

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редакторъ Антонъ Борлаковъ.

Проф. Г. Г. Антонеску—Букурещъ.*)

Смисълъ и произходъ на активното училище.

Въ последно време всички, които се интересуватъ отъ учебно-възпитателнитѣ проблеми, често говорятъ за *активното училище*. Мнозина, обаче, отъ тѣхъ нѣматъ ясно и точно опредѣлено понятие за него: не познаватъ достатъчно неговия произходъ, та го смѣтатъ за „революционна“ педагогическа проява.

Въ тая статия ще се опитаме да посочимъ, какъ трѣбва да се разбира активното училище и на какви основи се гради то. Проучването на това педагогическо течение, както и проучването на всички *нови* течения въ педагогиката, ще ни убеди, че промѣнитѣ въ областъта на възпитанието ставатъ не по *революционенъ*, а по *еволюционенъ* пѣтъ.

I. Основни схващания за активното училище.

Различаваме три такива схващания: материалистично, интелектуално-материалистично и интегрално.

1. Материалистичното разбиране на активното училище отдава извъредно голѣмо значение на мускулната дейность. То смѣсва последната съ *труда*. То поставя мускулната дейность по-високо отъ душевния животъ, материалното дѣло по-високо отъ идеята, практическата действителность по-високо отъ душевната действителность, външния свѣтъ по-високо отъ вътрешния, материята по-високо отъ духа, ползата по-високо отъ идеала.

*) G. G. Antonescu е професоръ по педагогика въ Букурешкия университетъ. Той е единъ отъ най-плотовититѣ и най-бележититѣ ромънски педагози. Съ педагогическитѣ си трудове, особено съ книгитѣ си: „Етюди върху моралното и естетическото възпитание“ (Studii asupra educatiei morale si estetice) и „Изъ проблемитѣ на съвременната педагогика“ (Din problemele pedagogiei moderne), проф. Антонеску привлѣче върху себе си вниманието на педагогическия свѣтъ не само въ Ромъния, но и въ Западна Европа.

Това сващане отрежда на ржчната работа отдѣлно мѣсто въ учебната програма, вѣнъ отъ теоретичното обучение.

2. Интелектуално-материалистичното разбиране на активното училище, както и първото, смѣта за истинска дейность само мускулната, т. е. само оная, чрезъ която можемъ да предизвикваме реални промѣни въ околния свѣтъ. Но то не пренебрегва и влиянието на *идеитѣ* върху тая дейность; държи смѣтка за съотношението между *идеята* и *дѣлото*, между *съзнанието* и *практическата действителность*, между *външния свѣтъ* и *вътрешния*. Това съотношение става очевидно, щомъ вземемъ предъ видъ тѣсната връзка, която съществува или трѣбва да съществува между науката и практическия животъ (земледѣлие, търговия, индустрия), между моралнитѣ или религиознитѣ принципи и дѣлата на човѣка.

Това схващане иска, щото идеитѣ, принципитѣ и законитѣ, установени отъ теоретичното обучение, да бждатъ иллюстрирани и осъществени практически чрезъ ржчна дейность въ работилници, лаборатории, градини и пр.

3. Интегралното разбиране на активното училище вмѣква въ понятието „дейность“, покрай материалната активность, и *душевната дейность*, дори ако последната не предизвиква промѣни въ външния свѣтъ, а само остава въ нашето съзнание. Така напр., философътъ или математикътъ, който разрешава една задача, е *активенъ*, макаръ и изводитѣ, до когато е достигналъ, да не се прилагатъ въ практическия животъ. Споредъ това схващане, активенъ е не само ученикътъ, който изработва нѣкакъвъ предметъ отъ пластелинъ или мукава, но и оня (може би, повече отъ първия), който разрешава задача, пише съчинения или съдействува да се намѣри нѣкоя нова истина по *евристиченъ* пжтъ.

То иска училището да развива чрезъ *упражнения*, чрезъ *самодейность*, всички *душеви* и *физически функции* на ученика, които заедно образуватъ психо-физическия организъмъ на човѣка. Споредъ значението, което иматъ тия функции въ индивидуалния или общественния животъ, може да се даде предимство на развитието на едни отъ тѣхъ предъ други, може да се допустне известна *иерархия* въ тѣхното развитие. На туй се дължи факта, че въ едни училища се отдава по-голѣмо значение на психическата дейность, отколкото на ржчната, а въ други се предпочита мускулната дейность предъ душевната. Познавамъ училищни директори, които при всѣка ревизия или посещение на училищата имъ гледатъ да привлѣкатъ вниманието на посетителя повече върху практическитѣ работи (моделиране, градинарство и др.), отколкото върху интелектуалната дейность въ класоветѣ.

