методи? Нека да говоримъ съ устата на видния и познатия у насъ експерименталистъ Ернестъ Мойманъ:⁵⁾ „Децата при аналитичните методи работятъ съ много повече познати елементи, отколкото при която и да е друга, защото думата като нѣщо цѣло е известно на детето и по звукъ, и по значение. Най-после трѣбва да признаемъ, че при тия методи децата се предпазватъ по-лесно, отколкото при която и да е друга, отъ безсмисленото четене, защото тѣ винаги се запознаватъ съ думата, като съ носителъ на известно значение, а не като съ сборъ отъ звуци, и колкото е възможно по-скоро като съ частъ отъ изречението. Отъ досега придобития опитъ излиза, че децата, които се учатъ да четатъ по тия методи, се научаватъ по-скоро да четатъ разбрано. Не подлежи на съмнение, че аналитичните методи представляватъ, впрочемъ, известни преимущества“. Значи, аналитичните методи учатъ децата да четатъ като възрастните. Вънъ отъ това, аналитичните четмописни методи позволяватъ на четмописното обучение тѣсно да се свързва съ обучението по другите учебни предмети, и по такъвъ начинъ разумно да се приложи цѣлостното или комплексното обучение, което е идеалъ на днешното време.

Ако недостатъците на синтетичния методъ сж, че децата работятъ съ непознатъ материалъ, каквито сж звуковете и сричките, и държатъ четеца далече отъ съдържанието, а следователно, и отъ изразителното четене, то пъкъ аналитичните методи подтикватъ децата къмъ неправилно четене. Съпоставимъ ли достоинството и недостатъците на двата четмописни методи, неминуемо ще дойдемъ до същото заключение, до което и Ернестъ Мойманъ е дошелъ: „Най-правилниятъ пътъ е съединението на двата метода“. *И ето защо аналитиците при запознаване на зрителните образи на нѣкоя дума прибѣгватъ до анализиращото ѝ наблюдение чрезъ артикулация, т. е. провлачено гласно четене едновременно съ показване на буквите т. е. пѣтуването по бѣлитъ пѣтеки.* Аналитиците не изучаватъ буквите и гласовете въ изолиранъ видъ, както вършатъ синтетиците, а въ тѣхната естествена срѣда — думата, и то същевременно съ запознаването на зрителния ѝ образъ. Защото изолираното изговаряне на гласовете води къмъ пелтчане, мънкане. Когато изучаваме котката, нима я разпожсваме на части, които можемъ да разгледаме на самата котка? Така трѣбва да постъпваме и съ езиковите целисти. А че това е възможно, практиката ни говори. И когато нѣкой твърди, че нѣкси аналитици анализирали следъ всѣки 80, или 40, или 20, или 5 изучени зрителни образи на думи, той се изправя като невежа спрѣмо аналитичния четмописенъ методъ, защото работата на тоя методъ не познава такава практика. *Чрезъ провлеченото изговаряне на*

изучаваната дума и същевременото пжтуване по бвлитв пж-теки на всъка буква се цели едновременната устна и зрителна анализа. Така че нѣма аналитиченъ методъ, който да не е непосредствено -аналитиченъ. И ако следъ всѣки 5, 10 или повече заучени зрителни образи на думи се прави пълна анализа и се идва до изолирани срички и гласове, то е само за да се удовлетвори една граматическа цель: да се научатъ първацитѣ, що е сричка, буква (гласъ) и какъ става пренасянето имъ.

Въ нашата учителска практика днесъ изпъкватъ три аналитични четмописни методи: *методата на Декроли, непосредствено-аналитичната и думозрителната.*

Четмописната метода на Декроли започва съ ржкописния шрифтъ и отива къмъ печатния. Печатнитѣ букви по-лесно се запомватъ, защото сж по прости по форма и защото наподобяватъ формата на известни вредмети. Вънъ отъ това, писането е актъ аналитиченъ. Тая основа, безъ която писането е невъзможно, трѣбва да се подготви отъ четенето. Порано четене, което да подготви анализата, и после писане. Най-после, изучаването първомъ на печатния шрифтъ ни се налага и отъ желанието да вмъкнемъ въ процеса на анализата известна доза нагледностъ, значението на която никой съвремененъ педагогъ не отрича. Защитници на този методъ у насъ сж Violino Primo и Николай Тодоровъ ¹⁾.

Споредъ непосредствено -аналитичитѣ първитѣ 2-3 седмици се използватъ за говорни упражнения. Учителътъ разказва приказници, които ученицитѣ повтарятъ, или пъкъ сами разказватъ такива, които сж слушали у дома си ²⁾. Писането започва съ моделиране и свободно рисуване на най-близкитѣ, най-познатитѣ и най-интереснитѣ предмети. После неусѣтно и постепенно отъ свободното рисуване се отива къмъ писането на елементитѣ и буквитѣ. Говори се за кжщата, описва се и се рисува. Рисуватъ стобора до нея. Ржката е достатъчно подготвена, и ученицитѣ вече могатъ да пишатъ кжси прави черти, легнали, дълги и кжси наведени (стр. 53).

Първата думичка, която трѣбва да се открие на първата четата, е *мама*, а споредъ г. Ив. Великовъ съ гласа *а*, понеже практиката му показала да работи по непосредствения — аналитиченъ четмописъ съ отклонения и подробности надѣсно къмъ синтетичния методъ. При запознаване съ зрителния образъ на думата „мама“, най-напредъ се изговаря бързо, следъ това бавно и се отлжчва гласа *м* отъ думичката. Де-

1) Вижъ съчинението: „Какъ да четемъ и пишемъ съ първацитѣ“. Издание на Сава Тодоровъ, София, 1923 г. и статията: „Думозрителенъ методъ“ отъ Николай Тодоровъ въ сп. „Педагогическа практика“ год. IX. кн. 7.

2) Хр. Николовъ. Първи стѣпки при обучението по четене и пр. стр. 26.

цата се спиратъ върху него. Изговаря го учителътъ. Изговарятъ го и ученицитъ — единично и хорово. Спиратъ се дори върху положението на устата при изговаряне на гласа м. *Учителътъ иска отъ всички ученици да изговарятъ ясно и правилно гласа.* Следъ това описватъ и белега на гласа м. Наподобяватъ го. Моделиратъ го отъ калъ или пластелинъ. Рисуватъ го въ тетрадкитъ си. На следния часъ по сжщия начинъ се спиратъ върху гласа и буквата а. Следъ като моделиратъ и рисуваатъ буквата а, моделиратъ думичката *мама*, а сетне и я рисуваатъ.

По тоя начинъ, споредъ г. Хр. Николовъ, се следвалъ единъ непосредственъ, съвремененъ и последователенъ анализъ. *„Още при първата дума, пише той на стр. 28 отъ ръководството си, ние откриваме гласоветъ и буквитъ, на които тя се разглобява“.* Затова сжщиятъ нарича метода си непосредствено-аналитиченъ.¹⁾

И споредъ думозрителния методъ работата на учителя е почти сжщата. И тука най-напредъ се цели развитието на говора. Както по произходъ и развитие говорътъ е предшествувалъ писмеността, така и въ училището възпитанието на устния говоръ трѣбва да предшества писмения. Защото пресушвайки извора на живата речъ, ние пресушваме и извора, отъ който се пои и храни писмения езикъ.²⁾ Обръшайки особено внимание върху развитието на живата речъ, всички думозрители искатъ цѣлата първа учебна година да бжде употребена за възпитание на говора. Но развитието на говора тѣ искатъ да стане не само чрезъ народнитъ приказки, но и чрезъ наблюдения въ излетитъ, чрезъ игри — приказки, устни съчинения по картини, предметно учение и пр.

И при думозрителния методъ писането най-напредъ започва съ моделиране и рисуване на отдѣлни сцени и предмети, отъ които въ последствие се изваждатъ елементитъ на буквитъ (Вижъ стр. 100 — 108 отъ „Метода на цѣлостнитъ думи“ и стр. 50 — 62 отъ „Теория и практика по четене и писане въ I отдѣление“).

Първата дума, съ зрителния образъ на която за пръвъ пжтъ се запознаватъ е сжщо така думата „мама“. Не толкова, за дето тая дума е близка и позната на децата, колкото затова, че се състои отъ две еднакви срички. Въобще първитъ писмени думи, съ които първачето се запознава, трѣбва да бждатъ съ еднакви срички: *мама, Мими, Лала, кака, баба* и пр.

Редътъ на думитъ, съ чиито зрителни образи постепенно ще се запознаватъ първацитъ, не може да бжде еднакъвъ

1) Вижъ статията „Какъ да започваме и водимъ началното четене“ въ сп. „Учителска практика“, год. II., кн. VII., стр. 292.

2) Вижъ стр. 41 отъ „Метода на цѣлостнитъ думи“ отъ Д. Правдолюбовъ и стр. 42 отъ „Теория и практика по четене и писане въ I-во отдѣление“ отъ Д-ръ В. А. Мановъ и Д. Правдолюбовъ.

за всяка мѣстностъ, за всяко училище. За планинското дете ще бждатъ едни, за полското — други, за крайморското — трети. Този редъ не може да бжде универсаленъ и затова много отъ аналитичитѣ се обявяватъ за безбукварно четене. Пълната еластичностъ на подвижния букваръ, способна да се приспособи къмъ всяко любимо училище, индивидуализира последното. Такова обучение е жива потребностъ за всяко училище, идеалъ къмъ който всякий учителъ трѣбва да се стреми. Отъ тия съображения ние не сме напечатели голѣмитѣ картони за класно четение, които ежедневно и отъ мнозина учители не се искатъ.

Запознаването съ зрителния образъ на думата става по сжщия начинъ, който практикува и непосредствено — аналитичния. Най-напредъ се беседва за явлението или предмета. Следъ това тоя предметъ се възпроизвежда чрезъ моделиране, рисуване, сглобяване или изрѣзване. Написаната дума съ печатенъ шрифтъ се прикрепя подъ рисунката и бързо и ясно се произнася. Така зрителното и слуховото впечатление се съединява съ реалната представа. Чрезъ бавно изговаряне се анализира слуховата и зрителната дума. Отдѣлнитѣ букви, особено тъмнитѣ съгласни, се моделиратъ и рисуватъ, безъ да се изговарятъ. Най-после се съставятъ съ познатитѣ букви нови думи и изречения.¹⁾ Тогава защо се твърди че думозрителниятъ методъ отдалечавалъ анализа? Защо се въсхва заблуждение, че думозрителитѣ (аналитичитѣ) изучавали първомъ да четатъ и пишатъ едно множество думи, г. Хр. Николовъ ги опредѣля отъ 50 400 думи, и следъ това се минавало къмъ анализъ?

„Съ изолираното изговаряне на отдѣлнитѣ звукове, пише г. Хр. Николовъ,²⁾ синтетичниятъ методъ открива възможностъ на редица недостатѣци при четенето. Кара децата да четатъ „Дѣѣдо Бѣлѣагѣои“ вмѣсто „Дѣдо Благой“. Това е, защото съгласнитѣ въ изолиранъ видъ сж непроизносими. Та и затова тѣ се наричатъ *съгласни*, понеже се изговарятъ само съ гласни. Но въпрѣки това, г. Христо Николовъ пакъ кара ученицитѣ да изговарятъ ясно (?) и въ изолиранъ видъ гласовѣтѣ.³⁾ Въ такъвъ случай непосредствено-аналитичниятъ методъ нѣма ли да изпадне въ сжщитѣ недѣзи, за които методицитѣ бракуваха синтетичния методъ. Нѣма ли да сме и въ война съ фонетиката? А какво ни говори тя?

Голѣмиятъ руски педагогъ и езиковедъ проф. П. О. Афанасевъ основателно твърди: „Да се разложи живата дума на гласове, безнаказано за последнитѣ, е невъзможно. Гласътъ, отдѣленъ отъ думата, не е това, което е въ думата, т. е. въ съчетание съ други гласове. Не само съгласнитѣ, но и

1) Вижъ стр. 72—79 отъ „Метода на цѣлостнитѣ думи“.

2) „Първи стѣпки“, стр. 23.

3) Пакъ тамъ, стр. 27.

гласнитѣ измѣнятъ своята природа въ зависимостъ отъ характера на следнитѣ звукове. Особено тъмнитѣ съгласни въ никой случай въ изолиранъ видъ не могатъ да се произнесатъ отдѣлно. Опитайте се въ изолиранъ видъ да произнасяте „П“ или „К“, или „Т“, отдѣлно отъ сричкитѣ „па“, „ка“, „та“. Винаги произношението имъ ще бѣде придружено съ едно ж“. Отъ тука е ясно, че живата дума не може да се разпокъса на изолирани звукове, както написаната дума на букви и че между гласовѣтъ, произнесени отдѣлно или въ съчетание съ други такива, има сжщественa не само физиологическа, но и акустическа разлика. „Отдѣлнитѣ гласъ отъ гледна точка на научното езикознание е просто фикция“ (Томсонъ). „Ако графически думата е дѣлима, то фонетически е недѣлима“ (Кульманъ).

На сжщото мнение е и нашиятъ професоръ по методика Д-ръ П. Цоневъ. Той пише:¹) „Мислимъ, че не е нужно да се привеждатъ много примѣри, за да се доказва, че наистина изолираниятъ гласъ се изговаря не така, както се изговаря въ речта. Но единъ примѣръ е необходимъ. Нека си приготвимъ устата за изговаряне звука „с“ самъ и после въ думитѣ „село“ и „суша“, и ние ще се убедимъ въ това. Когато изговаряме „с“ изолирано, зжбитѣ ни се виждатъ и звукътъ е по-ясенъ, а когато го изговаряме съ намѣрение да го слѣдемъ съ „у“, за да изговоримъ „суша“, ние сме приготвили вече устата си и за „у“, т. е., издали сме устнитѣ си малко напредъ и гласътъ „с“ става по-тънъкъ. Съответна разлика има при изговарянето и на „с“ въ думата „село“.

Изолираното изговаряне на отдѣлнитѣ гласове, продължава г. Цоневъ, което днесъ става при синтетичнитѣ методи, трѣбва старателно да се избѣгва. Пълно изолиране на звуковетѣ не трѣбва да се допуска, за да не става нужда отъ сливане. Това ние можемъ да го сравнимъ съ следния примѣръ: Дете се кже въ ржката, но, за да не се удави, се е вързало съ единия край на вжже за върбата край брѣга, а другия го държи въ ржката си. Колкото и да навлиза въ водата, то пакъ всѣки моментъ по вжжето може да излѣзе на брѣга. Въ такова положение сж децата, обучавани по аналитичнитѣ методи. Кжпять се въ водата на звуковетѣ (стр. 120) но не изпущатъ думата. Близо до първото дете се кже и друго. То е влѣзло въ ржката безъ никакво вжже. Водата неминуемо ще го завлече. Въ такова положение сж децата, обучавани по синтетичния методъ. Съ изолираното изговаряне на гласовѣтъ, тѣ губятъ връзкитѣ си съ думитѣ.

На сжщото мнѣние е и проф. Мойманъ. „Чистото изговаряне на гласовѣтъ въ изолиранъ видъ, пише той, е невъз-

1) Дидактика и методика по български езикъ, стр. 121.

2) Экспериментальной педагогикѣ, т. III, стр. 67.

можно, защото не е вѣрно, че отдѣлно произнесенитѣ гласове звучатъ така, както тѣ се изговарятъ въ думата*.

Тая истина разбраха всички синтетици и побързаха да се корегиратъ. Така напр.:

1. Г-нъ Христо Петевъ на стр. 30, отъ книгата си „Предварителни упражнения по четене и писане въ I. отдѣление“ пише: „Беззвучнитѣ съгласни П, Б, Т, Д, Г, К, Ф, и пр. въ никой случай не могатъ да се взематъ отъ прости звукоподражания, нито пъкъ трѣбва да се изговарятъ самостоятелно. Тѣ сж нѣми гласове и затова трѣбва да се изговарятъ въ думи, най-малко въ срички. Рече ли учителятъ да запознае децата самостоятелно съ нѣкои отъ тѣзи гласове, изговорътъ му въ никой случай не може да бжде чистъ. Винаги ще се изговарятъ съ едно придъхнато ж (ож, тж и пр.). Такива сж почти и гласоветѣ Ц, Ч, Щ и пр.“

2. Г-нъ Кирилъ Ванковъ въ сп. „Учителска Практика“, год. II, кн. 8, стр. 337, сжщо така схваща въпроса: „Да свикватъ децата да изговарятъ звуковетѣ отдѣлно е съ нищо неоправдано. Съгласнитѣ никога не се произнасятъ въ говора изолирано. Тѣ добиватъ истинския си гласежъ само въ срички и думи“.

Да изговаряме въ изолиранъ видъ особено съгласнитѣ, това значи да повтаряме грѣшкитѣ на старитѣ методи. Този постъпъкъ лишава отъ изразителностъ и интонация думитѣ, прави ги мъртви, превръща ги въ звукови препарати. Осланяйки се на тази практика, непосредствено-аналитичниятъ методъ не може да даде хубаво и естествено четене. Тоя методъ по такъвъ начинъ не само че не се доближава до аналитичния, респективно думозрителния методъ, но се повръща назадъ къмъ буквосьбирателния, безцеремонно газейки презъ трупa на научната фонетика.

Че думозрителниятъ методъ могълъ да даде резултати само при голѣми усилия, даровити учители и деца отъ по-издигната срѣда, мисль, която г. Хр. Николовъ лансира въ сп. „Учителска мисль“, год. XIV, кн. 6, стр. 327, не отговаря на фактитѣ. Тая мисль се опровергава отъ практиката на цѣлото американско, английско, френско, белгийско, руско и частъ отъ германското учителство, които работятъ изключително по думозрителния методъ. Тая практика се опровергава и отъ много учители изъ Софийска селска околия, Луковитско, Орханийско, Свищовско, Видинско, Ески-джумайско и пр., които по-рано сж били атестирани отъ своитѣ началници съ едва задоволителенъ успѣхъ, а следъ работата имъ съ думозрителния методъ, съ много добъръ.

Въ една наша рецензия въ сжщото това списание, ние показахме, че непосредствено-аналитичниятъ методъ на г. Хр. Николовъ е стариятъ методъ на нормалнитѣ думи, който подъ натиска на нѣмскиятъ педагогъ Линднеръ губи почва въ сво-

ята родина — Германия. Г-нъ Хр. Николовъ твърди, че метода му е аналитиченъ (стр. 328). Щомъ е аналитиченъ, трѣбва да е думозрителенъ, защото всички такива, както това видѣхме по-горе, сж непосредствено-аналитични. Пъкъ и да се различава въ нѣщо, но само за едно кихване налѣво или надѣсно не може да се коватъ методи. Всѣки методъ се характеризира отъ сжщественото, което се слага въ основитѣ му. А сжщественото и на двата метода се крие въ анализата, и тѣ сж аналитични. Понеже и двата метода започватъ отъ думата, и двата сж думозрителни.

„Пжтътъ, начертанъ отъ думозрителния (идеозрителния) четмописенъ методъ пише г-нъ Антонъ Борлаковъ, единъ отъ първитѣ разпространители на тоя методъ у насъ,¹⁾ е по-правъ, по-естественъ и по-съобразенъ съ детската психология и общитѣ дидактически принципи“. — „Учительтъ на слѣти отдѣления може спокойно, безъ боязнь да работи съ думозрителния методъ, бележи и практикътъ Ив. П. Андреевъ.²⁾ Въ никой случай той не ще закъснѣе. При думозрителния методъ се върви и по-леко, и по-бързо, а и по-забавно. Отокчението и скуката, крѣсъкътъ и глѣчката ще излѣзатъ изъ учителската стая. А това вече не е малко. По-многого ще дойде по-сетне!“

Ив. Георгиевъ — Шуменъ

ИЗБОРЪ НА УЧЕБНИЯ МАТЕРИАЛЪ ПО РЪЧНА РАБОТА.

Изборътъ на учебния материалъ по ръчна работа е въ зависимостъ отъ редица условия, а именно: отъ душевния ръстъ на ученицитѣ, отъ физическитѣ имъ сили и способности, отъ икономическото положение на населението, отъ учебновъзпитаелния планъ въ училищата, отъ срѣдата и т. н.

Първиятъ въпросъ, на който трѣбва да се отговори при избора на учебния материалъ по ръчна работа е: какво знаятъ и какво могатъ ученицитѣ? Изясняването на този въпросъ е положително, защото се подбира материалъ за деца съ различни душевни и физически сили. Онова, което интересува ученика отъ I отдѣление, не интересува и незадоволява ученика отъ III отдѣление; онова което е леко за ученикъ отъ IV отдѣление, може да бжде съвсемъ непосилно за такъвъ отъ II отдѣление. Ако на ученицитѣ отъ I отдѣление прави удоволствие да нареждатъ клечици и да добиватъ разни форми, ако тѣ изпитватъ наслада, като правятъ „панички“

1) Сп. „Педагог. Практика“, год. VI, кн. 2, стр. 89.

2) Сп. „Българско училище“, год. IV, кн. II, стр. 93.

„човѣчета“ и др. т. отъ калъ, го не така гледатъ на тая „игрална“ работа ученицитѣ отъ III и IV отдѣления. Върху по-възрастнитѣ ученици, и животътъ и опитътъ и научнитѣ имъ придобивки, и психофизиологическия рѣстъ сж сложили печата на по-положителни възгледи, които направляватъ физическитѣ имъ дейности.

Знанието и моженето сж въ зависимостъ отъ срѣдата и обстановката, въ които сж поставени ученицитѣ. Селското дете има богатъ запасъ отъ представи за нѣща изъ тази срѣда и то може да ги възпроизведе сполучливо. Градското дете, което си е служило съ играчки, наблюдавало е фабрични издѣлия, посещавало е градини, е придобило знания за тия предмети и лесно се приучва да ги възпроизвежда. Представитѣ и понятията на планинето се различаватъ отъ тия на полянето, отъ тѣзи на морячето, или отъ тѣзи на занаятчи-ята. Околниятъ животъ се е стразилъ въ душата на човѣка: далъ му е представи за предметитѣ, посочилъ му е начинъ за общуване съ тѣхъ и начини и срѣдства за оползотворението имъ. Въ тоя животъ е расло детето, за него се готви то, затова трѣбва да знае, какъ да го преустрои, какъ да го модернизира.