Интегралното схващане не пренебрегва връзката между висшата интелектуална и морална дейность и практическата. То иска да се минава отъ *вътрешната* къмъ *външната* активность. Така *интегрално* (цѣлостното) *активно училище* идва до

единъ *активенъ идеализъмъ*, които иска, щото *идеалните сили* (научни принципи, морални норми и пр.), създадени отъ ума и сърцето, да се осъществятъ въ *практическия общественъ животъ*, и наопъки: *практическите, материалните, економическите сили* да се вдъхновяватъ отъ високи идеали. По тоя начинъ нито идеалътъ ще остане утопия, нито обществениятъ животъ не ще се превърне въ дребнавостъ.

Материализмътъ, утилитаризмътъ и хедонизмътъ, които господствуватъ въ днешното общество, особено следъ войната, ще могатъ да бждатъ сразени само отъ *идеалистичната култура*, която поставя *душевните ценности* по-високо отъ материалната полза. Срещу бездействието и празното мечтателство можемъ да се боримъ, като привикваме младежта къмъ непрестанна работа. *Активниятъ идеализъмъ*, който може да бжде създаденъ отъ *цѣлостното активно училище*, се налага. Само чрезъ това училище голѣмитѣ идеи и благородните чувства ще излѣзътъ отъ сферата на чисто душевната дейность и ще проникнатъ въ *обществения животъ*. Така чрезъ него обществениятъ животъ ще бжде постоянно освѣтляванъ и стоплянъ отъ великодушни идеи.

II. Произходъ на активното училище.

Идеята за активното училище не е нова. Нейното начало и нейните основи могатъ да се намѣрятъ въ *класическата педагогика*, въ *философията* и *биологията*.

1. Въ *класическата педагогика* тя се среща въ различни варианти. Отъ тѣхъ ще отбележимъ само най-важните.

а) *Сократъ* иска, ученикътъ *самъ* да намира новите идеи съ помощта на учителя, който трѣбва само да го потиква и упѣтва. *Евристичния методъ* на Сократа не натрапва идеите отвънъ: той кара ученикътъ *самъ* да ги *завладява* чрезъ *собствено разсъждение*. *Активното убеждение*, постигано чрезъ усилията на собствения ни разсъдѣкъ, води по-лесно къмъ *материални дѣла*, отколкото пасивното възприемане на идеите.

б) *Декартъ* поддържа, че индивидуалниятъ разумъ има и възможность и свобода *самъ* да си намѣри истината. Разумътъ е независимъ отъ традицията. *Слъпата въра* трѣбва да се замѣсти съ *собствено разсъждение*, свободно отъ всѣко външно влияние. Всички хора могатъ да разсъждаватъ. „Силата да се разсъждава добре, казва Декартъ, да се различава по естественъ начинъ истината отъ неистината, е еднаква у всички хора“. Възпитанието трѣбва само да развие тая сила. Тукъ намираме енергично потвърждение на *принципа за формалното образование*, споредъ който учебниятъ материалъ трѣбва да служи само като сръдство за развиване чрезъ *упражнения*, чрезъ *действия* на интелектуалните функции. „Същественото, споредъ Декартъ, не е науката, а *направлението*, което тя дава на духа“.

в) *Русо* защитава принципа на *негативното възпитание* и

на спонтанната активност. За да привикнем ученика към дейност, трябва да го оставим *сам* да разрешава въпросите които любопитството му е поставило, *сам* да дири и намира истината, *сам* да си изработва уредите, от които има нужда. Емилъ не трябва да учи нищо от устата на възпитателя, а трябва да учи самъ. Уроците трябва да се състоят повече от действия отколкото от думи. Има ли нужда от географска карта или от физически уреди, не трябва да му ги даваме готови, а трябва да го накараме самъ да си ги изработи. За да бъде деенъ, Емилъ трябва да изучи единъ занаятъ. Русо, следователно, цени както душевната, така и мускулната дейност, и държи сметка за връзката между тяхъ.

г) Песталоци иска, възпитанието да развива всички душевни и физически сили, които съществуват у детето въ потенциална форма. Възпитанието трябва да превърне въ дълга тия сили и да имъ даде стойност. И понеже споредъ Песталоци, всѣка сила се развива чрезъ упражнения, чрезъ действия, — истинска задача на активното училище е да постави въ действие всички сили.

Тази активистична концепция намираме и у последователите на Песталоци: Фрьобелъ и Дистервегъ.

Фрьобелъ сѣта дейността като основа на психофизическата еволюция на човѣка. Богъ самъ е дейно същество: чрезъ свободно решение той показалъ собственото си съществуване, като съворилъ свѣта, У човѣкътъ — създаденъ по образъ и подобие Божие — съществува постояненъ стремежъ да проявява и развива душевните и физическите си сили чрезъ дейност. Презъ периода на детинството дейността е игра. Последната трябва да лежи въ основите на цѣлото обучение въ забавачниците (детските градини). Разбира се, тамъ играта трябва да бъде организирана и систематизирана съобразно възпитателната целъ, която ще се преследва.

Дистервегъ отдава особено значение на сократовския методъ при разработката на уроците. Тоя методъ е важенъ елементъ въ активното училище, защото помага да се упражняватъ душевните, специално интелектуалните функции.

2. Въ съвременната философия намираме също началата на активното училище.

а) Фихте сѣта дейността като основа на съществуването и подчертава значението на „активното самосъзнаване“ (активното „азъ“). Той гради не само познанието, но и нашето съществуване върху това самосъзнаване. Личността се проявява, като се самоопознава. Самосъзнанието е реално; самоопознаването е само интелектуална интуиция на тая реалност. Отъ съчетанието на тия два елемента — реалното „азъ“ и неговата собствена интуиция — произлиза съзнанието. Споредъ Фихте, ние съзнаваме, че съществуваме, когато сме активни: съществувамъ, защото съмъ активенъ, и само въ момента, когато съмъ активенъ.

б) Шопенхауеръ. Неговата философия, както и оная на

Фихте, е подъ влиянието на философията на Канта. Нашето познание за външния свѣтъ е обусловено отъ *априорни* форми: пространство, време, причинность. Тая тройка поставя прегради между насъ и сжизната на нѣщата и крие отъ насъ истинския образъ на свѣта. Все пакъ, ние можемъ чрезъ разсждъка да прекрачимъ границитѣ на видимия свѣтъ и да узнаемъ нѣщо за сжизната на нѣщата. Шопенхауеръ, намира единъ моментъ въ нашия опитъ, който ни дава възможность да познаваме нѣщо повече отъ простата външность на нѣщата. Въ тоя моментъ само една отъ тритѣ прегради ни отдѣля отъ сжизната на нѣщата: *времето*. Тоя моментъ е *самоопознаването*, т. е. непосредствената интуиция на собствената ни душевна сжщность. Тази интуиция не е обусловена нито отъ пространството, нито отъ причинността, а само отъ времето. Тя се различава отъ познанието на тѣлата, които се намиратъ въ пространството и времето и които сж подчинени на причинността. Чрезъ прѣката интуиция откриваме, че волята е първостепенното, сжщественното нѣщо въ нашата душа: *тя съставя нашата сжщность*. Ние сме преди всичко и предимно *волеви сжщества*. Умътъ е второстепененъ елементъ и орждие на волята. По отношение на тѣлото волята е това, което е действителността по отношение на нейната видима външность: тѣлото е външенъ образъ на волята. Онова, що при непосредствената вътрешна интуиция ни се представя като *воля*, презъ призмата на тритѣ форми на познанието ни се вижда като *органичено тѣло*. *Тѣлото е обективизирана воля*.

По аналогия — мисли Шопенхауеръ — ние можемъ да сждимъ сжщо така и за сжизната на нѣщата, които се намиратъ *вънъ отъ насъ*: най-напредъ за хората, животнитѣ и растенията, после и за неорганическитѣ тѣла. Тѣ сж обективизирана воля, която намъ се представя въ образитѣ на органически или неорганически тѣла. Колкото външната форма на тия тѣла е по-различна отъ формата на нашето тѣло, толкова и волята, която представя сжизната имъ, е по-различна отъ нашата. Като слизае по стълбата на живота отъ човѣка надолу, волята постепенно губи своя рационаленъ, съзнателенъ характеръ и се превръща въ несъзнателно влѣчение, което въ най-нисшата си форма се намира въ физическитѣ и химическитѣ явления (магнетична сила, химически афинитетъ и пр.). Но както висшитѣ форми на живота (висшитѣ животински видове) произлизатъ отъ по-нисшитѣ, тъй сжщо и висшитѣ форми на рационалната, съзнателната воля произхождтъ отъ нисшитѣ форми на несъзнателната воля, на слѣпия инстинктъ. *Сжизната на свѣта, основниятъ метафизиченъ принципъ, чрезъ който се обяснява живота и всичко, което сжществува, е волята*.

в) *Психологически активизъмъ*. Трѣбва да отбележимъ тукъ разликата между *старата механическа и съвременната активистична* концепция за душевнитѣ явления. Споредъ пър-

вата, съзнанието е сцена, а душевнитѣ явления сж актьори; сцената, съзнанието, има полупасивна роль. Споредъ втората концепция, нашето съзнание е активно даже и при най-проститѣ душевни процеси, напр., при образуването на сетивнитѣ възприятия. Душевната активностъ въ тоя случай се проявява, 1) като *подбира* впечатленията изъ хаоса, който ни дава околнѣниятъ свѣтъ, и 2) като *синтезира* подобранитѣ впечатления. Между последнитѣ активното съзнание прави *другъ подборъ*, който води къмъ нови синтези.