Въ учебния планъ се посочватъ, както учебнитѣ предмети така и материала по всѣки единъ отъ тѣхъ и то за всѣко отдѣление. Отъ тоя материалъ лесно се долавя общата целъ, която се преследва съ обучението въ всѣко отдѣление. Материалътъ по ръчна работа не може да излиза внѣтъ отъ рамкитѣ на опредѣлената за всѣко отдѣление целъ. Следователно, изборътъ на материала по този предметъ ще бжде въ зависимостъ отъ материала по другитѣ учебни предмети. Можемъ ли да нарисуваме, да моделираме, да издѣламе, да изтъчемъ, напр., въ I или II отдѣление, листъ на растение, което не се учи въ тия отдѣления и за които ученицитѣ нѣматъ представа? Щомъ ученицитѣ не сж го наблюдавали не могатъ го възпроизведе.

Принципътъ на цѣлостното обучение изисква да се свържатъ въ стройно цѣло учебнитѣ материали въ дадено отдѣление, за да се координиратъ представи и чувства. Въ това цѣло трѣбва да се включи и ръчната работа съ целъ да се доизяснятъ нѣкои страни отъ детскитѣ знания и да развие сръчностъ. Значи, при избора на учебния материалъ по ръчна работа трѣбва да се подбере таквъ, който дава възможностъ да се преплита знанието съ моженето.

Децата сж пѣргави и подвижни. Тѣ не могатъ да се помирятъ съ седящия животъ. Учебни предмети, които приковаватъ децата у чина, спѣватъ правилния имъ физически развой. Ръчната работа трѣбва да дава материалъ за движения, Но тѣ трѣбва да сж по силитѣ на децата. Ученицитѣ отъ I отдѣление не могатъ да дигатъ и тласкатъ рендето, да копаятъ

съ тежката мотика и пр. При избора на учебния материалъ по ръчна работа трѣбва да се внимава и на тѣзи условия.

Науката е намѣрила много сръдства за подобрене живота. Техническитѣ придобивки не биха улеснявали живота, ако не намѣриха приложение. Още отъ ученическия столъ детето трѣбва да се учи да прилага науката. Така, то учи, че облагородената фиданка дава по-добъръ, по-соченъ, по-вкусенъ, по-цененъ плодъ. То трѣбва да се научи, какъ се облагородяватъ фиданкитѣ и да добие назикъ да превръща дивото въ благородно. Като учи за кръгъ, то добива представа за тая форма, но то трѣбва да я възпроизведе и приспособи, дето трѣбва, за да види целисходността му. При избора на материала, значи трѣбва да се гледа, по какъвъ начинъ науката може да се приложи.

Понеже основното училище нѣма за целъ да изкарва майстори, нито пъкъ да подготвя занаятчий, а настоява да се овладѣе трудътъ, като принципъ, да се изучи неговата азбука, налага се да се подбератъ материали и уреди, които съответствуватъ на това искане. Последнитѣ не бива да бждатъ тежки, скъпи и непосилни за децата.

Областитѣ, отъ които ще се черпи материалътъ, обхващатъ:

а) *Училищния животъ* — тукъ детето вижда много предмети опознава ги, изучава ги и лесно би могло да ги възпроизведе.

б) *Домашния животъ* — познатъ е добре на всички деца. Предметитѣ, които ще се изработятъ, могатъ да послужатъ и за домашно употребление.

в) *Стопанския животъ*, индустриалния животъ, ръчната промишленостъ — сж изворъ за материалъ по ръчна работа.

Като се държи смѣтка за силитѣ и способноститѣ на ученицитѣ и за съдържанието на учебнитѣ предмети, за материалъ по ръчна работа ще може да се вземе:

1. Въ I отдѣление.

- а) Изработка на букви и цифри.
- б) Наподобяване здания.
- в) Представяне дървета и цвѣтя.
- г) Построяване возила и сждове.
- д) Възпроизвеждане формитѣ на животни и птици.
- е) Възпроизвеждане формата на човѣкъ.

2. Въ II отдѣление.

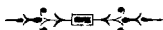
- а) Представяне здания.
- б) Наподобяване животни, цвѣтя, плодове, птици.
- в) Човѣчета въ разни положения.
- г) Наподобяване предмети отъ домашния и стопанския животъ.
- д) Прости срнаменти.

3. Въ III отдѣление.

- а) Геометрически тѣла и предмети, съдържащи основнитѣ геометрически форми.
- б) Цвѣта, животни, растения,
- в) Ученически и домашни предмети.
- г) Орнаменти.
- д) Релефъ на околността, околията и окръга.

4. Въ IV отдѣление.

- а) Сложни орнаменти и релефни изработки.
- б) Илюстрации.
- в) Релефъ на България.
- г) Прости кошничарски издѣлия.
- д) Сложни шевове и бродировки.
- е) Предмети и украшения.



Асп. Крайчевъ — Севлиево.

ПАМЕТНО РИСУВАНЕ.

Съ обучението по рисуване въ долнитѣ отдѣления обогатяваме въображението, раздухваме творческия огънь и вдъхваме вѣра въ моженето на детето. Илюстративното изображение на приживѣни случки, на откъслецъ отъ четива, приказки, игри и пр. подхранва нагонитѣ къмъ дейность и творчество. Само движенията и съотношенията на предмети, животни и хора сж предметъ на детското начално творчество, но не и тѣхнитѣ форми. Отъ наблюденията на видни психолози се установява, че „точно схващане на формата и съчетанията ѝ съ друга форма става едва въ десетгодишната възраст“. Следователно, въ долнитѣ отдѣления трѣбва да се рисува илюстративно, а въ горнитѣ — паметно и натурно.

Красивитѣ форми и бои въ предметитѣ, както и тѣхнитѣ сполучливи съчетания се възпроизвеждатъ чрезъ паметното и натурно рисуване, обаче, тѣ оставатъ чужди за мнозина. Тѣхнитѣ духовни очи не могатъ да видятъ елементитѣ на тия съчетания — да откриятъ хубавото и да му се насладятъ. Така, тѣ плъзгатъ равнодушно погледъ по-художествено-изваянитѣ форми на фасадитѣ, по красивитѣ орнаменти на украшения, по есеннитѣ багри на листа, цвѣта и пр. безъ да почувствуватъ душевна наслада.

Боитѣ, краскитѣ, а така сжщо формитѣ и тѣхнитѣ съотношения се възприематъ непринудено, когато индивида е въ контактъ съ заобикалящата го срѣда. Представитѣ за тия елементи, обаче, като случайни, сж непълни. Не само това, но детето пропуска много отъ онова, което се натрапва на

неговия погледъ, защото гледа, но не вижда. Задача на училището е да научи детето да *вижда* елементитѣ на хубавото. Сжщевременно, чрезъ прогреса на рисуването да подхрани нагонътъ му къмъ творческо изображение, та ония образи, които се комбиниратъ въ детското съзнание да намѣрятъ подходящъ изразъ.

Но, важенъ моментъ при обучението по рисуване въ горнитѣ отдѣления е и она, въ който става наблюдението, защото неправилно извършено наблюдение дава непълни впечатления, а оттамъ неточни и несржчни изображения. Приучване къмъ правилно схващане на формитѣ, боитѣ и тѣхнитѣ съчетания и къмъ върното имъ изображение, ето задачата, която съзнателно и планомерно трѣбва да бжде разрешена въ горнитѣ отдѣления на първоначалното училище.

При илюстративното рисуване, чрезъ чертички, точки, колелца и др. детето изразява всички комбинации извършени въ чеговото въображение и стоплени отъ неговитѣ чувства. Последнитѣ моторизиратъ ржката и тя изразява духовното му съдържание по единъ напълно своеобразенъ начинъ. Детето е движено отъ интереса да види образа и отъ необходимостта да се вживѣе въ живота на предметитѣ, хората и животнитѣ. По-интересенъ е за него самиятъ процесъ, отколкото продукта полученъ при извършването на този процесъ. Вътрешнитѣ сили, които го тласкатъ къмъ дейностъ намиратъ удовлетворение въ процеса и изображението. Тукъ нѣма форма, а само чертички, точки, колелца и др. изразяващи движенията и съотношенията на предметитѣ.

Въ по-горнитѣ отдѣления, при паметното рисуване, имаме ученици, съ по-напреднала възраст, съ по-развита рисувална техника, имащи способността да схващатъ формитѣ и тѣхнитѣ комбинации и владѣещи сржчността да координиратъ ржчнитѣ си движения. Тѣ се движатъ отъ по-други интереси — не отъ това да се вживѣятъ въ живота на предмета, а да видятъ елементитѣ на формата, да усетятъ нейната хубостъ и да я възпроизведатъ. Естетическото чувство се развива. То търси условия за своето развитие и тласкъ за да прояви своята сила. Вглжбени въ детскитѣ прояви ние откриваме доминиращитѣ интереси и оформяващитѣ се чувства и оттамъ опредѣляме срѣдството за подпомагане правилното имъ развитие.

Десетгодишното дете се спира на формата на предмета и усвоява нейнитѣ типични качества, безъ да обръща внимание на специфичнитѣ особености на предмета, понеже за това се иска по-координирано внимание — по-голяма подготовка и по-напреднала психика. Общитѣ качества на формата на предмета се усвояватъ по единъ непринуденъ начинъ, обаче, липсва едно самостоятелно анализиране на нейнитѣ елементи и едно подходящо внимание въ тѣхнитѣ съчетания, поради

това, че аналитичната способност е въ началото на своето развитие и се нуждае отъ едно естествено подпомагане. Подъ вещото ръководство на педагога аналитичната способност ще се доразвие и детето самостоятелно ще почне да открива красивитъ съчетания въ формата.

Добитиятъ, чрезъ рисуването, образъ е онова което може да даде детското творчество. Въ него е отразена оная сложност отъ висши чувства и преплетени образи, която се формира въ неговата психика, макаръ предъ нашитъ очи рисунката да ни се представя незавършена, неясна, несъвършена. Никакви поправки на рисунки! Това е заблуждение. Поправка на образитъ въ съзнанието, чрезъ обстойни наблюдения и добиване на все по-голяма техническа сръчностъ чрезъ упражнението на ръката, ето върховната грижа на учителя.

Паметното рисуване е единъ краткъ периодъ въ детското развитие, периодъ, отговарящъ напълно на интереситъ и чувствата на децата презъ опредѣлена възраст. То трѣбва да намѣри мѣсто въ училищното обучение по рисуване, като естествена последица отъ илюстративното. Паметното рисуване поставя основата на по-нататъшното художествено възпитание на индивида, то дава основнитъ белези на художественото творчество — гамата на тази хармония отъ тонове, бои и форми. Докато илюстративното рисуване подпомага детското непринудено творчество и събужда естетическитъ чувства, паметното рисуване засилва това творчество, дава насока на естетическитъ чувства и познания за азбуката на естетичната култура.

Има моменти въ душевното развитие на детето, които ако се пропуснатъ, никога не ще се върнатъ. И въ гънкитъ на душата му оставатъ малки, тъмни полета, които не ще видятъ животворнитъ лъчи на слънцето!..

Нуждно е едно съзнателно ръководство въ периода на паметното рисуване: развиване на аналитичната способностъ, усвояване елементитъ на формитъ, вживяване въ хубавитъ имъ съчетания, възприемане рисувалната техника и подпомагане рисувалното творчество, задачи, които напълно трѣбва да бъдатъ постигнати.

Не е безъ значение, дали по достъпенъ и по-прѣкъ начинъ ще рисуваме формата или комбинацията отъ форми или по начинъ какъвто детето намѣри за добре. Трѣбва да се знае, че и рисувалната техника има свои пътища на усвояване, по които постепено и сигурно трѣбва да се върви. И тукъ ще има една последователностъ, една система, която само ще подпомага, а не спъва непринудения стремежъ къмъ творчество. Формиранитъ въ детското съзнание представи за формитъ на предметитъ колкото и върни да сж, все пакъ, не могатъ да се изобразятъ, ако не се дадатъ нуждитъ указания — технически напътствия.

Съ Стремежа си да поощримъ детското творчество ще дадемъ възможностъ на детето, не да добие технически похвати, както първобитния човѣкъ, а да използва ония технически сръдства, които сж постижение на рисувалната техника и които сж достъпни за неговата възраст. Презъ периода на паметното рисуване, рисунката, като продуктъ на детското творчество започва да привлича вниманието му. То не се задоволява само съ онова чувствено вживѣване, чрезъ прогреса на рисуването, а търси истинностъ и красота въ продуктите на своето творчество. Рисунката, като произведение на неговата ржка и отражение на неговия духъ трѣбва да задоволи и онова чувство, което го тласка къмъ естетически вживѣвания. Стремежътъ къмъ съвършеностъ въ формата, боите и техническите сръчности започва да дразни висшиятъ прояви на духа, на индивидуалността и тѣ намиратъ изразъ въ рисунката.

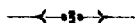


Отъ наблюденията правени върху практиката на учителитъ отъ първоначалнитъ училища, респ. въ горнитъ отдѣления, съмъ констатиралъ, че рисункитъ на ученицитъ иматъ следнитъ основни недостатѣци: а) елементитъ на формитъ не сж изобразени въ правилни съотношения и б) изображения нѣматъ и най-елементарна рисувална техника. Разбира се, когато усвояването на боите, формитъ и сръчноститъ е непълно и неясно и изображението ще страда отъ липса на вѣрно съдържание и подходяща техника.

При усвояването на рисувалната техника достъпна за детската възраст непременно ще трѣбва да си послужимъ съ показването, като педагогично сръдство, за да се постигне по-лесно и по-бърже поставената задача.

Освенъ това, важенъ моментъ при паметното рисуване е представянето на предмета и обстойното му наблюдение. Нѣкои учители смѣтатъ, че рисуватъ паметно щомъ накаратъ ученицитъ да си спомнятъ формитъ и боите на предметитъ и веднага следъ това да пристѣпятъ къмъ рисуване. Напримѣръ, въ свръзка съ естествознанието много често се рисува врана, сврака, мишка, лалугеръ и др. И понеже въ часа по естествознание сж правени наблюдения върху картината, препаратата, задоволяватъ се само съ тѣзи наблюдения. Последнитъ, правени върху единъ и сщъ обектъ въ часъ по рисуване и въ часъ по естествознание, се различаватъ. Докато въ часа по естествознание детското внимание търси каузална зависимостъ, въ часа по-рисуване то разглежда формитъ и боите отъ естет. гледище. Следователно, при рисуването, предметитъ, животнитъ и растенията трѣбва да бждатъ подложени на нови наблюдения, та да се схванатъ и усвоятъ формитъ, боите и тѣхнитъ съчетания и правилно и вѣрно да се възпроизведатъ.

Не е безъ значение, какъвъ предметъ ще се рисува: дали такъвъ, случайно съзрѣнъ отъ учителя, въ момента, когато се чуди какво да рисува или такъвъ, който е будилъ и буди детския интересъ, който е наблюдаванъ и изучаванъ въ други часове. Настроението има голѣмо значение. Натрапеното рисуване, чуждо на детския интересъ и настроение, е въ противоречие съ неговитѣ желанія и чувства, не събужда творческо влчѣние и не дава резултатъ, когато онова, което е въ съгласие съ тѣхъ — възвисява духа и култивира чувствата. Разбира се, за изборъ и наредба на учебния материалъ по една строга система на формитѣ, боитѣ и техниката, неможе да се говори. Ние не можемъ да посочимъ обекти за рисуване, които да се смѣтатъ общозадължителни за всѣко първоначално училище, понеже интереситѣ на децата иматъ индивидуаленъ характеръ, въ зависимостъ отъ мѣстнитѣ условия срѣдъ които живѣятъ. Детскитѣ интереси ще подскажатъ обектитѣ които трѣбва да се рисуватъ презъ всѣко време и въ всѣко отдѣление, защото противното не е нито природосъобразно, нито целесъобразно.



Живко Симеоновъ — Райково.

НѢКОИ НЕДОСТАТЪЦИ НА УПРАЖНЕНИЯТА ВЪ НАШИТЕ УЧИЛИЩА

Традиционната училищна практика дѣли образователната работа на *преподаване* и *упражнения*. Въ миналото се обръщаше главно внимание на преподаването. То бѣше, така да се изразимъ, центъръ на тежестъта при образователната работа. Въ ново време, обаче, образователнитѣ упражнения започватъ да се ценятъ все повече и повече. Следъ като се разясни, че само съ упражнения образователниятъ процесъ може да се доведе до край и знанията могатъ да се превърнатъ въ можење, тѣхното значение нарастна. Явно е, че новото училище клони да премѣсти центъра на тежестъта при своята работа отъ преподаването върху упражненията.

Ако до скоро главна грижа на учителя е била какъ да преподава, какъ по-добре да развие своитѣ творения, наречени „образцови лекции“, напредничавитѣ учители днесъ искатъ да се научатъ, преди всичко, да водятъ добри упражнения. Въ тази насока сж отправени и нашитѣ усилия тукъ, като се опитваме да отбележимъ нѣкои недостатъци на упражненията, които се водятъ въ нашитѣ училища.

Казахме, че до скоро упражненията не сж се ценили достатъчно като образователно срѣдство. Тѣхното истинско значение и днесъ още не се схваща отъ много учители. По тази причина на тѣхъ не се гледа сериозно. Всичкото си вни-

мание учителя е съсредоточил върху преподаването, а упражненията извършва какъ да е, *безъ планъ и система*. Това е първият недостатъкъ на упражненията. Следователно, и първото нѣщо, което трѣбва да подобримъ. Налага се на учителя, схващайки всичката сериозност на упражненията да ги обмисля най-подробно. Той ще трѣбва да си подреди цѣла система отъ упражнения, както по всѣки учебенъ предметъ, така и за чувствено — волевото възпитание. Така, въ разпредѣлението на материала си по всѣки учебенъ предметъ той ще трѣбва подробно да означи какви упражнения ще прави по всѣка методическа единица. Въ това отношение при нашата практика има твърде много недомислия. Така напримеръ, повечето учители въ учебнитѣ си планове, следъ конкретно означенитѣ методически единици за преподаване, пишатъ общо „упражнения“, „изпитване“, „преговоръ“, „преписъ“, „диктовка“, „съчинение“ и др. т. Нищо конкретно не се означава и затова, когато дойде подобенъ часъ, учителитѣ обикновено импровизиратъ. Затова и работата въ часоветѣ за упражнения има често случаенъ характеръ. Положението би се влошило още повече, ако не бѣха учебницитѣ, които учителитѣ постоянно държатъ въ ржцетѣ си и по които единствено се ръководятъ. Нѣкои учители пъкъ водятъ упражненията по всички предмети по единъ твърде еднообразенъ и шаблоненъ начинъ. Напр. по писане правятъ нескончаеми преписи и диктовки все по единъ и сѣщи начинъ, безъ да се забелязва нѣкаква постепенностъ, планъ или система въ работата имъ; по четене сѣщо: ученицитѣ все четатъ и разказватъ единично. Това е въ II, това е и въ IV отдѣление.

Възпитателнитѣ упражнения пъкъ се водятъ още по-зле. Едва ли би могло, дори, да се говори за възпитателни упражнения въ нашитѣ училища. Ако нѣщо се направи нѣкъде въ това отношение, то почти винаги ще бѣде случайно и разхвърлено.

Явно е, че първата грижа на всѣки учителъ и възпитателъ е да си подреди система отъ конкретни и подробно означени учебни и възпитателни упражнения. Дългъ се налага, сѣщо така, на всички ония автори, които издаватъ ръководства по разнитѣ учебни предмети, да допълнятъ ръководствата си или да издадатъ отдѣлни такива за упражнения по всѣки учебенъ предметъ.

По-нататкъ ще трѣбва да отбележимъ, че упражненията, които се правятъ въ нашитѣ училища, сж *недостатъчни по количество*. Ако чрезъ тѣхъ искаме да превърнемъ знанието въ можење и да създадемъ навици, ще трѣбва да имъ отдѣлимъ повече време. Въ нашитѣ училища не могатъ да се правятъ достатъчно упражнения главно поради претрупаността на учебната ни програма. По всѣки предметъ е предвиденъ твърде много учебенъ материалъ. Учителътъ се счи-

та задѣлженъ да го мине и затова винаги бърза все да преподава. За упражнения почти не му остава време.

За да се отстрани този недостатѣкъ на нашата образователна практика, дългъ се налага най-напредъ на нашитѣ програмосъставители да се отърсатъ отъ дидактическия материализмъ и да пречистятъ учебната ни програма отъ излишния ѣ баластъ. Докато това стане, всѣки учителъ по свой пѣтъ би могълъ да корегира работата си въ тази насока. Време е вече учителятъ, като схваща истинската цель на образованието, да се отърси самъ отъ дидактическия материализмъ и да отдѣли повече време за упражнения при своята учебна работа.

Другъ недостатѣкъ въ практиката ни да водимъ упражнения е, че *такива не се правятъ при третѣ фази на образователния процесъ*. На друго мѣсто изтъкнахме, че упражненията намиратъ еднакво мѣсто както при възприемането така и при вътрешната преработка, така и при приложението.¹⁾ Еднакво е важно ученикътъ да се научи да наблюдава и възприема, да обмисля и умозаклучава, да изразява и прилага своитѣ познания. Докато споредъ старата дидактика упражнения се правѣха само като приложение на наученото, новата иска — наредъ съ това — да се правятъ упражнения при възприемането и при вътрешната преработка. Това е третото подобрене, което трѣбва да направимъ въ нашата практика.

Съ съжаление трѣбва да отбележимъ, обаче, че докато упражненията за приложение все пакъ донѣкъде сж разработени и имаме посочени образци тукъ-тамъ за тѣхъ, то върху упражненията за възприемане и преработка почти никакъ не е работено. Ето защо учителството трѣбва да заработи и въ тази насока. То има възможность при всѣкидневната си работа да дири, опитва и подрежда упражнения и отъ тѣзи видове. Нека се знае, че практицитѣ — учители именно ще откриятъ и подредятъ конкретния материалъ за тѣзи упражнения. Теоретицитѣ едва ли биха могли да нибждатъ много полезни въ това отношение.

По-нататѣкъ ще отбележимъ, че въ нашитѣ училища се правятъ почти само устни и писмени упражнения. *Дѣловитѣ упражнения не се застъпватъ*. Това е другъ недостатѣкъ на упражненията. Това именно отдалечава нашето училище отъ живота и му придава книженъ характеръ. Дѣловѣ упражнения трѣбва да има и при интелектуалното образование, но тѣ сж особено нуждни за чувствено — волевото развитие. Поради липса на дѣловѣ упражнения именно нашето училище действува слабо върху чувствата и волята на ученицитѣ. По сжшитѣ причини то не създава у последнитѣ трудови навици и любовь къмъ труда.

1) Вижъ статията ми „Значение на упражненията при образованието“ — сп. „Педагог. практика“, год. XII кн. 3—4.