3. Въ биологията принципътъ на активността се обяснява така: Всѣко живо същество, отъ едноклетъчното до висшето животно, отговаря на *външнитѣ раздразнения съ вътрешни реакции*. Тоя актъ — реагирането на раздразненията — е най-простата проява на живота. *Действието* е същината на живота. Въ неорганическия свѣтъ, дето нѣма реакции срещу раздразненията, нѣма животъ.

У едноклетъчнитѣ животни само една клетка приема раздразненията и реагира; у многоклетъчнитѣ дейността е разпредѣлена: едни клетки, нервнитѣ, приематъ раздразненията и заповѣдватъ на движенията, а други, мускулнитѣ, ги извършватъ. И между нервнитѣ клетки съществува, деференциране: сетивни нерви, асоциативни центрове, двигателни центрове, двигателни нерви и пр.

III. Характеристика на активното съзнание

Активното съзнание *управлява* хода на идеитѣ: то имъ дава потребната насока, когато разрешава нѣкои въпросъ, и създава въ посоката на преследваната цель нови, по-богати и по-разнообразни асоциации между тѣхъ.

Пасивното съзнание, напротивъ, е *управлявано* отъ движението на идеитѣ. Въ такова състояние се намира то, когато сме разсѣвени, когато се отдаваме на безцелно бленуване или когато оставяме мисълта ни да бжде влачена отъ идеитѣ, които случайно изникватъ въ него. Това е състояние на ленива полудрѣмка, на преходъ между *активния животъ и съня*.

Една аналогия може да ни илюстрира тия две психически състояние. Активното състояние може да се уприличи на лодкаръ, който увѣрено и енергично направлява лодката си, като се бори съ вълнитѣ, и неуклонно плува къмъ опредѣлената цель; а пасивното съзнание — на лодкаръ, който оставя своята лодка да плува по волята на вълнитѣ.

Активното съзнание не се задоволява само да *възпроизвежда* възприетитѣ идеи, но се стреми и да *произвежда* нови *съдържания* (идеи или нови връзки между идеи) и нови *форми* (нови начини за възпроизвеждане на идеитѣ). Пасивното съзнание, напротивъ, само *възприема* и *възпроизвежда*.

Въ *активното отделение* (класъ) ученицитѣ сами откриватъ и намиратъ новитѣ идеи, а следъ туй чрезъ различни практически работи (упражнения, задачи, опити и пр.) ги из-

разяватъ въ нови форми. При моралното възпитание ученицитѣ сж активни, когато, заедно съ учителя, установяватъ моралнитѣ принципи и норми и ги *прилагатъ* въ катадневния си животъ.

Училище, въ което този активенъ духъ се проявява въ интелектуалната и въ моралната областъ — не само чрезъ *практическата ръчна работа* — е истинско интегрално активно училище. Това училище ние противопоставяме на *едностранчивото материалистично* активно училище.

Интегралното активно училище има дълбоки корени въ педагогиката и философията на миналото, въ психологията и биологията. То може да бжде създадено не чрезъ разрушителна революция въ днешното училище, а чрезъ *прогресивни преобразувания* въ последното — по пжтя на *естествената еволюция*, защото въ всѣка областъ на културата — следователно, и въ областта на педагогиката — *прогресътъ е дълго не на революцията, а на еволюцията*.

Д. Правдолубовъ.

Шрифтътъ на букваритѣ.

Въпросътъ, нуженъ ли е за букваря особенъ опростенъ шрифтъ, който да бжде приспособенъ за целитѣ на първоначалното обучение и да облекчи работата, както на учителя, така сжщо и на ученицитѣ, днесъ въ западно-европейската педагогическа литература стана все по-настойчивъ и по-наложителенъ. До скоро смѣтанъ за съвършено дребенъ въпросъ, той бѣ отъ всички мимоходомъ пренебрегванъ, отритванъ. Обаче, най-новитѣ успѣхи на методиката на първоначалното четене и писане доказаха, че тоя нагледъ твърде дребенъ въпросъ е отъ голѣмо педагогическо значение. Цѣльта на настоящата ми статия е да запозная читателитѣ на сп. „Педагогическа практика“ съ разрешението на тоя въпросъ въ западната педагогическа литература.

Действително, въпросътъ за шрифта на букваритѣ не само за насъ, но и за Западъ е съвършено новъ. Той се появи следъ изпъкването на новия *думозрителенъ* методъ по четене и писане, който съ достоинство измѣсти досегашнитѣ такива: звуковия, нормални думи, писочетения и пр.

Въ далечно минало време, когато вредомъ въ училищата е господствувало само буквуването, не е могло и дума да става за шрифта, защото при тоя методъ сж биле раздѣлени четенето отъ писането. Първоначално ученицитѣ се учили да четатъ, а отпосле, следъ усвояването на четенето — да пишатъ. Сжщото е било и при звуковия методъ, тъй като въ началото и при тоя методъ четенето било отдѣлено отъ писането.