Очевидно е, следователно, че наредъ съ устнитѣ и писменитѣ упражнения -- въ нашитѣ училища трѣбва да се въведатъ и дѣловитѣ. Това е нужно, както за обучението, така и за възпитанието. За тази цѣль именно новата педагогия препоръчва да се създадатъ при всѣко училище лаборатории, работилници, стопанства и др. т., кждето ученицитѣ ще правятъ дѣловѣ упражнения и ще се учатъ на трудъ. За сжщото се препоръчватъ самоуправлението и разнитѣ ученически дружества, кждето ученицитѣ ще се учатъ дѣлово на самоконтролъ, дисциплина, издържливостъ, милосърдие, взаимопомощъ и т. н. Мислимъ, че въ тази насока биха могли да се правятъ доста дѣловѣ упражнения и въ нашитѣ училища.

Най-сетне, единъ сжщественъ недостатъкъ на нашитѣ упражнения, твърде често наблюдаванъ у насъ, е тѣхната *недостатъчна целесъобразностъ*. Известно е, че всѣко упражнение трѣбва да гони една точно опредѣлена целъ, която трѣбва да бжде добре известна на учителя. Съ огледъ на тази целъ трѣбва да бжде наредено всѣко упражнение. У насъ, обаче, това често не се спазва. Или криво се разбира. Напримеръ: искаме да учимъ детето на моралъ и вмѣсто да го караме да води на дѣло единъ мораленъ животъ, да се упражнява въ морални постъпки ние го караме да учи морални разкази и правила и упражняваме по такъвъ начинъ само паметъта му и нищо друго. Или по граматика — искаме отъ ученицитѣ да ни казватъ граматични дефиниции, правописни и стилни правила, безъ да се стараемъ да създадемъ чрезъ съответни упражнения у тѣхъ правописни и стилни навици. По сжщата причина, както поменахме по-рано, нашитѣ учители правятъ нескончаеми преписи и диктовки, безъ да си уясняватъ конкретно какво преследватъ съ всѣка една отъ тѣхъ. И по смѣтане е почти сжщото — искаме да научимъ децата да си правятъ смѣтките сами въ живота, а правимъ най-често съ тѣхъ безконечни формални и абстрактни пресмѣтания, които нѣматъ нищо общо съ живота. Явно е, че при тѣзи, както и при много други случаи, направенитѣ упражнения не сж целесъобразни.

Дългъ се налага, следователно, на всѣки учителъ, като си уясни целитѣ на всѣка своя образователна работа, да набележи конкретно етапитѣ презъ които ще има да минава докато ги постигне. Това е необходимо, за да може къмъ всѣки етапъ отъ своята работа учителътъ да подреди групи напълно целесъобразни упражнения, за да не губи времето и силитѣ на ученицитѣ за упражнения, които не донасятъ нищо, или упражняватъ, да кажемъ, само механическата паметъ.

— Отъ нецелесъобразностъ страдатъ и *поправките на упражненията*, които се правятъ въ нашитѣ училища. Извѣстно е, че при упражненията ученицитѣ често правятъ грѣшки: Истината е, че грѣшките трѣбва да се предотвратяватъ, за да не

оставятъ следи въ съзнанието на ученика. Всички знаемъ, че най-трудно се изкореняватъ погрѣшно заучени нѣща. Това ни поставя като прѣвъ дългъ да не допускаме грѣшкитѣ, да ги предотвратяваме чрезъ съответно методично постъпване. Все пакъ не трѣбва да си правимъ илюзии, че може да има обучение безъ никакви грѣшки. И при най-съвършеното обучение тѣ ще се правятъ. Нашъ дългъ, обаче, е да поправяме всички направени грѣшки.

Ала съ съжаление трѣбва да кажемъ, че тази работа въ нашитѣ училища се върши често погрѣшно. Така напри- мѣръ, поправкитѣ на писменитѣ упражнения ставатъ обикно- вено по следния начинъ: Учителътъ взема тетрадкитѣ на уче- ницитѣ у дома си и ги поправя тамъ, като губи много без- сънни нощи за това. Често пжти той ги връща на ученицитѣ си чакъ следъ седмица или месецъ, като имъ посочва нѣкои типични грѣшки, отъ които впрочемъ до тогава ученицитѣ сж престанали да се интересуватъ. Погрѣшнитѣ мѣста учите- лътъ отбелязва съ червено мастило съ известни условни зна- ци. Ученикътъ при разглеждането на своитѣ грѣшки се ин- тересува обикновено най-вече отъ тѣхния брой, а не отъ ха- рактера имъ. „Азъ имамъ толкова и толкова грѣшки“, „Ти колко грѣшки имашъ?“ — почти винаги се питатъ ученицитѣ, когато имъ се раздаватъ тетрадкитѣ. По сжщия начинъ се по- правятъ и упражненията по математика, чужди езици и всич- ки въобще писмени упражнения.

Този начинъ на поправяне страда, обаче, отъ единъ ос- новенъ недостатѣкъ. Преди всичко така ние поправяме рабо- тата на ученика (сѣчинение, диктовка, задача), а не самия ученикъ. Ние дириимъ грѣшкитѣ, за да пишемъ бележка, да преценимъ знанията на ученика, а не за да поправимъ самия него. Така ние не забелязваме, че отъ учители сме се превърнали на коректори. По сжщия начинъ се поправятъ и уст- нитѣ упражнения. Отъ упражнения тѣ се превръщатъ въ „из- питвания“, при които ние искаме да провѣримъ до колко уче- никътъ е научилъ урока си, а не да го упжтимъ какъ да учи и да поправимъ знанията му. Обикновено явление у насъ е щомъ сбѣрка изпитвания ученикъ, веднага да бжде пращанъ „на мѣстото си“. Вмѣсто да го упжтимъ да се поправи, ние го изпѣждаме сърдито и му пишемъ „двойка“. — Така се по- правятъ и моралнитѣ грѣшки. Обикновено ние преценяваме самата простѣпка на ученика и споредъ нейния характеръ на- лагае известно наказание. Смущава ни повече това, че е нарушенъ реда, дисциплината въ училището, а не сждбата на нарушителя — ученикъ. Явно е, че при тѣзи случаи отъ възпитатели ние сме се превърнали на сждии.

Отъ всички тѣзи примѣри ясно се вижда, че поправкитѣ, които се правятъ въ нашитѣ училища, сж твърде често не- целесѣобразни. Нецелесѣобразни сж, защото ние поправяме

външно проявенитѣ грѣшки, а не тѣхния вътрешенъ източникъ; поправяме следствията, а не причинитѣ; поправяме резултатитѣ отъ учениковата работа, а не самия ученикъ.

За да се избѣгне всичко това, необходимо е учителятъ най-напредъ да установи точно източника на грѣшките и тамъ да насочи своитѣ усилия. Знае се, че грѣшките могатъ да произлизатъ отъ самия учителъ — ако не ги е предотвратилъ, ако не е обяснилъ добре — и отъ ученика — отъ незнание, отъ липса на навикъ и отъ невнимание. Всички тѣзи грѣшки ще се поправятъ по различенъ начинъ, затова учителятъ трѣбва добре да изследва на какво се дължи всѣка грѣшка. Само така, той ще може да прави напълно целесъобразни поправки

Безъ да се разпростираме повече върху повдигнатитѣ въпроси, има да добавимъ още, че недостатѣцитѣ на упражненията едва ли сж само тѣзи, които отбелязахме тука. Сигурно могатъ да се посочатъ и още много други. Дългъ на всѣки училищенъ работникъ е упорито да ги дири и да поправя своята работа.

Позволявамъ си, накрай, да отправя апелъ къмъ нашето учителство да обърне сериозно внимание на упражненията при своята образователна работа. Нека всѣки се опита да разработи система конкретни упражнения по всѣки учебенъ предметъ, както и система възпитателни упражнения; нека се научи сжщо така, търпеливо и вѣщо да ги води. Още въ начало казахме, че новата дидактика клони да прехвърли центъра на тежестъта при образованието отъ преподаването върху упражненията. Нека и ние отправимъ нашитѣ усилия въ тази насока!



ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

Професоръ Е. Колингсъ.

ОБУЧЕНИЕ ПО МЕТОДА НА ПРОЕКТИТЪ. 1)

(Изъ практиката на едно селско опитно училище въ
Съединенитѣ щати)

Групировка на ученицитѣ.

Училището имаше 8 отдѣления, ръководени отъ една учителка. Когато бѣ превърнато въ *опитно*, всички ученици бѣха разпредѣлени само въ *три групи*, споредъ умствения имъ ръстъ и индивидуалнитѣ имъ наклонности. Въ първата група влѣзоха деца на 6, 7 и 8 години, въ втората — на 9, 10 и 11, а въ третата — на 12, 13 и 14. Всѣка група си избра председател — ръководител на занятията. Групата работваше презъ учебния день по четири вида проекти: 1) екскурзионни, 2) трудови, 3) за разказване и 4) за игра. По нѣкога две или и тритѣ групи се обединяваха, за да работятъ върху единъ и същъ проектъ. По-възрастнитѣ ученици често помагаха на по-малкитѣ и ръководѣха работата имъ. Такава организация на занятията дава широка възможность да се проявяватъ и развиватъ у децата социални чувства и наклонности. При нея ученицитѣ лесно разбиратъ голѣмото значение на кооперацията, на дружната инициатива и дейность за успѣшното осъществяване на поставенитѣ цели съ всѣки проектъ.

Екскурзионни проекти.

Проектъ на първата група: Слънчогледитѣ на г-жа Мерфи.

Посещение на градината на г-жа Мерфи. Веднажъ при единъ разговоръ Карлъ и нѣколко негови другари поискаха да узнаятъ, защо г-жа Мерфи сѣе своитѣ слънчогледи въ задната часть на градината си, а не въ предната — между другитѣ растения. Тѣ никакъ не можеха да разбератъ това.

Динъ забеляза по тоя поводъ, че всички, наистина, сѣятъ слънчогледитѣ въ задната часть на градинитѣ си и че същото нѣщо наблюдавалъ въ Гренби, дето живѣлъ по-рано.

Виржиния поиска да узнае, дали Динъ мисли, че задната часть на градината е най-подходно мѣсто за отглеждане на слънчогледи, и дали не е по-добре да се отглеждатъ тамъ зеленчуци.

1) Вж. ст. „Цѣлостно обучение“, стр. 70—73 въ тая книга.

Иона заяви, че никога не е виждала слънчогледи, и запита Карла, какъ изглеждатъ тѣ. Карлъ разказа на Иона, какъ изглеждатъ слънчогледитѣ въ градината на г-жа Мерфи. Иона каза, че много желае да ги погледа, понеже никога по-рано не е даже слушала нѣщо за тия растения.

Другитѣ ученици се присъединиха къмъ това пожелание, като заявиха, че трѣбва да разгледатъ слънчогледитѣ на г-жа Мерфи.

Следъ като обсъдиха тоя въпросъ, децата решиха да отидатъ на другия день при г-жа Мерфи. Решено бѣ да се изяснятъ две нѣща: 1) защо г-жа Мерфи сѣе слънчогледитѣ въ задната частъ на своята градина; 2) по какво се различаватъ тѣ отъ другитѣ растения.

Резултати отъ наблюдението на слънчогледитѣ на г-жа Мерфи. Ученицитѣ посетиха г-жа Мерфи на другия день. Тѣ я запитаха, защо сѣе слънчогледитѣ въ задната частъ на градината си, разгледаха формата и багритѣ на цвѣтоветѣ, устройството и разпредѣлението на семената, изгледа на стѣблото и листата, запознаха се съ отглеждането на растението и пр.

Г-жа Мерфи съобщи на децата, че сѣе слънчогледитѣ въ задната частъ на градината си, за да пазятъ нейнитѣ краставици отъ твърде горещото вечерно слънце. Тя забеляза, че слънчогледитѣ сж твърде полезни за тая цель. Вънъ отъ това обясни, че слънчогледовитѣ семена сж хубава храна за пилцитѣ. За да ги използва за тая цель, тя отрѣзва цвѣтната пита и я хвърля на пилцитѣ. Тѣ сами измъкватъ семената. Като отиде при единъ слънчогледъ, тя отрѣза голѣма цвѣтна пита и я занесе въ курника, за да покаже на децата, колко много нейнитѣ пилци обичатъ семената.

„Тоя цвѣтъ е много красивъ, каза тя. Моята майка всѣкога сѣеше слънчогледи предъ къщата ни за украшение“.

Г-жа Мерфи раздаде на децата семена, за да ги посѣятъ у дома си, понеже това растение е малко познато въ мѣстността. Каза, че то се отглежда твърде лесно, и даде нѣкои упътвания относно сѣитбата и отглеждането му.

Отчетъ за посещението въ градината на г-жа Мерфи. Децата беседваха и четоха въ справочнитѣ книги върху въпроситѣ, които се повдигнаха, когато разглеждаха градината на г-жа Мерфи: значението на слънчогледа, отглеждане и др. Много отъ ученицитѣ решиха да посѣятъ слънчогледи у дома си презъ идната пролѣтъ.

Карлъ заяви, че ще посѣе редъ слънчогледи на западната страна на своята леха съ пжпеша, за да запази последнитѣ отъ вечерното слънце презъ лѣтото.

Нева заяви, че, споредъ нея, слънчогледовитѣ цвѣтове сж най-хубавитѣ цвѣтове отъ всички, които е видѣла, и че

непременно презъ идната пролѣтъ ще посѣе слънчогледи предъ кѣщи.

Динъ забеляза, че най-добре е да се употребява слънчогледа за отхранване на пилци, затова той ще посѣе цѣла лека. Следъ тия различни забележки последваха още много други. Въ връзка съ тѣхъ и съ помощта на учителката всѣки ученикъ състави отчетъ за посещенияето при г-жа Мерфи. Последниятъ завърши съ рисуване на слънчогледа и съ писменъ докладъ върху това, какво е научилъ всѣки ученикъ отъ разглеждането на това растение.

Близки проекти. Когато разработваха проекта за слънчогледа, децата предложиха и избраха за проучване следния близъкъ проектъ: по какво слънчогледитѣ на г-жа Мерфи се различаватъ отъ дивитѣ слънчогледи.

При разработката на проекта децата използваха 7 прочитни книги и 3 учебника по естествознание.

Други проекти. По сѣщия начинъ децата отъ първата група избраха и разработиха презъ четиритѣ години, откакъ съществува училището, още следнитѣ проекти:

1. Какъ г-нъ Чезъ стриже овцетѣ си.
2. Какъ г-нъ Лангъ добива чистъ медъ.
3. Какъ госпожица Гини отглежда такива хубави градински цвѣта.
4. По какво се различава борътъ отъ кедъра.
5. Какъ събиратъ диви кестени.
6. Какъ г-нъ Слокумъ събира своя памукъ.
7. Да се проследи, какъ костенурката преминава презъ клонче.
8. Какъ г-нъ Чезъ върше своята пшеница.
9. Какъ г-нъ Гинъ отглежда такива голѣми тикви.
10. Беридба на орѣхи.
11. По какво се различаватъ ябълковитѣ цвѣтове отъ крушевитѣ.
12. Беридба на персимони (видъ малки портокали)
13. Какъ г-нъ Статлеръ полива своитѣ дини.
14. Какъ г-нъ Лонгъ товари своитѣ пжпеша на парахода.
15. Събиране на горски лѣшници.
16. Какъ г-жа Мерфи отглежда домашни цвѣта.
17. Защо глухарчето тѣй бърже се размножава.
18. Погледайте, какъ г-жа Едмондъ преде своята прежда.
19. Какъ г-жа Макдоналдъ отглежда своя слѣзъ.
20. Беридба на полски цвѣта.
21. Какъ консервиратъ домати въ голѣмата мѣстна консервна фабрика.
22. Какъ г-жа Едмондъ тъче на своя старовременъ тъкаченъ станъ.
23. Какъ работи новата сноповързачка на г-нъ Джонсъ.
24. Какъ живѣятъ птицитѣ зиме

25. Какви видове птици има въ нашия окръгъ.
26. Новитъ бѣли пилета на г-нъ Едмондъ.
27. Какъ гжсеницата се превръща въ пеперуда.
28. Какъ стършелътъ си прави гнѣздо въ гората.
29. Какъ Джимъ поставя на вейката своята примка
30. Какъ г-нъ Вилиамъ опакова яйца.
31. Какъ питомнитъ зайци си уреждатъ зимна квартира.
32. Какъ паякътъ тъче паяжината си.
33. Риболовъ съ вждица въ рѣкичката Индиенъ Гринъ.
34. Малкитъ кученца на Томи.
35. Какъ г-жа Гини се грижи за своитъ златни рибки.
36. Какъ Джефъ се грижи за своитъ малки катерички.
37. Еленитъ на г-нъ Росбери.
38. Разходка съ дребното конче (пони) на г-на Джимъ

Шетландъ

39. Какъ г-жа Дафти отглежда такива хубави котета.
40. Червенитъ джерсейски крави на г-нъ Едмондъ.
41. Какъ г-нъ Мерфи се грижи за своитъ овце зиме.
42. По какво се различава овцата отъ козата.
43. Изложбата на кончета на г-нъ Беверсъ.
44. Какъ г-нъ Брукъ се грижи за своитъ породисти свини.
45. Какъ разрѣзватъ дървета въ дѣсгорѣзницата на г-нъ

Келеръ.

46. Какъ работи тракторътъ на г-нъ Бауеръ.
 47. Какво ще видимъ въ голѣмия циркъ въ Неошо.
 48. Какъ мелятъ пшениченото брашно въ Макъ-Натъ.
 49. Какъ г-жа Босерманъ оскубва гжскитъ си.
 50. Събиране риби за нашия аквариумъ.
 51. Какъ г-нъ Статлеръ пречиства своята пшеница.
 52. Да наловимъ жаби за нашия аквариумъ.
 53. Какъ г-жа Смитъ се грижи за своето канарче.
 54. Какъ новата кѣща на г-нъ Васерманъ се снабдява съ електрическо освѣтление, вода и отопление.
 55. Какъ говори малкия папагалъ на г-жа Макдоналдъ.
 56. Какъ г-нъ Джонсъ сѣе рѣжъ съ новата си сѣялка.
 57. По какво се различаватъ телцитъ на г-нъ Едмондъ
- Жерсей отъ телцитъ на Чезъ Голщайнъ.
58. По какво се различаватъ агънцата отъ яретата.

Проектъ на втората група:

Кои сж причинитъ на тифа въ дома на г-нъ Смитъ.

Посещение въ дома на г. Смитъ. Председател на тая група въ понеделникъ сутринта докладва, че Мери и Джонъ Смитъ отсъствуватъ. Той попита, дали нѣкой не знае, защо отсъствуватъ. Томи, съседъ на Смитъ, съобщилъ, че сж заболѣли отъ тифъ. Той добави, че и други членове отъ семейството на Смитъ сж болни отъ сжщата болестъ и че неговата майка не може да разбере, защо тифътъ се появява имен-

но въ тоя домъ. Други деца припомниха, че най-голѣмиятъ братъ на Смитъ, Вилямъ, наскоро е умрѣлъ отъ сжщата болестъ. Отъ семейството на Смита беседата премина, върху причинитѣ за разпространението на тифа въ дадена мѣстность. Нѣкои ученици забелязаха, че въ тѣхнитѣ домове никой не боледувалъ отъ тая болестъ. Други съобщиха, че въ тѣхнитѣ домове и ония на съседитѣ имъ имало тифозни заболявания. Забелязано бѣ сжщо, че всѣка есенъ въ дома на Смитъ боледуватъ отъ тифъ. Това е съвсемъ изключителенъ случай, който очудва децата. Завърза се оживена беседа на тая тема. Томи увѣряваше, че за това е виновна кладенчевата вода. Сѣмъ твърдѣше, че тифътъ въ тѣхния домъ се дължи на млѣкото. Мини предполагаше, че причинитѣ на тифа въ съседнитѣ домове се криятъ въ влиянието на мухитѣ. Фредъ забеляза, че, споредъ Д-ръ Колъ, тифътъ се появява отъ нечистотата въ и около дома. Изказани бѣха и други предположения. Следъ подробното имъ обсъждане децата дойдоха до заключение, че всѣки отъ посоченитѣ факти може да бжде причина за тифознитѣ заболявания въ семейството на г-нъ Смитъ, но коя отъ тия причини преобладава въ дадения случай — тѣ не можаха да разбератъ.

„Твърде важно е да се узнае, какъ се поддържа чистотата въ дома и двора на г-нъ Смитъ, забеляза по тоя поводъ Оналъ. Едва следъ това ще могатъ да се изяснятъ причинитѣ за тифознитѣ заболявания въ тоя домъ“. Другитѣ деца напълно се съгласиха съ него и веднага решиха, че най-добриятъ начинъ за разузнаване е да посетятъ дома на г-нъ Смитъ и да се запознаятъ съ неговитѣ условия.

Но какъ може да стане това? Тоя въпросъ отначало твърде много смути децата. Нѣкои се страхуваха, че посещението ще обиди г-нъ Смита; други се бояха да не се заразятъ отъ тифъ. Най-после децата решиха да помолятъ Томи, съседъ на Смита, да преговаря за това съ него и да му съобщи, че училището желаетъ да му помогне, като открие причинитѣ на тифа. На другия день Томи докладва, че г-нъ Смитъ разрешава твърде охотно на ученицитѣ да разгледатъ неговия домъ и дворъ. Относно второто затруднение децата решиха, че нѣма защо да се боятъ отъ зараза, ако презъ време на посещениято не се ржкуватъ и не ядатъ нищо. Тукъ Мини поиска да узнае, какво собствено имъ предстои да вършатъ. При обсъждането на тоя въпросъ децата решиха да обърнатъ внимание на следното:

- а) Много ли сж мухитѣ въ заразения домъ и има ли мрежи на прозорцитѣ и вратитѣ?
- б) Чиста ли е водата за пиене и де се намира кладенецътъ?
- в) Отде доставятъ млѣкото и какъ го пазятъ?
- г) Има ли въ дома и двора торъ, сметъ, открити помийни ями?

Следъ като съставиха плана за посещението, ученицитѣ отидоха при г-нѣ Смитъ. На другия день Мини приятно изненада учителката и ученицитѣ, като се яви въ училището съ голѣма китка градински цвѣта за Мери и Джона. Посещението бѣше успѣшно въ всѣко отношение, и г-нѣ Смитъ, както изглеждаше, се радваше, че децата сж посетили дома му. Преди да излѣзатъ отъ тамъ, г-нѣ Смитъ ги запита, до какви изводи сж дошли. Предвиждайки тоя въпросъ, децата вече предварително бѣха решили да не отговорятъ, докато подробно не проучатъ фактитѣ.