Съ появяването на *писочетния методъ*, т. е. съ едновременно изучаване на четенето съ писането, изникна една голѣма трудностъ: въ методическо отношение обучението по четене не можеше да се съгласува съ обучението по писане, защото разположението на звуковетѣ по реда на тѣхната трудностъ за произнасяне и изучаване не съвпаднаше съ разположението на буквиѣ, както това го изисква методиката по писането. Така че основитѣ и на тоя методъ не бѣха здраво поставени. Голѣма бѣ методическата трудностъ и за учителя, и за ученика. За преодоляването на тая трудностъ нѣмаше друго срѣдство, освенъ употребяването при началното четене и писане особенъ шрифтъ, който да бѣде достъпенъ по своята простота за децата отъ една страна и отъ друга да бѣде действително срѣдство за изучаването на четенето и писането.

Необходимостта отъ тоя шрифтъ особено стана настѣпчива при изникването на новия *думозрителенъ* методъ. Самата идея на метода вече настоятелно иска тая нова подпора при обучението по четене въ видъ на особенъ опростенъ шрифтъ.

Изходниятъ срѣдоточенъ пунктъ за всичката работа на думозрителния методъ се явяватъ не отдѣлнитѣ букви, а цѣлитѣ думи. Когато ние видимъ кжща, разбираме че това е кжща не защото виждаме въ предмета керемиди, гухли, варъ, дъски, гвоздеи и камъни, а по очертаната зрительна форма на предмета, дълбоко врѣзана въ нашето съзнание. Сжщиятъ психологически процесъ става и при четенето. Човѣкъ не чете буква по буква, а по цѣла дума. Всѣка дума си има своята строго опредѣлена форма, вънкашно очертание, следъ опознаването на което ние само можемъ да четемъ. Колкото тая форма е по-проста, толкова по-лесно ще бѣде възприемана и обратното. А че това е така, можемъ да се убедимъ отъ следнитѣ факти:

1. „На ръководенитѣ отъ менъ учителски курсове, говори В. П. Вехтаровъ, въ присѣствието на всички направихъ следния опитъ: на една група учители дадохъ да прочетатъ два реда думи. Въ първия редъ бѣха написани само известни думи, а въ втория — малко известни, взети изъ египетската история (Хециютена, Аменемиди и пр.). Цѣлата аудитория съ часовници въ ръце следѣше числото на минутитѣ и секундитѣ, употребени за четене както на първия редъ, така сжщо и на втория. Забележително е, че редътъ съ познатитѣ думи се прочете 4 пжти по-бързо отъ редътъ съ непознатитѣ. Ако четѣхме буква по буква, трѣбваше за еднакво време да прочетемъ и двата реда“.

2. Когато четемъ лошо коригирана книга, много отъ коректурнитѣ грѣшки отминаваме незабелязано. Ако четемъ буква по буква, не би било възможно да пропуснемъ нито една грѣшка. Но понеже четемъ думата по общия ѣ видъ, безъ да се взираме въ нейнитѣ подробности, ние отминаваме случайнитѣ грѣшки. Това сжщо става, когато влизаме

въ нѣкоя позната кжца, безъ да се взираме подробно въ всѣки нейнъ прозорецъ и др.

3. Ако четемъ известенъ намъ познатъ текстъ, написанъ по-отдѣлно съ нашата азбука и латинската, написаниятъ съ наша азбука текстъ, къмъ формитѣ на думитѣ на който е свикнало око̀то, ще го прочетемъ 3—4 пжти по-бърже.

Възъ основа на това думозрителниятъ методъ се отказва отъ невъзможната задача да се откъсватъ отъ думата въ чистия имъ видъ звуковетѣ, нѣкои отъ които (т, д, п, щ, и др.), безъ присѣтствието на високъ гласъ, е невъзможно да се изговорятъ. Освѣнъ това, думозрителниятъ методъ счита за невъзможна и ненуждна работата, наречена „звукосливане“, т. е. синтезата, комбинирането на думи отъ отдѣлнитѣ звукове. Рѣдко, има дума, съ които борави букварьтъ, да не е позната на ученицитѣ. Тѣ ги разбиратъ и произнасятъ. Значи всичкитѣ звукови и слухови думи (образитѣ на думитѣ) у тѣхъ вече съществуватъ. Звуковиятъ синтезъ на всѣка дума, т. е. сливането на всички звукови на дадена дума въ еднозвучаща, е дадено вече отъ природата и да се учи това отново е съвършено ненуждно. Децата не притежаватъ само зрителния образъ на думата. Ако тѣ познаваха начертанието на всички, на всѣка зрителна дума (печатна или ржкописна), то биха умѣли да четатъ и да пишатъ. Но това запознаване не трѣбва да бжде по пжтя на изкуственото звукосливане, а направо къмъ естественото запознаване съ зрителнитѣ образи на думата. Тая работа надъ вънкашнитѣ форми на думитѣ трѣбва да бжде облекчена, за да могатъ децата съзнателно да вникватъ въ нея и безъ много трудности да я разбиратъ и усвояватъ.