Томи, председаселтъ на групата, отговори на г-на Сми-та, че групата ще смѣта за свой приятенъ дългъ да му изпрати своя отчетъ за причинитѣ на тифознитѣ заболявания, следъ като подробно проучи наблюдаванитѣ факти.

Резултати отъ посещението въ дома на г. Смитъ. Въ следното събрание бѣха разгледани резултатитѣ отъ екскурзията. Като се ръководѣха отъ разни сведения, почерпени отъ справочни помагала, децата намѣриха, че водата за пиене не може да бѣде причина за заболяванията, понеже мѣстоположението на кладенецътъ е по-високо отъ онова на кжщата и другитѣ сгради, а, освенъ това, кладенецътъ билъ наскоро изчистенъ и покритъ съ хубава циментова плоча. Предположението, че болестта се дължи на нечисто млѣко, бѣ сжщо отхвърлено, понеже въ тоя домъ никой не употребявалъ млѣко. Отъ друга страна, забеляза се следното: въ кжщата има много мухи; на прозорцитѣ и вратитѣ не сж поставени мрежи; задния дворъ е твърде нечистъ; нечистотитѣ отъ свинарника текатъ въ предния дворъ; голѣмъ купъ торъ е струпатъ на торището; цѣлия дворъ е покритъ съ сметъ; тамъ сж поставени открити ведра съ помия, около които се трупатъ рояци мухи. Предположението относно мухитѣ, очевидно, напълно се потвърди. За да докажатъ това, децата проучваха нѣколко време околнитѣ условия на други домове, въ които по-рано е имало тифозни заболявания. Отъ десетъ случаи въ осемъ санитарнитѣ условия бѣха доста сходни: врати и прозорци безъ мрежи, голѣми купища торъ, открити ведра съ помия, сметъ въ двора и кжщи, рояци мухи. Децата узнаха отъ справочнитѣ книги и брошури, че мухитѣ сж най-вѣроятната причина за разпространението на тифозната зараза. Следъ като подробно обсъдиха установенитѣ факти, ученицитѣ дойдоха до заключение, че заболяванията въ дома на г-нѣ Смитъ се дължатъ на мухитѣ.

Близки проекти. Отъ напразнитѣ проучвания възникнаха още следнитѣ проекти:

а) Дали тифътъ е най-разпространената болестъ въ нашия окръгъ?

б) Какъ г-нѣ Смитъ може успѣшно да се бори срещу мухитѣ въ своя домъ?

Понеже обещаха да изпратятъ на г-нь Смитъ подробенъ отчетъ за причинитѣ на тифознитѣ заболявания, децата се заловиха да обсъждатъ тоя въпросъ. Следъ подробно обсъждане решиха, че е полезно да се включи въ отчета и въпросътъ относно най-добритѣ начини за борба срещу мухитѣ, защото не е достатъчно да се изложатъ само причинитѣ, за да предотвратятъ понататашнитѣ заболявания. Предъ видъ на това ученицитѣ решиха да разработятъ незабавно и втория проектъ и да включатъ резултатитѣ отъ него въ отчета.

При разработката бѣха използвани 6 справочни книги по хигиена.

„Причини за тифа“ — брошура отъ Мисурийския университетъ (всѣки ученикъ си изписа по единъ екземпляръ отъ тая брошура отъ Мисурийския университетъ); „Тифознитѣ заболявания и дома“ — пропагандаторска безплатна брошура (всѣки ученикъ си я достави отъ Съюза за борба съ туберкулозата въ Санъ Луи).

Диапозитиви. Причини за тифознитѣ заболявания,

Какъ г. Смитъ може най-добре да се бори срещу мухитѣ въ своя домъ. Следъ продължително обсъждане децата се спрѣха на следния планъ: а) да посетятъ къщата на г-нь Босерманъ да проучатъ, какъ се бори той срещу мухитѣ; б) да научатъ отъ справочнитѣ книги и брошури, кои сж най-добритѣ начини за борба съ мухитѣ.

Какъ г. Босерманъ се бори срещу мухитѣ. Мини предложи, преди да се посети дама на г-нь Босерманъ, да се обсъди, какво трѣбва да се наблюдава тамъ. Смушавалъ я твърде много въпросътъ, на какво трѣбва да се обръща вниманието въ такава голѣма сграда, каквато е къщата на г-нь Босерманъ.

Отначало ученицитѣ се отнесоха къмъ тая забележка иронически, понеже още отначало решиха, че ще посетятъ дома на г-нь Босерманъ, за да разбератъ, какъ се предпазва отъ мухитѣ. Мини възрази, че срѣдствата за борба съ мухитѣ биватъ най-разнообразни: мрежи, мухоловки, лепливи хартии, отрови, унищожаване на отпадъцитѣ и др. т. Тя поиска да узнае, трѣбва ли да се разгледа само едно отъ тия срѣдства или трѣбва да се разгледатъ всички заедно. Най-после бѣ решено, когато посетятъ дома на г-нь Босерманъ, да съсрѣдоточатъ вниманието си върху следното: а) Какъ г-нь Босерманъ закрива съ мрежи своитѣ врати и прозорци? б) Употрѣбява ли мухоловки? в) Какъвъ видъ? г) Употрѣбява ли отрова за мухи — прахъ или течностъ? д) Къде излива помята? е) Има ли натрупанъ торъ или сметъ въ двора?

Следъ като разгледаха дома и беседваха съ г-нь и г-жа Босерманъ върху най-добритѣ срѣдства за борба съ мухитѣ, ученицитѣ разбраха, че тия срѣдства сж следнитѣ :

а) да се закриватъ съ мрежи вратитѣ и прозорцитѣ въ кѣщата и краварника,

б) да се унищожаватъ всичкитѣ нечистотии и всичката сметъ около дома;

в) да се поставятъ всичкитѣ отпадъци и помята въ закрити помийни ведрa;

г) редовно да се почиства тора отъ кошаритѣ и оборитѣ,

д) да се унищожаватъ мухитѣ посрѣдствомъ мухоловки презъ топлиитѣ месеци: юлий, августъ и септемврий;

е) да се унищожаватъ мухитѣ посрѣдствомъ лепливи хартии презъ студениитѣ месеци: октомврий, ноемврий и декемврий.

Г-нъ Босерманъ не употрѣбява лепливи хартии, посипани съ отровенъ прахъ или намазани съ отровна течность. Той каза, че тия срѣдства сѣ твърде опасни.

Срѣдства, препоржчани въ справъчнитѣ книги и брошури. Ученицитѣ потърсиха въ различни книги и брошури сведения относно срѣдствата за борба съ мухитѣ. Особено се интересуваха отъ следнитѣ въпроси: какви срѣдства препоржчва всѣка справочна книга, защо ги препоржчва. Следъ като обсъдиха отъ тия две гледища прочетеното, ученицитѣ дойдоха до заключение, че въ всички прегледани отъ тѣхъ книги се препоржчватъ следнитѣ срѣдства:

а) да се закриватъ съ мрежи вратитѣ и прозорцитѣ;

б) редовно да се изхвърля тора отъ оборитѣ, яхъритѣ, кошаритѣ и др. т.;

в) нужниците да бждатъ запазени отъ мухи;

г) всичката сметъ въ дома и двора да се премахва;

д) помята да се излива въ закрити помийни ведрa;

е) да се унищожаватъ мухитѣ посрѣдствомъ мухоловки презъ лѣтнитѣ месеци;

ж) да се унищожаватъ мухитѣ посрѣдствомъ лепливи хартии презъ есеннитѣ и зимнитѣ месеци;

з) жилището да се държи въ най-големъ чистота.

Ученицитѣ съставиха докладъ върху това, какъ г-нъ Смитъ може успѣшно да се бори срещу мухитѣ. Тѣ се спрѣха на три срѣдства, препоржчени отъ г-нъ Босерманъ и справъчнитѣ книги. Тия срѣдства най-добре подхождатъ за условията въ дома на г-нъ Смитъ.

Ученицитѣ съобразиха, че г-нъ Смитъ не може да приложи изведнажъ всички срѣдства, затова се спрѣха само на нѣкои у тѣхъ, които имъ се видѣха най-достъпни.

Тѣ препоржчаха на г-нъ Смитъ:

а) да постави мрежи на външнитѣ врати и на три прозорци въ жилището си;

б) да унищожи сметъта въ двора и около дома си;

в) да премѣсти свинарника си отъ предния дворъ;

г) да изхвърли тора отъ оборитѣ и кошаритѣ;

- д) да поставя всички отпадъци въ закрити ведра;
- е) да употребява мухоловки презъ лѣтните месеци.

Близки проекти. Въ връзка съ проучването на срѣдствата за борба съ мухитѣ бѣха предложени още следните проекти:

- а) Какъ може да се направи мухоловка.
- б) Какъ може да се направи помийно ведро съ похлюпакъ.
- в) Какъ трѣбва да се напише писмо за доставка на брошура.
- г) Какъ хората се борятъ съ мухитѣ въ разни домове въ нашия районъ.

Докладъ, представенъ на г-нъ Смитъ. Когато съставяха доклада за г-нъ Смитъ относно предполагаемитѣ причини за заболяванията въ неговия домъ, ученицитѣ се натъкнаха на три въпроса: а) Какво трѣбва да съдържа тоя докладъ? б) Кой трѣбва да го напише? в) Какъ трѣбва да се предаде на г-нъ Смитъ?

Планъ на доклада. Следъ обстойно обсъждане ученицитѣ решиха, че докладътъ трѣбва да се състои отъ две части: а) вѣроятни причини за тифа въ дома на г-нъ Смитъ; б) най-добри начини за премахване на тия причини. Въ първата частъ трѣбва да се изложатъ вѣроятните причини за болестъта, като се дадатъ и нѣколко доказателства, които потвърждаватъ направенитѣ предположения. Въ втората частъ трѣбва да се препоръчатъ начини за борба съ предполагаемата причина и да се дадатъ практически упътвания за незабавната приложба на препоръченитѣ начини.

Съставяне на доклада. Ученицитѣ направиха нѣколко предложения. Томи предложи, всѣки ученикъ да напише своя докладъ и да го донесе въ груповото събрание, определено за другия день. Мими предложи, докладътъ да бѣде написанъ отъ учителката. Оналъ поиска, председателятъ на групата да назначи тричлененъ комитетъ, на който да се възложи написването на доклада. Всички тия предложения бѣха обсъдени. Най-после се изясни, че предложението за комитета е най-практично. Ученицитѣ помолиха председателя да назначи комитета. Последниятъ бѣ задълженъ да представи доклада въ идното събрание, за да бѣде одобренъ отъ групата.

Предаване на доклада. Ученицитѣ решиха да изпратятъ на г-нъ Смитъ заедно съ доклада една мухоловка и едно помийно ведро, направени отъ тѣхъ, затова доклада трѣбва да му бѣде предаденъ лично. Съ тоя въпросъ свършиха твърде бързо. Томи живѣе до г-на Смитъ, затова Мини предложи, предаването на доклада да бѣде възложено нему. Групата одобри това предложение, и Томи се съгласи.

Ето преписъ отъ доклада, съставенъ отъ ученицитѣ и изпратенъ на г-нъ Смитъ:

До г-нъ Смитъ,
Гудманъ,
Мисури Р. А.

Опитно училище.
Гудманъ, Мисури Р. А.
20 октомврий, 1918 г.

Драги г-нъ Смитъ !

Ето доклада, който обещахме да Ви изпратимъ, за причинитѣ на тифа въ Вашия домъ. Нѣколко седмици изучавахме тая болестъ. Ние сме убедени, че причинитѣ за многобройнитѣ заболявания отъ тая болестъ въ нашитѣ домове сж мухитѣ, разваленото млѣко, водата и нечистотата. Ние намѣрихме, че кладенчевата вода въ Вашия домъ не е причина за болестъта. Вашиятъ кладенецъ е на по-високо мѣсто отъ Вашата кѣща и торището и е покритъ съ хубава циментова плоча. Лошото млѣко сжщо не е причина, защото въ Вашия домъ млѣко не се употребява. Ние забелязахме въ Вашия домъ много мухи. Забелязахме сжщо, че на Вашитѣ прозорци и врати нѣма мрежи. Много мухи забелязахме сжщо и въ кухнята Ви. Въ нашитѣ справочни книги се казва, че мухитѣ разпространяватъ тифозната зараза. Като се докосва до храната, мухата оставя върху нея тифозни зародиши. Увѣрени сме, че тъкмо това е станало у Васъ. Изследвахме ощо много домове въ нашия районъ, въ който имаше тифозни заболявания. И тамъ намѣрихме сжщитѣ условия, както и у Васъ. Въ повечето отъ тѣхъ имаше мухи и нѣмаше мрежи.

Въ нашитѣ справочни книги и брошури, изписани отъ университета, се казва, че мухитѣ сж разпространители на тифа. Ние сме убедени, че мухитѣ, наистина, сж причина за многобройнитѣ заболявания отъ тая болестъ въ Вашия домъ, затова Ви препоръчваме да употребите следнитѣ сръдства за борба съ мухитѣ:

а) Препоръчваме Ви да поставите мрежи на дветѣ външни врати и на тритѣ прозорци. Мрежитѣ ще Ви избавятъ отъ мухитѣ. Пресмѣтнахме, колко ще струватъ мрежитѣ за тритѣ прозорци и вратитѣ. За прозорцитѣ сж потрѣбни седемъ аршина телена мрежа. За 1½ аршина такава мрежа въ Гудманъ Хардцерь се плаща 35 цента. За всичката мрежа ще платите 1.75 долара. Мрежата за вратитѣ ще Ви струва по 1.25 долара, всичко 2.50. И тѣй, цѣлиятъ разходъ ще възлѣзе на 4.20 долара.

б) Препоръчваме Ви да съберете и изгорите всичката сметъ въ Вашия дворъ. Въ нашитѣ книги се казва, че въ нея се развъждатъ мухи.

в) Препоръчваме Ви да премѣстите свинарника си нѣкжде по-далечъ отъ предния дворъ. Той привлича мухитѣ и създава благоприятни условия за размножаването имъ.

г) Препоръчваме Ви да изнесете далечъ тора, натрупанъ на торището Ви. Нашитѣ книги казватъ, че торътъ е най-доброто мѣсто за размножаване на мухи.

д) Пепоржчваме Ви да събирате всички отпадъци и помията въ закрити помийни ведрa. Мръсната вода, останала отъ измиването на кухненскиѣ съдове и разлѣта въ двора, привлѣча мухитѣ и ги снабдява съ храна.

е) Препоржчваме Ви да употребявате въ Вашия домъ мухоловки и лепливи хартии. Г-нъ Босерманъ употребява мухоловкитѣ презъ лѣтнитѣ месеци — презъ юлий, августъ и септемврий, а лепливитѣ хартии — презъ есеннитѣ и зимнитѣ.

Пращаме Ви една отъ нашитѣ голѣми мухоловки и едно помийно ведро съ похлюпакъ. Изработихме ги въ училището. Желаетъ да ги опигате въ Вашия домъ и да ни съобщите, дали Ви се харесватъ. Ще се радваме твърде много, ако Мери и Джонъ се върнатъ скоро въ училището.

Тъкмимъ да уредимъ наскоро обществено събрание, на което ще покажемъ нѣколко рисунки за борбата съ мухитѣ. Ще Ви съобщимъ чрезъ Томи за това събрание. Ще изпишемъ за Васъ отъ Мисурийския университетъ брошурата „Муха“.

Искренъ Вашъ

Томи Беверсъ,

председателъ на II група.

Какъ г-нъ Смитъ се отнесе къмъ доклада на ученицитѣ. Г-нъ Смитъ помолилъ Томи да предаде на ученицитѣ, че твърде много му се харесва мухоловката и помийното ведро и че той ще се погрижи да изпълни всички тѣхни съвети. Най интересната страна на това дѣло е, че ученицитѣ сполучиха да спечелятъ довѣрието на г-нъ Смитъ. Той изпълни всички съвети. Следъ четири седмици на всички негови прозорци и врати бѣха поставени мрежи. Купищата торъ бѣха изнесени, дворотъ бѣ очистенъ отъ сметъта, свинарникътъ — премѣстенъ далечъ отъ къщата. Отъ тогава г-нъ Смитъ отъ разпространителъ на мухитѣ се превърна въ тѣхенъ врагъ и въ неговия домъ вече не се отбеляза нито едно тифозно заболяване.

Най-разпространена болестъ ли е тифътъ въ нашата мѣстность? Окалъ, който направи това предложение, когато се проучваха причинитѣ за тифознитѣ заболявания въ дома на г-нъ Смитъ, недоумяваше, какъ може да се намѣри отговорътъ на тоя въпросъ. Томи предложи, всички ученици да представятъ доклади за болеститѣ въ тѣхнитѣ домове. Джорджъ възрази на това, че ученицитѣ отъ тая група представятъ само 10 дома отъ района, а точниятъ отговоръ на поставения въпросъ налага да се изследватъ всички други домове. Ученицитѣ разискваха върху предложението на Джорджа и решиха, че единствениятъ начинъ да разрешатъ тоя въпросъ е да изследватъ всички видове заболявания въ всички домове въ района. Предъ тѣхъ се изпечиха три въпроса:

1) Колко години трѣбва да обхване това изследване? 2) Какъ най-добре може да се извърши то? 3) На какво трѣбва да се обърне внимание при него?

Първиятъ въпросъ бѣ решенъ така: изследването трѣбва да обхване дветѣ предходни години, тъй като въ тоя доста дълъгъ периодъ могатъ да се срещнатъ всички обикновени видове заболявания. Следъ като разгледаха различнитѣ начини за извършване на изследването, предложени отъ членоветѣ на групата, ученицитѣ се спрѣха на плана, предложенъ отъ Алфредъ. Споредъ тоя планъ, тѣ раздѣлиха групата на три подгрупи, на всѣка отъ които възложиха да направятъ изследвания въ 15 семейства.

Третиятъ въпросъ бѣ решенъ така: за да се узнае, дали тифътъ е най-разпространената болестъ, трѣбва да се изясни, какви болести изобщо сж върлували презъ последнитѣ две години.

Оналъ по тоя поводъ забеляза, че трѣбва да се обясни на обитателитѣ на всѣки домъ, съ каква целъ се извършва изследването, защото нѣкои отъ тѣхъ, може би, ще се обидятъ. Другитѣ ученици се съгласиха съ Оналъ и решиха, че обяснения непременно трѣбва да бждатъ дадени.

Анкета. Какви болести е имало въ вашия домъ презъ последнитѣ две години?

Изследването се извърши напълно успѣшно. Всѣки домъ отъ селището бѣ посетенъ. Ученицитѣ употребиха известно време, за да проучатъ събраниитѣ данни и начинитѣ, по които могатъ да се покажатъ резултатитѣ: процентни пресмѣтания, съставяне на таблица. Отъ изследванията се установи, че въ района презъ последнитѣ две години е имало 44 случая отъ инфлуенца (тежки случаи отъ простуда), 11 случаи отъ тифъ 7 случаи отъ шарка, 6 случаи отъ заушница, 4 случаи отъ коклюшъ (магарешка кашлица), 2 случая отъ пневмония и 1 случай отъ апандеситъ (възпаление на слѣпото черво). Понататашнитѣ изследвания показва, че отъ инфлуенца сж боледували въ 78 % кжщи, отъ тифъ -- 23 %, отъ шарка въ 7 %, отъ заушница -- въ 4 %, отъ коклюшъ -- въ 3 %, отъ пневмония -- въ 2 %, отъ апандеситъ -- въ 1 %. Ученицитѣ откриха, че тифътъ не стои на първо мѣсто между болеститѣ въ мѣстността, но се пакъ той е доста разпространенъ въ сравнение съ другитѣ болести.

Близки проекти. Когато се проучваха болеститѣ въ мѣстността, бѣха предложени и избрани за понататашни изследвания следнитѣ близки проекти:

- а) Какви сж причинитѣ за сериознитѣ простуди?
- б) Защо отъ шарка и коклюшъ боледуватъ повече децата, отколкото възрастнитѣ?
- в) Защо г-нъ Чезъ смѣта, че възпалението на бѣлитѣ дробове е най-опасното заболяване.

При разработката на тия доклади бѣха използвани 7 справочни книги.

Отчетъ за изследванията върху болеститѣ въ мѣстността. Презъ време на едно свое посещение въ училището г-жа Чезъ попита ученицитѣ, какво сж научили отъ направенитѣ изследвания върху мѣстнитѣ болести. Ученицитѣ беседваха на тая тема съ г-жа Чезъ.

— Ще бжде твърде добре, ако представите отчетъ за резултатитѣ отъ вашитѣ изучвания и на други родители. Това ще бжде твърде интересно за тѣхъ, а сжщо и за мене, каза г-жа Чезъ въ края на беседата.

Децата обещаха на г-жа Чезъ, че ще обмислятъ тоя въпросъ въ иднитѣ съвещания и ще опредѣлятъ, какъ да съставятъ програмата.

Въ следното съвещание децата обмислиха, дали не е по-добре да представятъ отчета за заболяванията въ обществено събрание. Отчета нищо не пречи да се запознае събранieto и съ проучванията върху тифа, решиха децата. Тѣ съставиха диаграми, изобразяващи мѣстнитѣ заболявания, начинитѣ за борба съ мухитѣ и пр. Ето една отъ тия диаграми:

Иинфруенца	75%
Тифъ	25%
Шарка	7%
Заушница	4%
Коклюшъ	3%
Пневмония	2%
Апандеситъ	1%

Програма за обществено събрание

Срѣда, 7 часа вечерята.

3 декемврий 1918 г.

Докладъ за заболяванията
въ нашата мѣстность.

1. Хорово пѣние.
2. Представяне диаграми, изобразяващи заболяванията въ нашата мѣстность (Джуелъ).
3. Кои сж най-вѣроятнитѣ причини за тифа въ нашата мѣстность.
4. Представяне диаграми, изобразяващи начинитѣ за борба съ мухитѣ въ нашата мѣстность. (Оналъ).
5. Показване, какъ се употрѣбява препоръчената мухоловка (Алфредъ).
6. Беседа върху борбата съ мухитѣ, илюстрирана съ магически фенеръ.
7. Обща трапеза (угощение).

Ще ни бжде твърде приятно да Ви видимъ на това събрание.

— Подъ ръководството на II група.
Опитно училище.

Други проекти. По сщия начинъ презъ четиритѣ години, откакъ сществува опитното училище, бѣха разработени отъ втората група следнитѣ проекти :

1. Какъ отдѣлятъ сметаната отъ млѣкото въ голѣмата млѣкарница на г-нъ Едмондсъ.

2. Какъ г-нъ Мозеръ развъжда такива хубави кокошки.

3. Какъ опредѣлятъ масленостъта на млѣкото въ дюкяна на г-нъ Вилиамсъ.

4. Какъ е построенъ новиятъ курникъ на г-нъ Чезъ.

5. Какъ консервиратъ доматиѣ въ консервната фабрика въ Бетнаджъ.

6. Какъ г-нъ Макдоналдъ събира и опакова своитѣ ябълки.

7. Какъ правятъ ледъ въ нселската фабрика.

8. Какъ мѣлятъ брашно въ мелницата „Макъ - Натъ Ролеръ“.

9. Какъ г-нъ Едмондъ пълни своята голѣма яма съ крѣмно цвекло.

10. Какъ смѣнятъ шинитѣ на коларскитѣ колела въ работилницата на г-нъ Бернхемъ.

11. Какъ правятъ сиропи въ фабриката на Лонгъ.

12. Какъ г-нъ Лети изработва четки за миене на подове.

13. Какъ нашия мѣстенъ вестникъ се печати въ печатницата на Пиневилското печатарско дружество.

14. Какъ районниятъ градинарь подрѣзва високитѣ овощни дървета на г-на Макдоналда.

15. Какъ нашитѣ писма се придаватъ и получаватъ въ пощенското отдѣление на Гудманъ

16. Какъ г-нъ Чезъ изпрати своята телеграма отъ Гудманската желѣзопътна станция.

17. Какъ районниятъ агрономъ изследва житнитѣ семена на г-нъ Джонъ.

18. Какъ г-нъ Мустайнъ изработва изкуствени жби.

19. Какъ пекатъ хлѣба въ пиневилската фурна.

20. Риболовъ въ рѣката Каускинъ-Риверъ.

21. Какъ се употребява голѣмия газова тракторъ при постройката на пжтища.

22. Какъ вадятъ въглищата отъ мѣстнитѣ каменовжглени мини.

23. Какво видѣхме въ голѣмия циркъ въ Неошо.

24. Какъ ще сждятъ Вили въ детския сждъ въ Пиневилъ.

25. Какъ строятъ голѣмия желѣзенъ мостъ надъ Каускинъ-Риверъ.

26. Какъ се грижатъ за беднитѣ въ районния чифликъ.

27. Какъ г-нъ Чезъ управлява своя голѣмъ чифликъ.

28. Какъ г-нъ Беверъ копае своя новъ кладенецъ.

29. Какъ г-нъ Брокъ монтира своята нова вѣтрна мелница.

30 Какъ г-нъ Чезъ стриже козитъ си съ електрически ножици.

31. Какъ районниятъ агрономъ изследва почвата въ чифлика на г-нъ Слокумъ.

32. Какъ произвеждатъ ябълково вино въ фабриката на г-нъ Гери.

33. Какъ г-нъ Слокумъ събира своя памукъ.

34. Какъ г-нъ Джонъ вързва на бали своето сѣно.

35. Колко струватъ обувката на г-нъ Вилиамъ въ сравнение съ обувките на г-нъ Монтъ-Гомери и Уордъ.

36. Какъ изработватъ нашитъ училищни маси и столове въ неошовската фабрика.

37. Защо толкова народъ отъ нашата община отива на селско-стопанската изложба и на панаира въ Неошо.

38. Какъ Солтъ-Петеръ Кего получилъ своя прѣкоръ.

39. Отде гудманската дѣскорѣзница си доставя борови дървета.

40. Разглеждане на голѣмитъ земледѣлски трактори въ Андерсонъ Хардуаръ.

41. Какъ домътъ на г-нъ Босерманъ се снабдява съ електрическо освѣтление, вода и отопление.

42. Какъ г-жа Мерфи стглежда домашнитъ си цвѣта.

43. Какъ г-нъ Брокъ планира своята овощна градина.

44. Какъ сѣятъ житото въ чифлика на г-нъ Чезъ.

45. Какъ г-нъ Брокъ строи своята нова циментова яма за пазене на крѣмно цѣкло.

46. Какъ г-нъ Холмъ жѣне своята ржъ съ новата си машина — жѣтварка.

47. Какъ г-нъ Розбери се грижи за своитъ елени.

48. Какъ г-нъ Едмондъ събира медъ отъ своитъ пчели.

49. Какъ д-ръ Морганъ скопява свинетъ на г-нъ Джонъ.

50. Какъ г-нъ Бодеръ употребява голѣмия тракторъ, когато сѣе жито.

51. Какъ празнувахме „Деня на мира“ въ Пиневилъ.

Проектъ на третата група:

Какъ ще сждятъ г-нъ Тедъ въ Пиневилъ.

Г-нъ Тедъ живѣеше въ района на опитното училище. Той бѣ обвиненъ, че разбилъ и обралъ единъ магазинъ. Неговото дѣло щѣше да се разгледа презъ февруарий въ Пиневилския окръженъ сждъ. Много жители отъ тоя районъ бѣха повикани като свидетели. За дѣлото на Тедъ се говорѣше много изъ цѣлия окръгъ. Нѣкои мѣстни жители казваха, че беднякътъ Тедъ ще бѣде наказанъ. Други твърдѣха, че той съвсемъ не е виновенъ, понеже ни-кога по-рано не се е провинявалъ въ подобни прѣстѣпки. Децата не можеха да разбератъ тия твърдения. Предъ тѣхъ се изпречи цѣла редица сериозни въпроси.

Ли искаше да знае, защо сж повикани толкова много свидетели. Нева не можеше да разбере, какъ околийският началникъ избира сждебни заседатели (тя го видѣла, когато пжтувалъ за тая целъ изъ източната частъ на района). Рафъ желаше да узнае, какво ще правятъ сждебнитѣ заседатели. Гледисъ запита, каква е работата на сждебния следовател Рекетъ въ това дѣло. Тя го видѣла преди нѣколко дни да събира показания. Мей заяви, че съвсемъ не може да разбере, защо толкова много хора сж замѣсени въ това дѣло. Възникнаха още много други въпроси. Презъ време на беседата Рафъ заяви, че желае да присжствува при разглеждането на дѣлото, за да разбере, какъ ще се води то. И неговитѣ родители щѣли да присжствуватъ. Едисъ съобщи, че и неинитѣ родители ще идатъ въ сжда и че тя много иска да послуша, какъ ще сждятъ г-нъ Тедъ. Най-после групата реши да отиде въ Пиневилъ въ деня на дѣлото и да присжствува при разглеждането му.

Два въпроса се изпречиха предъ ученицитѣ: а) какъ ще отидатъ до Пиневилъ, б) на какво трѣбва да обърнатъ внимание при разглеждането на дѣлото. Първиятъ въпросъ се разреши доста просто, понеже всички родители на ученицитѣ отъ тая група, освенъ родителитѣ на Реда, ще отидатъ въ сжда. Ученицитѣ решиха, че най-добре е да се присъединятъ къмъ родителитѣ си, а Редъ да отиде съ учителката. Уговорено бѣ да се срещнатъ въ двора на сжда въ деня на процеса, въ 10 часа сутринъта.

Вториятъ въпросъ бѣше по-сложенъ. Следъ обстойно обсжждане ученицитѣ решиха, че най-добре ще могатъ да го разрешатъ, като се поровятъ изъ справочнитѣ книги и по-разпитатъ родителитѣ си. Следъ това всѣки ученикъ ще приготви докладъ върху тая тема и ще го прочете при идното съвещание. Въ това събрание групата разгледа въпроситѣ: какъ се избиратъ сждебнитѣ заседатели, какъ се представятъ доказателства, какво вършатъ сждиитѣ, какво върше сждебния приставъ и др. Следъ като размѣни мисли върху тия въпроси, групата реши да спре своето внимание върху следното: а) какъ се подбиратъ сждебнитѣ заседатели, б) какъ се води сждебното заседание, в) какъ се разпитватъ свидетелитѣ, г) какво върши следователътъ и прокурорътъ, д) какъ се държи при разглеждането на дѣлото г-нъ Тедъ, е) каква роль играе въ дѣлото стопанинътъ на ограбения магазинъ, ж) какво върши приставътъ.

Резултати отъ дѣлото на г-нъ Тедъ. Сждебнитѣ заседатели признаха г-нъ Тедъ за виновенъ, и сждътъ го осжди на 2 години затворъ въ поправителния домъ. Вржчиха присждата на г-нъ Тедъ, и следъ нѣколко дни стражаръ го откара въ затвора.

Въ нѣколко заседания ученицитѣ обсъждаха виденото въ сѣда и критикуваха онова, що имъ се струваше неправилно при разглеждането на дѣлото. Тѣхнитѣ разсуждения се въртѣха около следнитѣ точки:

1. Свидетелски показания.
2. Начинъ на разпита.
3. Речь на прокурора.
4. Безпристрастие на сѣда при разглеждането на дѣлото.
5. Качества на сѣдебнитѣ заседатели.
6. Упжтвания, дадени отъ сѣда на сѣдебнитѣ заседатели.
7. Вердиктътъ на сѣдебнитѣ заседатели споредъ представенитѣ доказателства и упжтванията на сѣда.
8. Сериозностъ на обвиненията противъ г-нъ Тедъ.

Ученицитѣ единодушно решиха, че нѣкои отъ обвинителитѣ били несправедливи къмъ нѣкои свидетели. Тѣ останаха съ впечатлението, че обвинителитѣ повече се грижели да смутятъ свидетелитѣ, отколкото да се добератъ до истината. Единъ отъ обвинителитѣ дори се опиталъ да повлияе на сѣдебнитѣ заседатели съ своята заключителна речь.

Ученицитѣ не одобриха и начина, по който се избиратъ сѣдебнитѣ заседатели. За да могатъ разумно да преценяватъ доказателствата и да прилагатъ сѣдебнитѣ правила, заседателитѣ трѣбва да бждатъ достатъчно компетентни хора. Само такива заседатели трѣбва да се избиратъ.

Споредъ ученицитѣ, нѣкои отъ заседателитѣ били неспособни да издадатъ разумна присѣда, основана на представенитѣ доказателства и сѣдебнитѣ правила. Упжтванията, които сждътъ далъ на заседателитѣ, били изобщо справедливи и поучителни. Въпрѣки това, групата не би могла да вземе точно такова решение, каквото взели заседателитѣ.

Следъ като обсъдиха въпроса за виновността на обвиняемия, ученицитѣ се произнесоха за присѣдата чрезъ гласуване, което даде следнитѣ резултати: 7 ученика се изказаха въ полза на обвинението, а 4 — за оправдаване на обвиняемия. Отъ последнитѣ едни подозираха, че върху заседателитѣ е упражненъ натискъ, а други — че не сж могли да взематъ справедливо решение, защото не сж достатъчно компетентни.

Накрай всички се съгласиха, че сждътъ съ заседатели е най-добриятъ народенъ сждъ, и признаха, че издадената присѣда срещу г-нъ Тедъ е сравнително лека.

Близки проекти. Когато проучваха дѣлото на г-нъ Тедъ, ученицитѣ избраха и предложиха за изследване следнитѣ близки проекти:

- а) Какво ще прави г-нъ Тедъ въ поправителния домъ.
- б) Какъ избраха за сѣдия г-нъ Хенсонъ.

При разработката на тия проекти ученицитѣ използваха 9 учебника по отечествознание.

Какво ще прави г-нъ Тедъ въ поправителния домъ. Екскурзия до Джеферсонъ Сити. За да се получатъ сведения, какъ г-нъ Тедъ прекарва времето си въ поправителния домъ, бѣха предложени нѣколко начини. Ли предложи, че това може да се узнае отъ справочнитѣ книги. Нева прибави, че знае нѣколко хора, които посещавали поправителния домъ: тѣ могатъ да разкажатъ много нѣща. Рафъ протестира противъ предложението на Ли: той вече се е ровилъ въ справочнитѣ книги, но нищо не можалъ да научи отъ тѣхъ за живота въ поправителнитѣ домове. Г-нъ Тетемъ му казалъ, че директорътъ на поправителния домъ ще допустне децата да разгледатъ тоя домъ. „Презъ време на тази екскурзия, забеляза Рафъ, ние ще видимъ зданието на Мисурийския парламентъ и рѣката Мисури“.

Предложението на Рафа твърде много се хареса на ученицитѣ. Тѣ пресмѣтнаха, колко ще струва и колко ще трае пжтуването, и посочиха, кои други нѣща, освенъ поправителния домъ, трѣбва да разгледатъ. Уговорено бѣ да обсъдятъ тоя въпросъ съ родителитѣ си и следъ това да го решатъ. На другия день тѣ съобщиха, че родителитѣ имъ ще ги пуснатъ да отидатъ въ Джеферсонъ Сити. Оставаше имъ сега да решатъ следнитѣ въпроси: 1) кога ще тръгнатъ и колко време ще трае екскурзията; 2) какви сж желѣзопжтнитѣ съобщения; 3) какво ще разгледатъ презъ време на екскурзията.

За да разрешатъ първитѣ два въпроса, ученицитѣ се заловиха да проучатъ картата на Мисури. Тѣ си поставиха за цель да намѣрятъ желѣзопжтнитѣ линии, които водятъ отъ Гудманъ въ Джеферсонъ Сити. Изясни се, че има две желѣзопжтни линии: Канзасъ Сити Соизернъ и Мисурски Пасификъ. Следъ това групата телеграфира на агента въ Гудманъ да ѝ изпрати съ следната поща разписанието на влаковетѣ по тия две линии. Разписанието бѣ получено на другия день, и ученицитѣ се заловиха да съставятъ плана за пжтуването. Уговориха се да тръгнатъ по желѣзопжтната линия Канзасъ въ вторникъ, 9 часа сутринъта, да се прехвърлятъ въ влака на Мисурски Пасификъ въ Джонплинъ въ 11 часа сутринъта, сжщия день, и да пристигнатъ въ Джеферсонъ Сити на другата сутринъ. Така тѣ ще могатъ да разполагатъ съ 6 часа, за да разгледатъ различни нѣща въ Джонплинъ. Тѣ решиха да прекаратъ два дни въ Джеферсонъ Сити, отъ които презъ единия ще разгледатъ поправителния домъ и рѣката Мисури, а презъ другия — ще присжствуватъ на заседанието на парламента и ще разгледатъ градскитѣ здания. Като тръгнатъ отъ Джеферсонъ Сити въ 11 часа сутринъта въ сжбота, тѣ ще бждатъ на другия день въ Невада. Тамъ ще останатъ до 3 часа следъ пладне, за да посетятъ лудницата на щата Мисури. Въ Гудманъ ще пристигнатъ въ недѣля, 10 часа вечеръта.

Цѣлата екскурзия до Джеферсонъ Сити и обратно ще трае 4 дни.

Следъ като съставиха плана за пжтуването, ученицитѣ трѣбваше да опредѣлятъ, на какво ще спратъ своето внимание. Следъ обстойно обсъждане тѣ съставиха планъ за наблюдения. Рафъ предложи, Нева да вземе своя фотографски апаратъ. Тя оходно прие предложението.

Ето списъка на набелязанитѣ предмети за разглеждане:

- а) Магазинитѣ на Фриско въ Джомплинъ.
- б) Дружеството за каменовжгленитѣ мини въ Джомплинъ.
- в) Поправителния домъ на щата Мисури въ Джеферсонъ Сити.
- г) Мисурийскиятъ висшъ сждъ въ Джеферсонъ Сити.
- е) Домътъ на губернатора.
- ж) Заседание на Мисурийския парламентъ.
- з) Разглеждане на р. Мисури, разходка съ лодка.
- и) Мисурийската лудница въ Невада.

Резултати отъ посещението въ Джеферсонъ Сити.

Пжтуването бѣ извършено споредъ плана. То бѣ необикновено успѣшно въ всѣко отношение. Въ Джомплинъ ученицитѣ посетиха голѣмитѣ магазини за машини на Фриско и влѣзоха въ една галерия на каменовжгленитѣ мини. Присъжествуваха на едно заседание на Мисурийския парламентъ, посетиха дома на губернатора, посрещнати тамъ отъ самия губернаторъ г-нъ Хайдъ. Въ поправителния домъ тѣ видѣха г. Тедъ, наблюдаваха неговата работа въ работилницата за долни мъжки дрехи, видѣха стотина затворнишки стаи, наблюдаваха затворниците, които изработваха различни предмети; посетиха училището на затвора и много други интересни мѣста, свързани съ поправителния домъ. Присъжествуваха въ заседание на Мисурийския висшъ сждъ и посетиха много учреждения близу до зданието на сжда. Посетиха парламента, заседателната зала, музея и историческитѣ стаи. Въ Невада прекараха нѣколко часа въ голѣмата лудница. Разхождаха са съ лодка по рѣка Мисури. На много мѣста бѣха направени фотографически снимки.

Нѣколко заседания бѣха посветени за обсъждане на всичко видено и чуто презъ време на тази екскурзия: животъ и работа на затворниците и обноси къмъ тѣхъ въ поправителния домъ; длѣжности на губернаторътъ Хайдъ; търговия по р. Мисури; различни въпроси, свързани съ заседанието на парламента; различни исторически епизоди, въ връзка съ разглеждането на Джеферсонъ Сити; исторически реликвии, видени въ сгради, крепости и др.

Ученицитѣ съставиха тетрадка подъ заглавие: „Нашата екскурзия до Джеферсонъ Сити“, въ която бѣха събрани рисунки за различни видени нѣща, кжси описания за екскур-

зията и пр. Тя бѣ дадена въ училищната библиотека за общо ползуване.

Докладъ за екскурзията до Джеферсонъ Сити. Много деца отъ другитѣ групи и много родители се заинтересуваха отъ всичко, което ученицитѣ можаха да видятъ презъ време на екскурзията до Джеферсонъ Сити.

„Отчетътъ — решиха ученицитѣ — трѣбва да се състои отъ редъ доклади предъ обществено събрание за всичко, което ни се виде особено интересно“. Следъ обстоятелно обсъждане групата прие долната програма за вечерно обществено събрание.

Тя бѣ съставена отъ самитѣ ученици и разпратена до родителитѣ и децата въ селището съ молба да почетатъ съ присъствието си събранието.

Програма за обществено събрание.

Срѣда, 7 ч. вечерта.

25 февруарий, 1921 г.

Докладъ на нашата екскурзия до Джеферсонъ Сити.

1. Хорово пѣние.
2. Какво видѣхъ въ дружеството за каменовжгленитѣ мини въ Джомплинъ и магазинитѣ на Фриско (Ли).
3. Моитѣ наблюдения въ поправителния домъ (Едисъ)
4. Какво видѣхъ при посещението при губернатора (Нева)
5. Съ какво се занимава Мисурийския парламентъ (Гледисъ)
6. Моята разходка съ лодка по р. Мисури.
7. Зданията на парламента и на висшия сждъ (Рафъ).
8. Какво видѣхъ въ Невада (Джуелъ).
9. Обща трапеза (угощение).

Много ще се радваме, ако Ви видимъ всички на това събрание.

*Подъ ръководството на III група.
Опитно училище.*

Близки проекти. Презъ време на екскурзията до Джеферсонъ Сити и при обсъждането на видѣното презъ време на екскурзията, ученицитѣ избраха и предложиха за понатаашно изследване следнитѣ проекти:

а) Защо зданието на Мисурийския парламентъ е построено при р. Мисури?

б) Колко далече може да се отиде съ лодка по р. Мисури?

в) Какъ се допускатъ посетители въ Мисурийската лудница?

г) Какъ се използва рудата, докарвана въ Джонплинъ?

д) Какви промѣни ще претърпи райониятъ училищенъ законопроектъ, преди да стане законъ?

Презъ време на екскурзията въ Джеферсонъ Сити децата се снабдиха съ много справочни книги:

- 1) Мисурийската синя книга (отчети на различни държавни учреждения);
- 2) Разписание на влаковете;
- 3) Карта на щата Мисури;
- 4) Четири книги по обществознание;
- 5) Районият училищен законъ.

(Следва: „Трудови проекти“)



Ат. Чешмеджиевъ — Станимака.

НАШАТА ГАРА.

(Цѣлостно обучение въ III отд.)

Родинознание.

Предварителна подготвителна беседа съ децата съ целъ да си уяснимъ, всичкитъ ли деца познаватъ нашата желѣзопътна станция и желѣзния пътъ и иматъ ли конкретни представи за тѣхъ. Беседата ще установи, доколко представитѣ на децата сж ясни и пълни. Тъ се разпитватъ иматъ ли роднина или познатъ служител по желѣзницитѣ. Каква е неговата длъжностъ. Кжде ходи той всѣки день по служба или по работа. Какво работи тамъ. Кое отъ децата е видѣло служител или работникъ по желѣзницитѣ на работа. Какви сж инструментитѣ имъ за работа. Какво работятъ съ тѣхъ, кога и защо.

Излегъ до гарата. Разглеждане помѣщенията. Какво име носи всѣка стая и за какво служи. Какъ се наричатъ служащитѣ, които работятъ на гарата. Залата за пътниците, касата за билети, касиерътъ, багажното отдѣление, телеграфното отдѣление, бюфета и т. н.

Разглеждане желѣзния пътъ — релси, траверси, стрелки, стрелочникъ, стражаръ, ремонтни работници, водопров. кранъ, отъ кжде се взема вода и защо. Запознаване съ предметитѣ, хората, работата имъ и названията.

Товарно отдѣление. Какво разтоварятъ колитѣ при влагалището и какво натоварватъ отъ тамъ. Какви стоки и предмети се внасятъ и изнасятъ отъ нашия градъ. Кжде и на кого предаватъ стокитѣ. Кжде ги складираатъ. Служащи и работници въ влагалището.

Влакове. Какъ ще познаемъ, че иде влакътъ. Семафоръ и службата му. Сигналитѣ на влака. Пътнически, пощенски, товарни и др. влакове. Какъ ще познаемъ, какъвъ влакъ е дошълъ. Външенъ и вътрешенъ видъ на вагонитѣ. Пътници — задължения и отговорности. Желѣзопътната бригада: кондукторъ, машинистъ, спирачи и службата имъ. Инструменти на кондуктора — приборъ за щемпелуване на билетитѣ, свирка, фенеръ. Локомотивъ — машинистъ и огняръ.

Заминаване на влака, Ролята на дежурния по гара.

За всичко наблюдавано децата си вземат подробни бележки във специалните бележници за наблюдение по родинознание. Преди заминаването проучихме цените на билетите и таксите за стоките, защото ще ни трябва за задачи по сметане.

Продължение на работата във класа. Припомване наблюдаваното при излета и привеждане знанията за нашата гара въ системата. Общо схващане на цѣлия урок, рекапитулация и изваждане плана на сѣщия.