Ако главната същностъ на новата метода съставятъ зрителнитѣ форми или образи на думитѣ, то отъ тукъ става ясно, защо защитницитѣ на думозрителния методъ обръщатъ особено внимание върху шрифта на началното четене и писане. Колкото той е по-простъ, по-ненатруфенъ, толкозъ полесно детето ще възприеме и запечати въ съзнанието си зрителнитѣ форми. Тогава кой трѣбва да бжде първоначалниятъ шрифтъ по четене и писане? Разбира се, оня, чрезъ който най-лесно и най-правилно се запечатватъ зрителнитѣ образи. А това е печатниятъ шрифтъ. Ето защо методолозитѣ настоятелно искатъ да бжде изхвърленъ поне на първо време ржкописниятъ или бързописниятъ шрифтъ.

Запознавайки децата съ главнитѣ форми на буквитѣ, печатниятъ първоначаленъ шрифтъ безрезервно може да бжде основата на понататъшното четене и ортографията. Малкитѣ палавци иматъ чудна слабостъ къмъ опростения печатенъ шрифтъ. Надзърнете въ тетрадкитѣ имъ, въ книгитѣ имъ, по вратитѣ, по стѣнитѣ, въобще навсѣкжде, кждето тѣ иматъ достъпъ да драцятъ, ще съгледате наравно съ ржкописа и печатния шрифтъ. Маса грамотни, особено въ селата, и мно-

го твърде интелигентни хора пренебрегватъ ржкописа и съ удоволствие пишатъ и се подписватъ съ печатенъ шрифтъ.

Ржкописниятъ шрифтъ е изобразенъ изключително за скорописъ, т. е. за второстепенна или несжществена целъ по отношение на процеса при обучението по четене. Скорописътъ е преводъ отъ печатния оргиналъ въ друга форма, по-уобно за бързо свързване буквитъ една съ друга. Ще се попита: целесъобразно ли е въ най-долната степенъ на обучението да заставяме децата да извършватъ тоя преводъ, когато не е усвоенъ още оргиналтътъ? Целесъобразно ли е да натрупваме детската паметъ съ второстепенни форми, когато главнитъ още не сж усвоени? Не само, че не е целесъобразно, но даже е вредно за указанитъ по-горе сжществени цели при първоначалното четене, защото:

1) ученикътъ се поставя едновременно предъ две трудности—нещо, което се осжда отъ дидактиката;

2) вниманието на ученицитъ се съсрѣдоточава върху второстепенни форми, когато главнитъ и първичнитъ не сж още усвоени;

3) учебниятъ процесъ по четене, безъ това да е нужно, се доста усложнява и се поставя въ зависимостъ отъ умѣнието да се пише ржкописътъ и обратно;

4) учебниятъ процесъ по четене се доста забавя, защото писменитъ форми сж много по-трудни за възприемане, отколкото печатнитъ.

Въвеждането на особенъ шрифтъ въ букваря се явява не само като необходимостъ, но и като логическо последствие отъ най-новитъ искания на методиката по четене и писане.

Първиятъ опитъ да се употреби особенъ букваренъ шрифтъ при първоначалното обучение по четене и писане билъ направенъ при Йанския университетъ въ педагогическия семинаръ на професоръ Райнъ. Този опитъ се отнася къмъ 1898 год. и принадлежи на *Лемензикъ*, най-стариятъ образецъ учителъ при семинара. Шпизеръ приспособилъ сжщия шрифтъ въ едно селско елзаско училище прѣзъ 1904 год.¹⁾ Една букволиница (Бауеръ въ Франкфуртъ на Майнъ) най-напредъ приготвила тоя шрифтъ и затова той сега е известнъ въ Германия подъ името франкфуртски (Frankfurter Fibelshrif). Шпизеръ изтъква следнитъ предимства на новия шрифтъ при първоначалното четене и писане:

1) Всички линии на шрифта сж еднакво дебели, следователно и еднакво впечатлителни. По такъвъ начинъ шрифтътъ не вреди на читѣ.

2) Шрифтътъ е простъ по форма, безъ никакви ненуждни притурки и украшения, и затова децата лесно го запомнятъ.

3) Всѣка буква се различава една отъ друга и затуй детето не смѣсва буквитъ една съ друга.

1) Spieser. Ein Klassenversuch mit der begrifflichen Methode im ersten Lesunterricht. Leipzig. Schefler 1904.