Нанасяне нашата гара на общия релеф на родното селище. Свободно рисуване отъ децата онова, което имъ е направило най-силно впечатление при наблюдението на гарата.

Четене.

Четивото „Добри“ отъ чит. на Герасковъ и Пенковъ. Припомване ученото за гарата и специално за направата на желѣзните пѣтища. Изтъкване опасността отъ повредата на тѣзи пѣтища за влаковете и пѣтниците.

Цель — Ще прочетемъ, какъ Добри е спасилъ влака и пѣтниците отъ смъртъ.

Тихо прочитане на четивото отъ децата. Разказване на съдържанието. Прочитане отъ 2—3 деца гласно. Четене по части, обяснение на съдържанието и непознатите думи. Илюстриране на отдѣлните моменти (картини): 1. Добри вижда съборения мостъ. 2. Съблѣкалъ си дрехата, изправенъ между релсите, дава знакъ на машиниста да спре влака, който иде насреща му. 3. Кондукторътъ бие Добря. 4. Разбрали самопожертвуванието на Добря, пѣтниците го прегръщатъ отъ радость.

Разказване съдържанието по картини, като употребяватъ думите отъ четивото.

Вдѣлбочаване. Преценка на положението на влака и пѣтниците предъ срутения мостъ и извършеното отъ Добри.

Изводи и поуки.

Упражнение въ четене и разказване.

Писане.

Полудиктовка на стат. „Добри“ — Припомняне съдържанието на четивото „Добри“. Разказване въ сбита форма на сѣщото. Статийката е написана предварително на дѣската отъ учителя. Прочита се цѣлото разказче отъ децата тихичко и отъ две деца гласно. Четене отдѣлните изречения и разглежд. имъ въ правописно и технично отношение.

Започва писането. Прочита се всѣко изречение хорово. Разглежда се още веднажъ опредѣленото за писане изречение. Закрива се текста и се написва съ мастило въ спец. класна тетрадка Така се написватъ всичките изречения.

Накрай се преглежда написаното и се корегира, като се сравнява съ написаното на дъската. Идниятъ часъ ще се направи още една полудиктовка на разказче съ сжщитѣ думи.

Поправкитѣ ставатъ чрезъ подчертаване на погрѣшнитѣ думи и написване правилно подѣ статийката.

Четивото ще се използва и при обучението по граматика и правописъ. Предаване разказа въ друга форма, въ друго време, въ друго лице и съкратено.

Смѣтане.

Самостоятелно съставяне на задачи отъ децата съ действията — събиране, изваждане и умножение съ еднознач. множителъ, като материалъ за сжщитѣ се взема отъ ученото за гарата и пжтуването съ желѣзницата. Децата сж взели ценитѣ на билетитѣ, надницитѣ на работницитѣ по поддържането на жел. пжть, такситѣ за багажитѣ и т. н. Решението на задачитѣ ще става колективно и единично за провѣрка. Всѣки ученикъ извършва решението самостоятелно и докладва на другаритѣ си.

Рисуване.

Илюстриране картинка отъ четивото „Добри“ Единъ ученикъ разказва съдържанието на четивото „Добри“. Изтъквагъ се отдѣлнитѣ картинки. Децата си избиратъ една картинка за рисуване. Беседи върху графическото ѝ изпълнение и техниката, за налагане акварелни бои. Разпредѣление на фигуритѣ въ сценката. Свободно расуване отъ децата.

Обща изложба и конференция върху изработкитѣ. Рисуване отъ учителя и ученици на голѣмъ листъ хартия на дъската сжщата картина. Повторно рисуване отъ всички деца.

Ръчна работа.

Изработка на товаренъ влакъ отъ кибритени кутии. Децата изваждатъ вътрешната частъ на кутията и съ кибритени клечици и мукавени колелца изработватъ вагончета. Отдѣлнитѣ вагончета закачватъ чрезъ карфици. Работата е въ връзка съ формознанието.

Пѣние и гимнастика.

Подходяща за цельта е помѣстената въ кн. 4 и 5, год. XII на сп. „Педагогическа практика“ нотирана пѣсничка „Желѣзница“ отъ М. Периклиева.

Въ часъ по пѣние се разучва мелодията и текста по ноти, или ако децата не знаятъ нотитѣ, по слухъ съ помощта на цигулка.

Въ часъ по гимнастика се разучва и играта.



Ат. Георгиевъ — София.

СВИНЯ.

(Урокъ за III отдѣл.

Предварителни наблюдения:

1. Наблюдавайте свинята, когато рови, когато яде. 2. Разгледайте направата на рилото и движението на последното при ровенето. 3. Разгледайте козината и устройството на краката на свинята. 4. На заклана свиня разгледайте жбитѣ, вътрешнитѣ органи, месото, сланината, салото и коститѣ.

Учебни помагала:

1. Черепъ на свиня (съ жбитѣ). 2. Крака съ копита. 3. Четина и четки. 4. Картина на дива свини.

Какъвъ е животътъ на дивата свиня. Всѣки познава домашната свиня.— Но има ли и други свини? — Въ горитѣ живѣятъ и дива свини. Още въ най-стари времена човѣкъ уловилъ дива свини, почналъ да ги отглежда при жилището си и така ги опитомилъ. Има много породи свини. Обикновенитѣ селски свини, много приличатъ на дивитѣ.

— Въ какви мѣста живѣе дивата свиня? — Въ гжститѣ гори, дето наблизу има и блата. Денемъ се крие въ гжсталацитѣ, а ноше излиза по полянитѣ и блатиститѣ мѣста и си търси храна.

Учительтъ описва гжсталака и продължава беседата. Защо свинята по-добре отъ човѣка и много други животни може да се движи изъ хрсталацитѣ? — Защо главата ѝ е удължена като клинъ, тѣлото ѝ е сплъскано отъ страни и краката ѝ сж кжси. — Друго? Кожата ѝ е дебела та свинята не се наранява отъ хрсталацитѣ и трънитѣ, Козината (четината) е дебела и рѣдка, та не се закача по хрститѣ.

Учительтъ поднася на ученицитѣ четина, за да опитатъ твърдостта и гжвкостта ѝ.— Какво друго дава възможность на свинята да се движи изъ гжсталака? — Четиритѣ прѣсти на краката ѝ, обвити съ копита, здраво крепятъ животното о почвата, когато свинята натѣсне съ муцуната си, за да си пробие пѣтъ въ хрсталака.— Друго? — Очитѣ ѝ сж въ трапчинки; тѣ сж малки, та не се засѣгатъ, когато свинята се провира въ хрсталака.

— Защо конътъ не може лесно да ходи въ блатисти мѣста? — Защото той стѣпя на едно само копито и потѣва. — А свинята? — Тя не потѣва, защото, следъ като първитѣ два голѣми прѣста потѣнатъ, подирѣ тѣхъ идатъ други два по-малки прѣста, които не допиратъ до земята и задържатъ животното. Ако пѣкъ кракътъ потѣне, животното лесно го изважда, защото той е кжсъ.

— Де е по-хладно: на сушата, край водата или въ водата? — Кой човѣкъ по-лесно изстива: слабиятъ или пълни-

ятъ? — Защо свинята не изстива, когато газии или лежи изъ блатото?

— Единъ ученикъ да опише свинята въ свързка съ мѣстото, дето тя живѣе.

Съ какво се храни свинята. — Съ какво се храни питомната свиня? — Човѣкъ ѝ дава готова храна: брашно, трици, желждъ и др. А когато е на паша? — Тя, сжщо като дивата свиня, сама си намира храна: яде какво ѝ попадне — трева, корени, житни зърна, картофи, червеи, наѣкоми, та дори и мишки.

Учителътъ показва жбитѣ на свинята. Развити сж тритѣ вида жби и отъ това ученицитѣ вадятъ заключение, че свинята е всеядно животно. Отъ по-рано учителътъ е запозналъ ученицитѣ си съ жбитѣ на месояднитѣ и тревояднитѣ животни (разбира се, върху черепи на съответни животни). Сега при черепа на свинята посочватъ се тритѣ вида жби и се обръща внимание на ученицитѣ върху двата вида кжтни жби, които свинята има — най-характерниятъ белегъ на всеядното животно. По-нататкъ се посочва значението на кучешкитѣ жби у дивата свиня, особено у глигана, който води стадото свини.

— Защо свинята рие? — Кое улеснява риенето? — Дългото хрущялно рило, което на върха е много чувствително. Чрезъ него животно разбира, до каква храна се е докоснало. — Що друго още способствува за това? — Мускулитѣ на врата и гърба сж голѣми и силни. Тѣ даватъ силата на рилото.

— Единъ ученикъ да опише жбитѣ на свинята въ свързка съ храната.

Неприятели. — Кои неприятели може да има дивата свиня въ гората? — Вълкътъ. — Какъ се спасява отъ него? — Дивата свиня чува и подушва отъ далеко, че приближава вълкъ и се спасява, като се скрива въ храсталака, дето хищникътъ мъчно може да се промъква. Ако вълкътъ изненада свинята и се хвърли върху нея, тогава тя се брани съ кучешкитѣ си жби. Тѣ у мжжкитѣ (глигана) сж толкова голѣми, че могатъ да разпорятъ корема на вълка.

— Други неприятели на диватата свиня? — Защо човѣкъ преследва това животно? — Нѣкжде дивитѣ свини правятъ пакости и на посѣвитѣ: не само изяждатъ зърната на посѣва, но ги и отѣпкватъ.

Какъвъ е животътъ на питомната свиня. По какво питомната свиня прилича на дивата? — Яде всичко, обича да се търкаля въ локвитѣ, бързо се размножава.

— Какъвъ е животътъ на питомната свиня? — Тя не търси сама храната си. Човѣкъ ѝ доставя храна, пази я и отъ неприятели.

— Какъ се е измѣнила дивата свиня, като е била опитомена? — Отъ това, че не се движи да търси храната си и

нѣма неприятели, които да я преследватъ, отъ поколѣние на поколѣние краката ѝ сж станали по-тънки, по-кжси, по-слаби, а тѣлото ѝ — по-слабо, по-тромаво и не така сплѣскано, като на дивата свиня.

— Други измѣнения? — Затова че човѣкъ я отглежда въ кочина, дето е по-топло, козината ѝ е станала по-мека. Подъ козината ѝ нѣма тънkitѣ космици (мѣхъ), които иматъ дивитѣ свини.

— Още други измѣнения? — Затова че човѣкъ ѝ дава храната на готово, тя е престанала да рие и рилото ѝ станало по-кжсо и слабо.

— Други измѣнение? Притомната свиня е престанала добре да чува и да подуша, защото човѣкъ се грижи за нея.

— Още нѣкои измѣнения? — Всички диви свини иматъ рѣждивокафява козина. Малкитѣ имъ иматъ тъмни, напрѣчни линии по тѣлото си. Този цвѣтъ на дивото животно се слива съ околната срѣда и то мжчно може да бжде забелязано отъ неприятелитѣ си. Когато човѣкъ отглеждалъ свинята, — той е обръщалъ внимание на други качества на свинята, а не на цвѣта, затова сега имаме различни породи свини — бѣли, черни, шарени.

Грижата на човѣка къмъ свинята се отразила и въ друга посока: домашната свиня почнала да ражда позече прасета.

— Единъ да повтори всичко, каквото говорихме за дивата свиня.

— Добре, идниятъ пжтъ ще вземемъ за различни породи свини и какъ трѣбва да гледаме свинята, за да ни донесе голѣма полза.

Ат: Георгиевъ — София.

ПЪСЪКЪ

(урокъ за IV-отдѣл.)

Учебни помагала:

Кжсове отъ гранитъ, скоро отчупени; такива, стояли дълго време на влага и слънце; гранитъ, разпадналъ се на съвсемъ дребни кжсчета; едъръ и ситенъ пѣсѣкъ.

Урокътъ се взема следъ излетъ до рѣката и близкия гранитенъ хълмъ, ако има такъвъ. Ученицитѣ сж наблюдавали разрушението на скалитѣ и мѣстото на чакъла ѝ пѣсѣка въ рѣчното корито.

— Въ сжбота подиръ обѣдъ ние направихме една разходка до рѣката и височинитѣ при воденицитѣ надъ селото. Сега ще си припомнимъ това, което видѣхме.

Какъ се образува пѣсѣкътъ. — Докжде стигнахме при

разходката? — Изкачихме се на голѣмата височина на западъ отъ воденицата на чича Петка.

— Какъвъ видъ има скалата? — Напукана е на много мѣста. Имаше при основата и склоноветъ ѝ търкулени кжсове отъ скалата.

— Отъ какво се е напукала? — Отъ студа и топлината.

— Дали студътъ и топлината могатъ да направятъ да се напука една твърда скала?

— Могатъ: ние бѣхме забравили миналата зима вънъ една стомна пълна съ вода. Тя бѣше запушена добре. На другия день намѣрихме водата, станала на ледъ, а стомната се пукнала.

— Отъ какво се пукнала стомната? — Като замръзвала водата, тя увеличавала обема си и натискала върху стенитѣ на стомната, която отъ голѣмия натискъ се пукнала.

— Какво ни подсказва това? — Че и водата, която влиза въ пукнатинитѣ на скалата или на скалнитѣ кжсове, като замръзне, натиска; като се повтаря това всѣка година, скалата се натрошава. Отъ водата натрошенитѣ кжсове биватъ свлѣчени въ рѣката, която ги влачи нанадолу по коритото, като ги удря едни въ други и въ дъното на рѣката. Отъ това тѣ се надробяватъ на по-дребни кжсчета, докато се разпаднатъ на съставнитѣ си части.

— Кжде видѣхме най-голѣмитѣ скални кжсове, кжде — по-малкитѣ, кжде — най-дребнитѣ?

— До воденицата бѣха най-голѣмитѣ, по-надолу до ливадата на дѣда Никола — по-малкитѣ, надъ селото — още по-дребнитѣ, а въ селото — съвсемъ дребнитѣ частици: кварцовитѣ зърна и луспицитѣ слюда.

— Какъ наричаме тѣзи натрупана край брѣговетѣ на рѣкитѣ кварцови зърна и луспици слюда? — *Пѣськъ*.

— А по-голѣмитѣ, като лѣшникъ и орѣхъ кжсчета отъ скалата? — *Чакълъ*.

— Защо по-едритѣ скални кжсове оставатъ по-горе въ рѣката? — Защото тамъ коритото на рѣката е по-стрѣмно и силата ѝ е по-голѣма. Като стане наклонътъ на коритото по-малкъ, силата на водата намалява и тя може да влече вече по-дребни частици: затова въ селото намираме наслаганъ пѣськъ. Всѣки знае, че при бързеитѣ водата има по-голѣма сила и понѣкога може да ни събори, когато газимъ; при тихитѣ мѣста на рѣката водата е по-дълбока.

— Единъ ученикъ да повтори, защо скалата се разпада и какъ се образува чакълътъ и пѣськътъ?

2. Кжде на друго мѣсто сте виждали пѣськъ?

— Миналата година вуйчо ми изкопа кладенецъ, които е на 3 клм. встрани отъ рѣката. Най-отгоре имаше 2 м. прѣстъ, после излѣзе пѣськъ, а подъ него — чакълъ.

— Какъ да си обяснимъ присъствието на чакълъ и пѣськъ на това мѣсто?

— И тукъ трѣбва да е текла вода нѣкога.

— Да, коритото на рѣката е заливало и това мѣсто, дѣто е кладенецътъ сега, и докато водата е била по-силна, наслагала е чакълъ, а като отслабнала — пѣськъ. — Да повтори единъ това!

3. Къде другаде още може да има пѣськъ?

— Дѣто има вода и скали: при морето.

— Бате Кирилъ миналото лѣто ходи въ Месемврия съ ученическата колония. Той ми каза, че край морето имало цѣли хълмове отъ пѣськъ.

— Отъ къде ли се е взелъ този пѣськъ? — Морето постоянно се вълнува. Морските вълни удрятъ брѣговетъ къртятъ и натрошаватъ скалитъ и изхвърлятъ пѣська на брѣга

За какво се употребява пѣськътъ. — 1. За какво се употребява пѣськътъ? — Съ него настилатъ улицитъ.

— Какъ става настилането на улицитъ? — Най-напредъ изкопаватъ улицата и изхвърлятъ прѣстѣта, после най-отдолу настилатъ съ голѣми яки камъни, надъ тѣхъ турятъ по-дребни камъни и чакълъ, най-отгоре — пѣськъ. Поливатъ съ вода, за да запълнятъ пѣсьчинкитъ празднитъ мѣста и следъ това прекарватъ много тежкъ валякъ по улицата, за да се набиятъ камънитъ, чакълътъ и пѣськътъ.

— Защо съ пѣськъ настилатъ улицитъ, а не съ нѣщо друго? — Защото пѣсьчинитъ зърна сж много твърди.

— Какъ можемъ да се увѣримъ въ това? Пѣськътъ или желѣзото е по-твърдо?

— Намокряме вълненъ парцалъ и го посипваме съ ситенъ пѣськъ и почваме да търкаме ножове.

— Какво става? — Ножоветъ се излъскватъ.

— Какво значи това? — Горнитъ частици отъ желѣзото (стоманата) се отдѣлятъ и оставатъ по-долнитъ, които блѣсватъ.

— Съ нокътъ можемъ ли да излъскаме ножъ? — Не.

— Защо пѣськътъ може да излъсва ножоветъ?

— Защото е по-твърдъ отъ желѣзото.

2. За какво още друго употребяваме пѣська?

— Миналата година ние си правихме нова кѣща. Тате докара отъ рѣката много коли пѣськъ. Купихме и варъ. Зидаритъ угасиха варъта, пресѣха пѣська и после, като смѣсиха варъ и пѣськъ, направиха хорусанъ и съ него слепяваха камънитъ и тухлитъ.

— Защо при градежа хората предпочитатъ хорусана предъ калъта?

— Защо хорусанътъ, като изсъхва, става твърдъ като камъкъ и здраво държи камънитъ и тухлитъ.

— Дали може да се прави хорусанъ отъ всѣкакъвъ пѣ-

съкъ? — Въ една книжка азъ четохъ, че отъ пѣсѣка край брѣга на морето не ставалъ хубавъ хорусанъ.

— Кой ще обясни това? Какъвъ е вкусътъ на морската вода? Какъвъ става и пѣсѣкътъ, когато морската вода го намокри?

— Какво става съ солта въ влажно време, когато се държи на открито?

— Значи, какво свойство има солта? Защо тогава хората не правятъ хорусанъ съ морски пѣсѣкъ? — Хорусанътъ, направенъ отъ морски пѣсѣкъ, въ влажно време привлича влагата и стенитѣ на кѣщата овлажняватъ.

— За какво друго още употрѣбаватъ пѣсѣка?

— Презъ лѣтото ходихъ съ тате на пазаръ въ града. Видѣхъ, че на едно мѣсто се строеше сграда. Имаше много патрупанъ пѣсѣкъ, чакълъ и въ книжни човалчета нѣщо ситно като брашно, което било *циментъ*. Работници бѣха изкопали мѣстото на стенитѣ въ основитѣ и ги бѣха оградили съ дѣски. Двама работници разбъркваха съ вода чакълъ, пѣсѣкъ и циментъ и наливаха въ оградениитѣ съ дѣски основи. Тази смѣсъ се наричала *бетонъ* и, като изсъхвала и се втвърдявала, ставала по-здрава и отъ най-якиитѣ камъни. Основитѣ на повечето кѣщи въ града били направени отъ бетонъ.

— Когато въ бетона се поставятъ желѣзни прѣчки, постройката става още по-здрава.

3. Не знае ли нѣкой, за какво още друго се употрѣбва пѣсѣкътъ?

— Азъ четохъ въ една книжка, че чистиятъ пѣсѣкъ употрѣбвали за направа на стъкло.

— Я разкажи, какъ вършатъ това?

— Взематъ чистъ кварцовъ пѣсѣкъ, размѣсватъ го съ други още нѣща и загрѣватъ много силно. Отъ силно нагрѣване всичко се разстapia, става течнo като вода. Отъ приготвеното работници правятъ различни стѣклени предмети.

— Кѣде въ България има фабрика за стъкло.

— При с. Гебедже, Варненско.

— Кой ще повтори урока? Най-напредъ: какъ се образува пѣсѣкътъ?

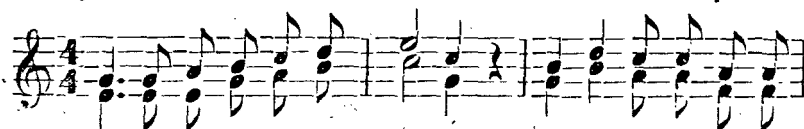
— Да. Пѣсѣкъ се образува и отъ разрушението и на други скали, които съдържатъ кварцъ.

— Какво нѣщо е чакълътъ? — Кѣде се намира пѣсѣкъ? — За какво се употрѣбва пѣсѣкътъ? — Какво би било, ако нѣмаше пѣсѣкъ?

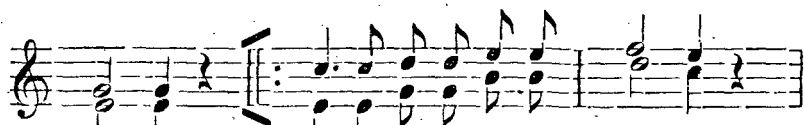
Родина.

Маршъ.

Пан. Бояровъ.



Та-мо де-то първомъ зър-на слънце в'ясенъ день о-



грѣ-ло и не-бе-то ве-дро си-ньо



строй звез-дич-ки въз-си-я-ло.

Тамо, дето ти погледна
Съ първи погледъ на земята
И придума първа дума —
Името на майка свята,

Тамо, дето свиденъ татко
Кротко шепнѣше унесенъ
Приказки за дни благатни
За незнаенъ край чудесенъ;

Де прекара въ скръбъ и радостъ
Ти година следъ година
Тамъ е, тамъ е, мили сине,
Твоята хубава родина!

С. Чилингировъ.

Есенни дни.

Умѣрено.

Г. Ангеловъ.



1. Се-вер-ня-ко, вѣй ми вѣй, Яс-но слънце



вечъ не грѣй, яс-но слън-це вечъ не грѣй.

2. Снѣгове ти донеси, 3. Черни ниви побѣли,
Вредъ изъ полски ширини; (2) Златно зрънце захрани (2)

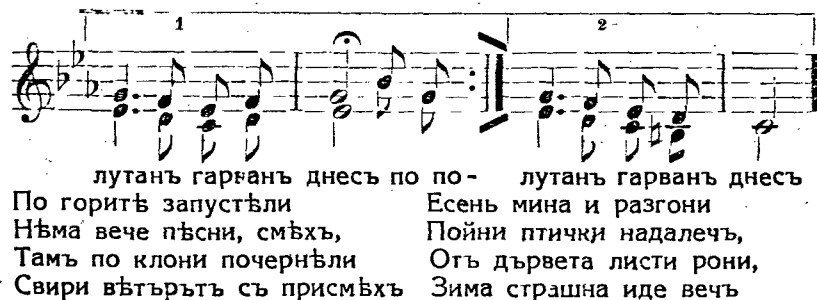
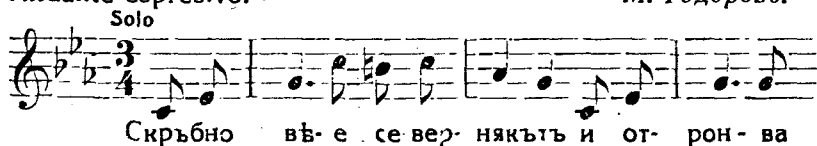
Незабравка.

Зима иде.

(Елегия)

Andante espressivo.

М. Тодоровъ.



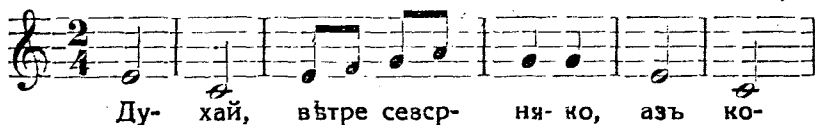
Т. Драгановъ.

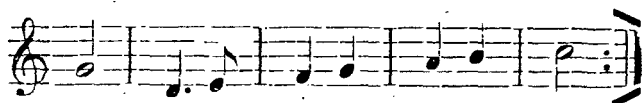
Духай!

(Пѣсень за I и II отд.)

Весело.

Беню Тотевъ,





бутъ: младъ ю- накъ съмъ азъ про- чутъ :

2. Духай, духай, снѣгъ помитай,
Духай, духай и не питай;
Въ тоя лошъ и зименъ день,
Страхъ ли ме е, вѣтре менъ!

Люб. Бобевски.

ДѢДО СНѢНКО.

Умѣрена.

Ст. Даскаловъ.



Дѣ-до Снѣжко бѣ ло-дрешко, дай ми ка-па,



дай ми дреш-ка, че го-ди-на ве-че ста-на



мой-та как-то е съ дра-на е съ-дра-на.

2. Дай ни и топливо малко. 3. Твойтъ дарове богати
Вмѣсто коледни игралки, Дай ги на деца благати,
Че огнището забрави, А на нази дай ни брашно,
Какъ се въ него гостба прави. Че въ студа безъ хлѣбъ е
страшно!

4. Дѣдо Снѣжко, бѣлодрешко,
Дай ми капа, дай ми дрешка,
Дай и моливъ, и тетрадка
На сестричето ми Радка.

Ст. Чилингировъ.

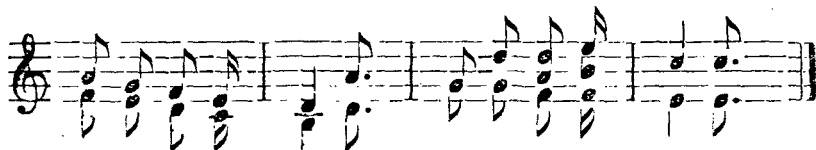
Чудо е станало.

Рженица. Весело.

Панайотъ Бояровъ.



Ста вай-те де-чи-ца, сно-щи в'полу-но-щи,



сно-щи в'полу-но-щи чу-до е ста-на ло

Въ бѣла колесница
Тука е стигнало,
Тука е стигнало
Старче бѣлобрадо!

Дето е минало,
Пѣтя е послало —
Съ пухкави постели.
И чаршафи бѣли.

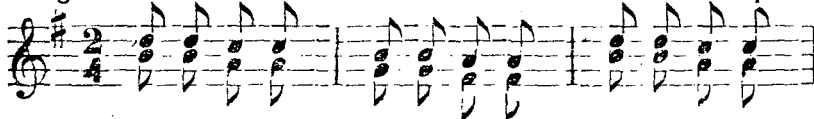
Тичайте, дечица!
Дѣдо Мразъ ви носи
Чудни армагани —
Отъ небето брани.

Виолино Примо.

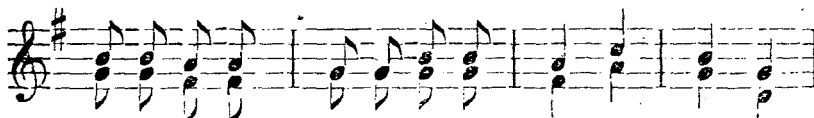
Нека сипе!

Allegro moderato.

Панайотъ Бояровъ



Не-ка си-пе не-ка па-да на сѣвжинки,



пе-ру шин-ки', не-ка тру-па купъ гра-ма-ди



по рав-ни-ни и до-ли-ни.

2. Че безъ него е опасно 3. Нека пада и на вълми
 За тревитѣ На снѣжинки
 И горитѣ. Икловинки
 Нека трупа тѣй безгласно По планини и по хълми
 Семената Некъ се сѣе,
 По нивята. Дебелѣе.

Трайко Симеоновъ.

На шейната.

Andante

Беню Тотевъ.



Бѣлъ и мекъ пад-на снѣгъ и по-кри той по-ля

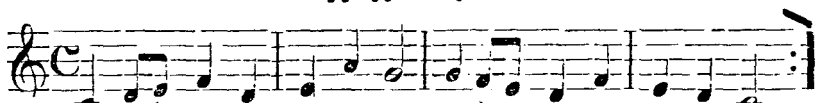
и го-ри . . . Хай де мо-я
Ю-жень вѣгъръшей-на зла-та, ка то пи-лен-це хвър-
ше да ек не, слън це про-лѣт-но щека-та, да се пуснемъ по снѣ-га, вре-ме-
пек не и отъ снѣ-га и ле-да не щето му е се-га
и-ма ни сле-да . . .

Елинъ-Пелинъ,

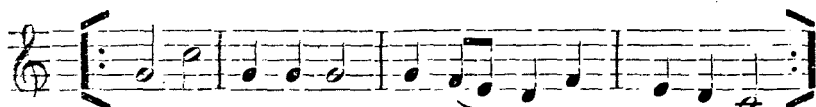
Милка Периџлиева — Варна.

ИЛЮСТРАТИВНИ ДЕТСКИ ИГРИ.

1. Дѣдо Мразъ.



Раз-лю-ти се Дѣ-до Мразъ, че под-ско-чи той за вчасъ.



Хей! хей, ха-ха-ха, че под-ско-чи той за вчасъ.

Вредъ водата заледн,
Дървесата заскрежи.
Хей, хей, ха-ха-ха
Дървесата заскрежи.

Не люти се, дѣдо Мразъ,
Не виждашъ ли че у насъ
Буенъ огънь вечъ гори.
Не можешъ ни изстуди.
Хей, хей, ха-ха-ха
Не можешъ ни изстуди.

Помагала. Не сж необходими, обаче за по голѣмъ ефектъ може да има единъ кожухъ, калпакъ, брада и бастунъ.

Предварително нареждане. Всички заловени въ кржгъ. Избира се едно дете за дѣдо Мразъ, което застава въ срѣдната на кржга (ако има кожухъ и калпакъ, облича ги) и прави движения по думитѣ на пѣсенъта.

Ходъ на играта. Всички запѣватъ:

„Разлюти се дѣдо Мразъ“ — Срѣдното дете се разхожда сърдито въ кржга.

„Чъ подскочи той завчасъ“ — Срѣдното дете подскача.

„Хей, хей, ха-ха-ха“ — Всички деца скачатъ на хорце.

„Че подскочи той завчасъ“ — Сжщо скачатъ.

„Вредъ водата заледи“ — Децата се спиратъ. Срѣдното дете размахва бастуна по земята.

„Дървесата заскрежи“ — Сжщото маха бастуна нагоре.

„Хей, хей, ха-ха-ха“ — Всички деца скачатъ на хорце.

„Дървесата заскрежи“ — Сжщо скачатъ.

„Не люти се дѣдо Мразъ“ — Намѣсто, всички деца се заканватъ на дѣдо Мразъ.

„Не виждашъ ли, че у насъ“ — Всички съ ржка показватъ печката.

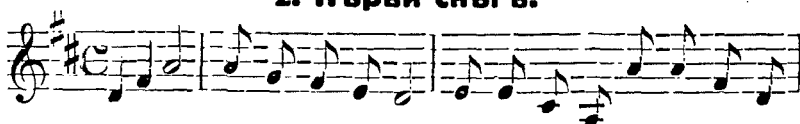
„Буенъ огънь вечъ гори“ — Сжщитѣ движения.

„Не можешъ ни изстуди“ — Дѣдо Мразъ избѣгва отъ кржга навънъ. А децата пѣятъ безъ движения.

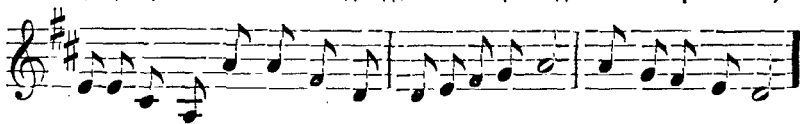
„Хей, хей, ха-ха-ха“ — Всички деца скачатъ на хорце.

„Не можешъ ни изстуди“ — Сжщо скачатъ.

2. Първи снѣгъ.



Де, де, де! Пакъ снѣ-га дойде! Пакъ ще ходимъ па пѣр-зал-ки,



ще иг-ра-емъ с бѣли вал-ки! Де, де, де, де, де! Пакъ снѣга дойде!

2. Ду, ду, ду, студъ голѣмъ наду(2) 3. А, а, а, имамъ си шейна
 Азъ отъ него се не плаша Ще я стегна, па ще литна,
 Щомъ кожуха си препаша, Като стрела ще се джитна.
 Ду, ду, ду, ду, ду у А, а, а, а, а, . . .
 Студъ голѣмъ наду. Имамъ си шейна.

Предварително нареждане. Всички деца седятъ на чиноветъ си или на столчетата.

Ходъ на играта. Децата запѣватъ :

„Де, де, де, пакъ снѣга дойде“ (2) — Весело разтварятъ ржце настрани и се оглеждатъ.

„Пакъ ще ходимъ по пѣрзалки“ — Ставатъ отъ мѣстата си и се пѣрзаятъ между редицитѣ.

„Ще играемъ съ бѣли валки“ — Навеждатъ се, като че граватъ снѣгъ отъ земята, правятъ топки и хвърлятъ на другарчетата си.

„Де, де, де, де, де, пакъ снѣга дойде“ — Всички сѣдатъ по мѣстата си.

„Ду, ду, ду, студъ голѣмъ наду“ — Ржцетѣ свити на юмрукъ предъ устата, една задъ друга.

„Азъ отъ него се не плаша“ — Отрицателно махатъ прѣстъ.

„Щомъ кожуха си препаша“ — Правятъ движения, че облицатъ кожухъ и се препасватъ.

„Ду, ду, ду, ду, ду у, студъ голѣмъ наду“ — Ржцетѣ на юмрукъ при устата, една следъ друга.

„А, а, а, имамъ си шейна“ — Съ ржце на чина предъ себе си правятъ движения нагоре, настрани, надолу — очертаватъ шейна.

„Ще я стегна и ще литна“ — Ржцетѣ свити на юмрукъ правятъ движения, че стѣгатъ шейната.

„Като стрела ще се джитна“ — Лѣвата ржка напредъ свита въ лакътя съ разтворена дланъ напредъ (представя пѣрзалката). Дланъта на дѣсната ржка (шейна) леко и много бързо се плъзга по лѣвата дланъ.

„А а а а а, имамъ си шейна“ — Безъ движения.

Ако мѣстото позволява, тая игра може да се играе и въ кръгъ.

3. Дѣдо Коледа.

Всѣ-ка го-ди-на ид-ва при насъ

Дѣ-до Ко-ле-да ти-хо безъ гласъ.

Ой, Ко ле до мой Ко ле-до.

Тебъ пѣсни пѣмъ и Бо-га сла-вимъ!

Въ ранни зори той съ ангелъ лети,
Звънътъ черковенъ намъ туй вести,
Ой Коледо !

Всѣкому носи, младъ билъ ил' старъ,
И го дарява съ коледенъ даръ.
Ой Коледо !

Щедъръ е дѣдо, туй азъ го знамъ,
Пълна торбичка праща ми самъ.
Ой Коледо !

Предварително нареждане. Децата наредени въ кръгъ едно следъ друго.

Ходъ на играта. Всички запѣватъ.

„Всѣка година“ (намѣсто) „идва при насъ“ (стъпка напредъ).

„Дѣдо Коледа“ (намѣсто, показватъ брада и мустаци на лицето си) „тихо безъ гласъ“ (напредъ на прѣсти).

„Ой Коледо, мой Коледо“ (обръщатъ се всички съ лице навътре и се хващатъ за ръце въ хорце съ бавни стѣпки на дѣсно).

„Тебъ пѣсни пѣмъ (спиратъ на мѣсто) и Бога славимъ“ (отпушватъ ръце и правятъ дълбокъ поклонъ навътре).

„Въ ранни зори той (обрънати надѣсно, ржцетъ бавно се издигатъ и свалятъ въ полукръгъ настрани) „съ ангелъ лети“ (ситни стѣпки напредъ съ леко летене).

„Звънътъ черковенъ (спрѣни, дѣсната ржка издигната, маха китка) „намъ туй вести“ (безъ движение).

„Ой Коледо! . . . (както въ първия стихъ).

„Всѣкому носи, младъ билъ ил' старъ“ (стѣпки навътре въ кръга, ржцетѣ напредъ, издигнати нагоре, като че носятъ нѣщо).

„И го дарява съ коледенъ даръ“ (спиратъ се; малко навеждане напредъ и ржцетѣ бавно се отпущатъ — поднасятъ подарѣкъ).

„Ой Коледо! . . . “ (както въ първия стихъ).

„Щедъръ е дѣдо (бавни стѣпки напредъ, малко приведени, като че се подпиратъ на тояга) „туй азъ го знамъ“ (намѣсто).

„Пълна торбичка (приведени; дѣсната ржка до дѣсното рамо носи торба) „праца ми самъ“ (сжщо положение съ стѣпки напредъ).

„Ой Коледо! . . . “ (както въ първия стихъ).

Ив. Георгиевъ — София.

КОШНИЧКА.

(ржчна работа въ IV отдѣление)

Материали: тель дебела и тънка, плоски правоѣгълни лѣскови или брѣстови ивици, жилави лѣскови или дрѣнови прѣчки, върбови прѣчки.

Задача: — Ще направимъ кошнички съ паралелопипедна форма. Отъ какво?

— Може да стане отъ тель. — Отъ лѣскови ивици. — Отъ върбови или черничевы прѣчки

— Опишете паралелопипедната форма! — Странитѣ сж правоѣгълници: долниятъ и горниятъ еднакви, лѣвиятъ и дѣсниятъ еднакви, предниятъ и задниятъ сжщо еднакви. — Покажете предметъ съ паралелопипедна форма!

— Нашата кошничка ще бѣде безъ горна страна!

— Ето кошнички. Разгледайте ги!

а) Да направимъ такава отъ тель!

— Какви размѣри ще има? — Дълга 20 см., широка 12 см. и висока 15 см.

— Ето паралелопипедна кутия. Ето отвора ѝ. Пресмѣтнете, колко см. тель ще е необходима, за да направимъ обиколката на правоѣгълника.

— Две дължини по 20 = 40 и две широчини по 12 = 24, всичко 64 см.

— Поставете и по единъ см. за прегъване! — Всичко 65 см. — Отрѣжете два кжса тель по 65 см.! . . Намѣрете половината на всѣки кжсъ и поставете бележка!.. Обхване-

те бележката съ клещитѣ и превийте тельта подъ правъ жгълъ! . . Отъ бележката на жгъла отмѣрете на едната страна 20 см., а на другата 12 см. и поставете знаци! . . При поставяте клещитѣ и завивайте навжтре, за да се образуватъ прави жгли! . . На кжсата страна отмѣрете 12 см., а на дългата — 20 см.! . . Прегънете съ клещитѣ, за да се образуватъ прави жгли! . . Съ клещитѣ обвийте кжситѣ страни!

Добива се подобна форма:



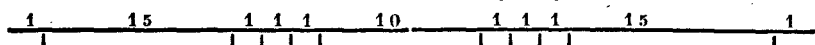
— По сжщия начинъ направете още единъ такъвъ правъ жгълникъ за долната страна!

— Ще ни трѣбва тель, която да обхване дветѣ височини и широчината. Ще трѣбватъ и за крака 4 см. и за прегъвка 2 см. Смѣтнете, каква дължина трѣбва да отрѣжите!

— За широчината 12 см., за две височини по 15 см. = 30 и за крака и прегъвка 6, всичко 48 см.

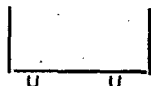
— Отрѣжете два такива кжса! . . Ще отмѣрвате и ще поставяте бележки! . . Почваме отъ едина край! Отмѣрете 1 см., сега 15 см., 1 см., 1 см., 1 см., 10 см., 1 см., 1 см., 1 см., 15 см., 1 см.!

Добива се следната фигура:



— При второто дѣление (следъ 15-тѣ см.) образувайте правъ жгълъ! При третото — правъ жгълъ въ противоположна посока! При четвъртото завийте така, че да се опратъ странитѣ! При петото — правъ жгълъ! И отъ другия край направетѣ сжщото!

Добива се следната форма:

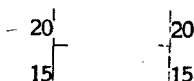


— По сжщия начинъ прегънете и другата тель!

— Потрѣбна ни е още една тель за срѣдата, но тя ще има дължина 66 см. Отрѣжете такъвъ кжсъ и отбелязвайте: 25 см., 1 см., 1 см., 1 см., 10 см., 1 см., 1 см., 1 см. Остава 25 см. При единицата сантиметри прегъвайте, за да образувате крачката!

— Отрѣжете две други парчета съ дължина по 82 см.! Отмѣрете и поставете бележки: отъ двата края по 20 см., после по 15 см. Обхванете втората бележка и образувайте правъ жгълъ! Сжщо и отъ другата страна! Сторете сжщото и съ другата тель!

Добиватъ формата:



— На всеки 5 см. по дългите страни на телените правожълници поставете бележки! . . . Изправете прегънатите, безъ крака, телове! Вложете въ тяхъ едина правожълникъ! . . . Вземете тънка тель и при бележки първа и трета свържете правожълника съ тяхъ чрезъ кръстосана извивка! . . . На 15-тѣ сантиметра, по височината, свържете втория правожълникъ!

— Необходими ни сж още два тела, които да минаватъ по дължината и височината на паралелопипедната кошничка. Каква тель е потрібна за оплитане?

— Дължина 20 см., две височини по 15 см. и за прегъвка въ двата края по 1 см., всичко 52 см.

— Отрѣжете два кжса! . . . Бележете отъ краищата: 1 см. за прегъване, 15 см. за височината! . . . При вторитѣ дѣления образувайте прави жгли единъ срещу другъ! . . . На всеки 4 см. по широчинитѣ на двата правожълника поставяйте бележки! . . . Вложете досега изработеното и свържете съ тънка тель кръстосанитѣ мѣста!

— Нашата кошничка е безъ крака. Въ срѣдата, по дължината, поставете тельта съ дългите страни и на кръстовищата свържете! . . . На самитѣ краища, по дължината, поставете другитѣ две изработки и ги свържете! . . . Огвѣнъ навжтре прегънете дългитѣ страни, за да обхванатъ горния правожълникъ и пакъ да стърчатъ нагоре! . . . Вземете срѣднитѣ, дълги страни, наклонете ги една къмъ друга и ги оплетете, за да се образува дрѣжка! Понаклонетѣ страничнитѣ дълги страни и ги опасвайте около плетката! . . . Обвивайте кжситѣ странички около горния правожълникъ!

Съ тънката тель като почваме отъ междинитѣ по дължината, почвайки отъ горния правожълникъ и обвивайки кръстовищата, а сжщо и по широчината, намаляваме отворитѣ. После прекарваме водоравни редове тънка тель, която сжщо оплита кръстовищата.

б) Отъ лѣскови плоски ивици.

Съ училищнитѣ рукани ученицитѣ сж издѣляли и добре изгладили по 20—25 тънки лѣскови ивици съ дължина 50 см., 10-15 съ дължина 62 см. и по 8-10 дълги по 1'06 м.

Дължинитѣ на тѣзи ивици сж съ огледъ, че тѣ ще иматъ широчина по 2 см. Ако ивицитѣ сж по-широки, дължинитѣ ще се измѣнятъ. Размѣритѣ на тѣзи ивици сж въ зависимостъ отъ голѣмината на кошничката. Въпроснитѣ ивици сж за кошничка 28-30 см., широка 18 см. и висока 15 см.

— Вземете 9 ивици отъ срѣдня дължина! . . . Поставете ги на работната дъска една до друга, като гледате да сж изравнени краищата имъ и жглитѣ на така образуваната плоскостъ да сж прави! Заковетѣ краищата имъ, за да се не движатъ! . . . Намѣрете срѣдата по дължинитѣ и прекарайте линия!

— Вземете една отъ жситѣ ивици! — Проврете я подъ първата, надъ втората, подъ третата, надъ четвъртата, подъ петата, надъ шестата, подъ седмата, надъ осмата, подъ деветата! Прекарайте я така, че срѣдата на широчината ѝ да бѣде точно по начертаната линия и да остава свободна ивица—отъ дветѣ страни съ еднакви дължини!

— Отлѣво и отдѣсно на тази лента прекарайте други две така, че да минаватъ надъ първата, закована подъ втората, надъ третата, подъ четвъртата и т. н. . . . Хванете здраво тия две ивици и ги притегнете една къмъ друга! . . Въ лѣво и дѣсно на тѣзи, както прекарахме първата! . . Пакъ ги притегнете! . .

Така се преплитатъ, докато се поставятъ 19 напрѣчни ивици.

— Вземете валчеста пржчка и я поставете покрай крайната лента! . . Полека и внимателно превивайте свободнитѣ краища нагоре, за да се образуватъ прави жгли въ основата! . . Разковете другитѣ и ги превийте!

— Вземете една отъ дългитѣ ленти и почвайте преплитането: надъ първа, подъ втора, надъ трета, подъ четвърта и т. н.! . . На жлитѣ внимателно превивайте, за да се образуватъ прави жгли и да се не чули лентата! . . Щомъ стигните началното мѣсто, подвивайте края да легне между правитѣ ивици и тази, която оплитате! . . Почвайте втората лента: първоначално почваме отпредъ, после задъ втората права лента, после предъ, после задъ и т. н.