4) Тоя шрифтът има и това предимство, че отъ него леко се преминава къмъ другитѣ шрифтове.¹⁾

Идеята на Шпизера за особенъ шрифтъ при първоначалното четене и писане намѣри много привърженици между практицитѣ-педагози въ Германия и Америка. Мнозина отъ тѣхъ достигатъ до убеждението, че първоначалниятъ шрифтъ за детското четене и писане трѣбва да бѣде само печатния древноримски шрифтъ (Antiqua), който има следния видъ:

I J L F E T H U A.

V W X Y Z K N M.

O Q C G D P B R S.

Горниятъ шрифтъ, споредъ германскитѣ методици, е признатъ за най-подходящъ при началното четене и писане поради своята яснотъ и простота; той се състои само отъ прави линии и джги. Този шрифтъ е твърде близкъ и до нашата азбука. Много отъ неговитѣ букви сж и наши; напр., долнитѣ букви по нищо не се различаватъ отъ нашитѣ:

G F T H L X K M O C B P.

Деца та би дали на тоя шрифтъ следната форма:

МИЛКА ИМАЛА ШАПКА.

Напоследъкъ за формата на шрифта въ Германия се изказаха и двамата видни методици: Виге²⁾ и Ветекамп³⁾. Виге препоръчва за основа да се вземе главната латинска азбука, понеже детето често я виждало по фирмитѣ, плакардитѣ, надписитѣ и др.

Най-напредъ детето трѣбва да се запознае съ образитѣ на опредѣлени думи, взети изъ неговия миръ; следъ това буквитѣ се изваждатъ отъ думата, за да се разглеждатъ и изобразяватъ. Изобразяването на думитѣ трѣбва да стане по всевъзможни начини. Чрезъ построяване отъ клечки, изрѣзване отъ книга, моделиране отъ глина, изобразяване на и отъ пѣсъка и пр. Отъ главнитѣ книги трѣбва да се премине къмъ малкитѣ и отъ тѣхъ последователно къмъ ръкописния латински шрифтъ (скорописа).

Ветекампъ пкъ обръща особено внимание върху построяването на буквитѣ отъ клечки, като основно упражнение, което най-добре, освенъ писането, дава възможностъ на детето да запомни формата на буквитѣ и формата на печатнитѣ думи. И той, като Виге, смѣта като най-подходящъ за тѣзи упражненія само латинския шрифтъ. Ветекампъ иска децата да построяватъ не само букви, но и цѣли думи. Следъ като се изучатъ така повечето букви, на ученицитѣ се разда-

1) Rein. Encyklop. Handb. d. Pädag. 2. Aufl. Band. II.

2) Wige. Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit. Berlin.

3) Wetekamp. Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres. Leipzig.

ватъ подвижни печатни букви, поставени въ особени наборни каси, отъ които децата първоначално съставятъ думи, а после изречения. Полученитъ думи и фрази ученицитъ трѣбва да залепватъ на особени тетрадки. Така децата сами ставатъ автори на твърде интересни читанки. Ветекампъ не позволява да се даватъ въ ржцетъ на децата буквари, а само читанки. Писането на ржкописнитъ букви, споредъ него, трѣбва да започне следъ като детската ржка привикне ловко да строи буквитъ отъ клечки.

Още по-остроуменъ е методътъ за първоначалното четене и писане на другъ съврѣменъ немски педагогъ *Бютхеръ*¹⁾. Той препоръчва, обучението по писане да започва съ рисуване, което трѣбва така да се организира, че детето да може да се подготви за първоначалния букваренъ шрифтъ. Тази идея се съгласява и съ историческото развитие на писмеността. Историята доказва, че писмото е изникнало отъ рисунката: хората по-рано сж започнали да рисуватъ, а после, да пишатъ. „Безъ тия предватителни упражнения, говори той, направо ние не можемъ да преминемъ къмъ писменитъ форми. Макаръ формитъ на първоначалнитъ букви да сж прости, но тѣ за децата сж все още нови, съвсемъ непознати и твърде много сложни. Направлението и дължината на линиитъ, разстоянието и свързането на отдѣлнитъ части представятъ голѣми трудности за детското око и ржка. Голѣма трудностъ съставя за детето, което започва да пише, движението на най-простата даже линия, различаването и измѣрването голѣмината имъ, направлението и разстоянието на различнитъ елементи въ буквитъ. Ржката му не е свободна при писомоторнитъ движения. А за писане на буквитъ сж необходими: определено положение на ржцетъ, правилно държане на перото и извънредно трудни и сложни движения за теглене на линиитъ“. Резултатитъ не могатъ да бждатъ едни и сжщи, казва по-нататкъ Бютхеръ, когато писмото произлиза отъ рисуването и когато не произлиза изобщо, тъй както това се практикува въ повечето отъ нашитъ училища.