На горния край оставатъ свободни върхове. Тѣ се превиватъ така: ако свободниятъ край е останалъ отвътрѣ, превива се навънъ; ако е останалъ отвънъ, превива се навътре. Обхващатъ се съ ивици отвънъ и съ друга отахтрѣ и се заковатъ. За дръжка се превива пржчка, издѣлва се въ онази частъ, която ще остане въ кошницата и се заковава.

в) Отъ пржчки.

Постъпва се по сѣщия начинъ, както съ лѣсковитѣ ивици, само че пржкитѣ се поставятъ по-рѣдко, понеже дебелината имъ прѣчи да бѣдатъ сближени.

При завършека за дръжка преплитаме дветѣ срѣдни пржчки и около тѣхъ оплитаме лѣвитѣ и дѣсни съседни, докато дръжката стане здрава. Останалитѣ горни пржчки се плетатъ съ овиване последователно съ следващитѣ за первазъ.



Изъ училището и нивота.

(Вести и бележки).

Международенъ конгресъ „Монтесори“. Отъ 29 юлий до 8 августъ т. г. въ Амстердамъ заседавалъ III международенъ конгресъ на привържниците на учебно-възпитателния методъ, създаденъ отъ известната италианска лѣкарка — педагожка г-жа Д-ръ *Мария Монтесори*. Присъжствували делегати отъ всички държави, дето се прилага тоя методъ.

Всѣки день предъ пладне г-жа Монтесори държала беседа, въ които подробно изложила принципитѣ на своя методъ и начинитѣ, по които може да бжде прилаганъ успѣшно.

Въ петъ заседания наредъ говорила върху интересната тема „Духовното възраждане на човѣка“. Следъ обѣдъ конгресиститѣ посещавали различни училища и разглеждали техническиятъ материали, употребявани при обучението, водено по метода на Монтесори. Вечеръ делегатитѣ се събирали на конференции, въ които именити педагози чели доклади и реферати върху различни педагогически теми.

„Духовното възраждане на човѣка“, споредъ г-жа Монтесори, ще започне, когато чрезъ възпитанието се създадатъ „нови деца“, бждащи строители на по-добри общества. Това не може да се постигне чрезъ традиционнитѣ възпитателни методи, понеже тѣ отклоняватъ детското психофизическо развитие отъ естествения му пѣтъ и извратяватъ човѣшката природа. Тѣ сж изградени върху погрѣшната предпоставка, че ние, възрастнитѣ, можемъ да опредѣляме и насочваме детското развитие. Въ сжщностъ детето се развива по собствени вътрешни закони. Развитието се извършва не отвънъ навътре, а отвътре навънъ. Всѣко дете, както и всѣко живо същество, е въоръжено отъ природата съ инстинктъ за нагояване къмъ околната срѣда, съ вътрешна ръководна творческа сила, която се изразява навънъ чрезъ *свободни и разумни действия*. Да се спре или ограничи самопроизволната (спонтанната) дейность на детето значи да се спре или изврати естественото му развитие. Затова *пълната свобода* на детето трѣбва да бжде главната основа, на която ще се гради новото възпитание. Върху тази основа се гради и методътъ на г-жа Монтесори. Той поставя детето при условия, при които може свободно да проявява и развива своитѣ сили, способности и дарби, да работи споредъ своитѣ индивидуални нужди и да напредва споредъ ритма, който му е свойственъ. То действува и се развива, безъ да среща съпротиво и ограничения, но и безъ да дири постоянно помощъ отъ другиги. При такива условия лесно се разкрива истинската природа на малкитѣ.

Паралелно съ умственото развитие върви и моралното възпитание, което въ атмосферата на свободата скоро достига до *доброволната дисциплина*, която коренно се различава отъ досегашната училищна дисциплина, налагана чрезъ заплахи и насилия. Доброволната дисциплина е изразъ на душевни нужди. Тя е възможна само тогава когато между възпитателя и детето сж създадени отношения, проникнати отъ обичъ, взаимно довѣрие и човѣщина.

Въ училищата, дето се прилага методътъ на Монтесори, учителитъ се отказватъ отъ правото си да властвуватъ върху децата и мислятъ само за своитъ длъжности къмъ тѣхъ. Първата имъ длъжностъ е да ги наблюдаватъ, втората — да ги опознаватъ добре и третата — да се подчиняватъ на законитъ на детската природа.

За да бжде истински възпитателъ, учителътъ трѣбва да се прероди душевно, като се отърси отъ всѣка тирания. За него важатъ евангелскитъ души: „Истина ви казвамъ: ако не се обърнете и не станете като дечицата, никакъ нѣма да влѣзете въ небесното царство“. (Матей, гл. 18, ст. 3).

При обучението учителътъ не действа прѣко върху децата: той само доставя потребния материалъ за работа, потиква децата да работятъ, наблюдава работата имъ и, когато подирятъ неговата помощ или почувствуватъ нужда отъ нея, имъ помага. Така учителътъ се учи отъ децата, какви сж законитъ на тѣхното развитие, какви сж душевнитъ и тѣлеснитъ имъ нужди, и навреме имъ помага съ предварително приготвения материалъ.

Г-жа Монтесори, както мнозина съвременни педагози, отдава голѣмо значение на ржчния трудъ. Широкото използуване на тоя трудъ за придобиване на знания е второто основно начало на нейния методъ, „Ржката е душевенъ органъ — сътрудникъ на ума, казва тя. При обучението детето винаги трѣбва да работи съ предмети, които будятъ и ржководятъ неговата мисль“.

Въ една публична конференция г-жа Монтесори говорила на тема: „Какъ може да се използува театръта въ възпитанието“. И въ нея тя изложила оргинални мисли. На децата не трѣбва да се даватъ готови театрални пиеси.

Тѣ сами могатъ да се натѣкнатъ на нуждата да инсцениратъ художествени творби. Съ примѣри, взети изъ практиката въ едно училище, дето се прилага нейния методъ, тя посочила, какъ може да стане това. 12-14-годишни деца подъ ржководството на учителката чели една отъ поемитъ на Данте. Когато учителката се опитала да обяснява прочетеното, децата забелязали, че обясненията развалятъ хубавото впечатление отъ поемата, и се отказали отъ тѣхъ. Следъ това преминали къмъ разучването ѝ. Механическото наизустяване било отхвърлено. Следъ нѣколко прочита децата пред-

ложили да си изберат *суфльоръ*, който да имъ подсказва само това, което забравятъ, и започнали да рецитиратъ изцѣло поемата. Най-после тѣ дошли до мисълта да представятъ чрезъ игра съдържанието ѝ. Разпредѣлили си ролитѣ и инсценирали цѣлата поема. Така неусѣтно децата били уведени въ тайнитѣ на сценичното изкуство.

„Детето — казала г-жа Монтесори — може да схваща възвишенитѣ идеи: то притежава *интуиция*, свѣтлина на разума, усѣтъ къмъ хубавото много по-голѣмъ, отколкото се предполага обикновено. Трѣбва да се убедимъ въ това, за да поставимъ детската душа въ прѣкъ допиръ съ творбитѣ на изкуството“.

Конгресътъ се закрилъ при голѣмо въдушевление. Конгресиститѣ възторжено изразили своята почитъ и благодарностъ къмъ знаменитата педагожка.

Идната година конгресътъ „Монтесори“ ще заседава въ Римъ. (L'Education, № 1, 1933 г.)

Думозрителниятъ методъ въ Чехославия. Отъ нѣколко години въ много училища въ Чехославия обучението по четене и писане презъ първата учебна година се води по *думозрителния методъ*. Презъ последнитѣ две години били предприета анкета, за да се установи, какви резултати се постигатъ чрезъ него. Повече отъ 2000 деца, обучавани по тоя методъ, били подложени на изпитъ. Анкетата установила, че тѣ могатъ да четатъ много по-бързо, по-плавно и по-смислено и да пишатъ много по-леко и по-правилно, отколкото децата, обучавани по другитѣ четмописни методи. Поради туй отъ началото на тази учебна година домозрителния методъ е въведенъ задължително въ всички основни училища въ гр. Прага. (Bulletin du Bureau International d'Education, № 29, 1933).

Ново опитно училище въ Франция. Френското дружество за свѣтско образование решило да открие ново опитно училище, въ което ще се прилагатъ принципитѣ и методи-тѣ на активното образование. Училището ще бжде интернатъ въ село. На децата ще се предостави свобода да избиратъ занятия, които отговарятъ на тѣхнитѣ нужди. Обучението ще бжде предимно *трудова* и ще се води въ непосредствена връзка съ околния животъ.

Ново училище въ Англия. На 22 августъ т. г. въ Еритъ било открито голѣмо ново основно училище, посещавано отъ 520 момчета и 520 момичета. Училищната сграда струвала 60,000 лири стерелинги (около 28 милиона лева). То ще служи и за общественъ центъръ на эколното население. Тамъ ще се уреждатъ общообразователни, домакински, технически и други курсове.

Голѣмата училищна зала за праздненства побирала хиляди зрители. Съ подвижна стена тя могла да се раздѣля на

два салона, въ всѣки отъ които имало по една сцена: една за кинематографъ и друга за театъръ.

Ученицитѣ отъ основното училище могли да посещаватъ курсове по желѣзарство, гърнчарство, градинарство, тъкарство, печатарство, килимарство, дърводѣлство и др. Домакинскиятъ отдѣлъ притежавалъ малкъ образцовъ апартаментъ, въ които имало трапезария, кухня и баня.

Около училището била уредена голѣма градина съ просторни игрища. Върху сградата имало широки тераси, които могли да се използватъ за слънчеви бани. („Times“ отъ 22 августъ 1933 г.)



РЕЦЕНЗИИ И КНИГОПИСЪ

Учебникъ по български езикъ за I и II чирашки курсъ на допълнителнитѣ занаятчийски училища. Отъ В. Николовъ, гимназиаленъ учителъ. Издание на фонда „Занаятчийска литература“ при търговско-индустриалнитѣ камари. Цена 15 лв. 1932 г.

Отъ 10 години съществуватъ у насъ допълнителни занаятчийски училища. Тѣ сж похвално дѣло на търговско-индустриалнитѣ камари. Целъта имъ е да дадатъ по-висока обща и естетическа култура на бъдация занаятчийски кадъръ, който ще подобри въ качествено отношение нашето занаятчийско производство и ще го направи конкурентноспособно.

Ето защо въ програмата на тия училища, наредъ съ теорията и практиката на занаятитѣ, сж въведени и общообразователни предмети. Между последнитѣ видно мѣсто заема като учебенъ предметъ *българскиятъ езикъ*. Видно мѣсто, казвамъ, защото отъ 7 часа за общообразователнитѣ предмети въ I курсъ и отъ 6 часа за сжитѣ въ II чирашки курсъ обучението по български езикъ заема 2 часа седмично.

Макаръ че 10 години вече съществуватъ тѣзи училища, специаленъ учебникъ по български езикъ нѣмаше, ако не смѣтаме труда на г. Д-ръ Доричъ „Занаятчийска читанка“, която претърпѣ две издания и въ второто си издание донѣкъде отговаряше на назначението си. Въ повечето занаятчийски училища бѣха въведени хрестоматии на Ел. Пелинъ и др. за I, II и III класъ.

Който е преподавалъ българския езикъ въ занаятчийско училище съ тия непригодни учебници, знае прѣжитѣ, които е срѣщалъ. Ето защо учебникътъ по български езикъ на г. В. Николова се посрѣща съ радостъ отъ учителитѣ въ тѣзи училища.

Авторътъ е далъ въ учебника си материалъ отъ след-

нитъ шесть области: трудъ, занаяти, родина, поука, знание и писмоводство. Той е използвалъ много разкази — български и чужди, които рисуватъ първитъ стъпки на чирака въ занаята (разказитъ: „Първи стъпки“ — Клисурски, „Първиятъ день въ шивачницата“ — Разеръ, „Сънътъ на шивача“ — Песталоци, „Моего чирокуване“ и др.) и живота на занаятчията („Майсторъ Манолъ“, „Майсторъ Михалъ“ — легенда, „Бай Крачунъ ковачътъ“ — М. Георгиевъ, „На Тодоровденъ“, „Въ общарницата“ — Чилингировъ, „При ковача“ — Йовковъ, „Росенскиятъ мостъ“ — Каралийчевъ и др.) Отдѣлтъ „Родина“ е застъпенъ съ творенията: „Иде ли“ — Вазовъ, „Отечество“ и „Хубава си, моя горо“ отъ Л. Каравеловъ, „По нашитъ мѣста“ — Веселипъ, „Василь Левски“, стих. отъ Вазовъ, „Хаджи Димитъръ“ отъ Ботевъ, „Сто и двадесетъ души“ — Пенчо Славейковъ и др.

За поука сж дадени множество басни („Лъвъ и червей“, „Магаре и камила“, „Плъхъ и костенурка“), приказки („Знанието е най-доброто богатство“, „Сполука“, „Лоша дума“ и др.) и разкази („Пази Боже, слѣпо да прогледа“ — Ал. Константиновъ, „Примѣренъ синъ“ — К. Величковъ и др.).

Въ поетична форма сж дадени знания съ четивата: „Единъ лъжливъ приятелъ“, „Да се пуши ли“, „Откритие на огъня“, „Откритие на металитъ“ и др. Борбата на човѣка съ природата и човѣшки добродетели сж илюстрирани съ хубавитъ творения: „Симплонъ“ отъ М. Горки и „Сигналъ“ Гаршина.

Въ отдѣла „Писмоводство“ сж дадени образци отъ частни и занаятчийски писма, за поръчки, заявления, полица и фактура.

Авторътъ е използвалъ нѣкои четива и за обучението по граматика.

Да пишешъ учебникъ по български езикъ по една програма, въ която матѣриалътъ е даденъ въ много обща форма, и учебникарьтъ трѣбва да го конкретизира, е работа, наистина, твърде мжчна.

Тази моя мисль се потвърждава отъ факта, че на конкурса на 26 августъ 1931 г. за написване учебникъ по български езикъ за допълнителнитъ занаятчийски училища се явиха 10 души съ свои учебници, отъ които 8 такива пропаднаха, а бѣха дадени премии само на два учебника — втора премия на учебника на г. В. Николовъ и трета премия на учебникъ отъ другъ авторъ.

При все това г. Николовъ е изпълнилъ своята задача задоволително. Даденитъ въ учебника четива по количество сж достатъчни за обучението по български езикъ въ I и II чирашки курсъ, а по съдържание отговарятъ на назначението си. Добре би било, ако отдѣлтъ „Знание“ бѣше засиленъ съ четива и изъ областта на стопанския животъ.

Много отъ четивата сж кжси, съ лекъ стилъ и отгова-

рять напълно на умственото равнище на ученицитъ въ чирашки училища. Най-чувствителното мѣсто въ душата на чирака — неговиятъ животъ — е илюстрирано много добре въ отдѣлни разкази, а това е много важна страна на учебника.

Отдѣлни моменти отъ нѣкои четива сж илюстрирани съ картини, и това прави учебника нагледенъ.

При все че учебникътъ на г. Николовъ има много добри страни, той има и слаби такива.

Да се поставятъ въ учебникъ по български езикъ портретитъ на българскитъ писатели е полезно за обучението и възпитанието, но тукъ г. Николовъ е прекалилъ. Ученицитъ въ I и II чирашки курсове сж съ първоначално образование; ученици-чираци съ образование I и II класъ сж малко, а съ пълно прогимназиално образование едва 2 до 5%. Такова е било приблизително положението дори въ Софийското допълнително занаятчийско училище, споредъ г. Д-ръ Доричъ въ статията му „Софийското допълнително занаятчийско у-ще“, печатана въ сп. „Домъ и училище“ презъ 1931 год. Ученицитъ въ чирашкитъ курсове не сж преодолѣли още четмовната техника, тѣ дори още сричатъ: 30 — 40%, идатъ отъ село, следъ като сж стояли 1 — 2 години вънъ отъ училището и сж забравили да четатъ. Въ учебника на г. Николовъ за сжщитъ тия ученици сж дадени кратки биографии на нашитъ писатели, като сж посочени и литературнитъ видове, които сж разработвали: повести, драми, романи и др. Тия биографии не ще бждатъ разбрани отъ ученицитъ и ще заблудятъ неопитния учителъ, който ще помисли, че и тѣ трѣбва да се учатъ като урокъ. Единъ фактъ. Въ материалната книга на едно допълнително промишлено училище, въ което е въведенъ този учебникъ, за единъ учебенъ часъ като методическа единица е писано: „Биографията на Ив. Вазовъ“ (въ I чирашкии курсъ).

Сжщитъ биографии трѣбваше да бждатъ поставени въ учебника по български езикъ за I и II калфенски курсове, дето може да се смѣта вече, че ученикътъ е добилъ известна техника въ четенето, па и въ програмата по български езикъ за калфенскитъ курсове се предвижда, макаръ и въ много обща форма, такава материя: „... 5. Съчинения Частитъ на съчинението. Планъ. Изваждане планъ на малки съчинения. ... 7. Стихотворение. Стихъ и куплетъ. Ритъмъ и рима“.

Прекалилъ е г. Николовъ и въ граматичнитъ знания, дадени въ учебника. Особено много е прекалилъ съ сложното съставно изречение.

Граматичнитъ знания въ чирашкото училище трѣбва да заематъ малко мѣсто — да се взематъ чисто практически. Материята за сложното съставно изречение е тежка: тя не може да бжде разбрана дори отъ ученрцитъ въ III класъ на

прогимназията, дето има специални часове по граматика, а камоли въ чирашкото училище, дето нито подготовката на ученицитѣ, нито времето позволяватъ това. Съ два часа седмично по български езикъ въ I и II чир. курсова грѣшка е да отдѣляшъ за граматика часъ. Материалътъ по граматика ще се разработва обикновено за десетина минути въ часъ по четене и писане. По-скоро въ I и II чирашки курсове е необходимо, ученицитѣ да различаватъ простото изречение отъ сложното. Подробноститѣ за сложното изречение изобщо и въ частностъ за сложното съставно ще се учатъ и то чисто практически, едва въ I калфенски курсъ, т. е. едва следъ 2 години: между II чирашки курсъ и I калфенски курсъ (сега действащиятъ правилникъ за допълнителнитѣ промишлени училища предвижда една година прекъсване). Пъкъ отъ друга страна програмата предвижда съ твърде общи думи това въ I калфенски курсъ така: „Усвояване на правописа и препинателнитѣ знаци“.

Допуснати сж неточности по отношение граматичната материя. На стр. 99, е казано: „Отъ тѣзи примѣри се вижда, че *подлогътъ винаги се съгласува съ казуемото по число и лице*“. Истината е, че подлогътъ се съгласува съ казуемото по число и лице, само когато е мѣстоимение, а не „винаги“. Въ изречението „Кучето и котката не се обичатъ“ подлогитѣ не се съгласуватъ по число съ казуемото.

Миналото свършено време е опредѣлено неточно. На стр. 29, е казано: „Тѣзи глаголи показватъ че действията сж завършени преди момента, въ който говоримъ за тѣхъ. Тѣзи глаголи сж въ минало свършено време“. (Следъ главното изречение. „Тѣзи глаголи показватъ“ запетая нѣма). А това точно не е тѣй. Въ миналото свършено време действието е свършено до момента, за който става дума въ изречението. („Единъ майсторъ обяви.“ Кога? Вчера, преди часъ, миналата година, а не въ момента, „въ който говоримъ за тѣхъ“).

На стр. 34, за миналото несвършено време е казано: „Тѣзи глаголи показватъ, че действията сж започнали преди момента, въ който говоримъ за тѣхъ, безъ да бждатъ свършени. Тѣзи глаголи сж въ минало несвършено време“. И тукъ е направена сжщата грѣшка. Нима въ „момента, въ който говоримъ за тѣхъ,“ Гего продължава да работи, „Веселиятъ общуаръ“ продължава да пѣе още? Истината е, че действията на глаголитѣ въ миналото несвършено време сж започнали преди момента и продължаватъ да се вършатъ и *въ момента, за който се говори* въ изречението. („Когато ти дойде вчера, азъ работѣхъ“ или „Вчера, когато ти дойде, азъ работѣхъ“).

Вънъ отъ всички това, има много грѣшки, които не знаемъ на автора ли да ги отдадемъ или на печатаря, но въ всѣки случай сж грѣшки, каквито въ никой случай не бива

да бждатъ допуснати въ единъ учебникъ, който ученицитѣ ще иматъ за образецъ.

На стр. 20. вториятъ редъ гласи: „Думитѣ, които изказватъ действие или състояние на единъ предметъ се наричатъ глаголи“. Тукъ между частитѣ на главното изречение е вмѣкнато опредѣлително приставно изречение, но запетая следъ последното не е поставена. Сжщата грѣшка е направена на стр. 56, пакъ при опредѣлително приставно изречение: „Думитѣ, които именуватъ белези на предмети се казватъ прилагателни имена. (Изпусната е запетаята следъ думата „предмети“).

На стр. 29, е даденъ примѣръ: „Между *тѣхъ* бѣ и Петъръ“. Думата „тѣхъ“ е написана съ е. Собственото име на българския писатеъ Яворовъ е написано погрѣшно „Пею“ (на стр. 60, първата дума), вмѣсто „Пѣйо“.

Не бѣхъ се спиралъ на тия грѣшки, ако тѣ не бѣха дадени въ учебникъ по *български езикъ* и нѣкой като примѣри, които ще служатъ като образци на ученицитѣ.

Оставамъ на страна грѣшкитѣ въ отдѣлнитѣ четива, които не сж малко и които, повтарямъ, не биваше да се правятъ въ единъ учебникъ по български езикъ.

Голѣма частъ отъ материала по „Писмоводство“ е излишенъ за I и II чирашки курсове. Заявление за явяване на майсторски изпитъ, такова за допълнителенъ майсторски изпитъ, фактура, полица, даване оферти и пр. е учебенъ материалъ, предвиденъ въ програмата за I и II калфенски курсове. Това не е съгледалъ и рецензентътъ. Достатъчно бѣше тукъ да се помѣстятъ хубави писма и да се посочатъ само елементитѣ на частно и занаятчийско писмо.

Като се изключатъ недостатъцитѣ, общо взето учебникътъ на г. Николова е добро помагало за обучението по български езикъ въ допълнителнитѣ занаятчийски училища. Той ще спести много време и трудъ на учителя и ще упжти въ много отношения неопитния въ обучението по български езикъ учитель.

Ив. Русевъ