За да се създаде навикъ у децата къмъ писане, Бютхеръ препоръчва да се премине постепенно и последователно предварително единъ курсъ по рисуване, който трѣбва да продължи не повече отъ 2 — 3 седмици. Презъ това време децата трѣбва да изучатъ формитъ за буквитъ, като рисуватъ познати предмети. Децата рисуватъ, напр., кълбо, конци, реси, огради, стълби, правосостояща стълба, перо, високи храсталаци, стрели, дъсчени огради, наниз, лжкове въ разни положения, яйца, листа, грозде, череши и т. н.

Когато рисуватъ, децата трѣбва да седатъ свободно,

¹⁾ Н. Büttcher Zeichen—Schreib — Lesefibdl. Ein neuer Weg für den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben. Mit Originalzeichnungen von Eugen Hanefzod. Berlin. 1919.

свободно да държат ръцете си, да рисуват съ съвсем меки калеси и моливи. Следъ като учителятъ покаже на черната дъска, какъ да се възпроизведе рисунката, децата рисуватъ най-напредъ въ въздуха, после на чина съ мокър пръстъ, на таблата и най-после въ тетрадката си. Само следъ тоя кратъкъ курсъ по рисуване децата трѣбва да пристѣпятъ къмъ букваря, чийто шрифтъ трѣбва да бѣде опростенъ. Когато започватъ да пишатъ буквите, най-напредъ ги сглобяватъ отъ кибритени клечки, а после ги пишатъ съ калесъ или моливъ и то отначало едри, голѣми, свободно и следъ туй въ междудиния. По метода на Бютхеръ всичките форми на буквите могатъ да се извлѣкатъ изъ рисунките на предметите.

Трѣбва да се обърне внимание и на обстоятелството, че рисуването има особено важно значение за думозрителния методъ по четене. Тукъ рисунката не служи само за подготовка къмъ първоначалното писане: тя има и друго значение. Зрителните образи на думата, които иматъ голѣмо значение при четенето, трѣбва по тоя методъ да се асоцииратъ не само съ слуховата представа за сжщата дума, но и съ *предметната*. Вунтъ, като изучавалъ състава на думите, забелязалъ, че връзката на зрителния образъ на думата съ предмета трѣбва да бѣде не по-малко отъ връзката съ слуховата представа. Отъ тука следва, че употребяването на рисунката (изобразяването на предмета) се явява като необходимостъ при думозрителния методъ. Затова и рисуването е поставено на пръвъ планъ по тоя методъ. „Още отначало, щомъ постѣпи въ училището, детето трѣбва да се научи да рисува схематично поне най-простите предмети,“ казва Бютхеръ. Такива предмети сж телеграфните стълбове съ жици, ограда, стълба, носило, бърдо, реси отъ кърпа или шалъ, порта, рамки, вилици, обрѣжчи, сливи, грозде, яйца, рашето и др.

Въ заключение ще добавимъ, че и експерименталната психология чрезъ своя най-добъръ представителъ, професоръ *Мойманъ*, се силно застъпва за реформата въ шрифта. На учителската конференцията въ Хале презъ януарий 1910 г. той, като говорѣлъ на тема: „Психологическия анализъ на четенето и писането и неговото значение за практическото обучение,“¹⁾ казалъ дословно следното:

„Децата първоначално трѣбва да се обучаватъ по четене тъй, както изисква Жаваль,²⁾ само чрезъ опростения древнo-латински шрифтъ Antiqua. Французкия шрифтъ и бързописътъ (ръкописа) трѣбва да останатъ на заденъ планъ, понеже децата не могатъ лесно и бързо да схващатъ техничѣ сложни и претрупани форми.“

1) Schulblatt der Provinz Sachsen, 910, № 5.

2) Javal Emil е парижки професоръ, известенъ съ своите трудове по физиологията и хигиената при процеса на четенето.

Аниела Сцик*)—Варшава.

Детскитѣ дефиниции.

Детскитѣ дефиниции много пжти сж привлѣчали вниманието на психолозитѣ, които наблюдаватъ развоѣ на детския говоръ и мисль.

Да разберешъ една дума и да я дефинирашъ, като съблодавашъ логическитѣ закони, не е едно и сжщо нѣщо. Развитиятъ човѣкъ, учениятъ даже, често пжти мжчно може да намѣри сполучливи дефиниции за терминитѣ, които употрѣбѣва въ своитѣ речи и писания. Ученикътъ, като иска да се хареса на учителя си, наизустѣва дума по дума дефинициитѣ отъ учебника; да потърси една спонтанна дефиниция, обаче, му се вижда мжчно. Но отъ друга страна, забелязваме, че много пжти децата, дори и малкитѣ, искатъ да обяснитѣ нѣкому, напр., на нѣкоя по-малка сестра, значението на известна дума и се опитватъ да сторятъ това точно. Почти никога тѣ не се отказватъ да отговорятъ на въпроса: *какво е това?* Тия спонтанни обяснения, които не сж още сжщински дефиниции, сж твърде интересни, защото ни показватъ, какъ постѣпва човѣшкиятъ умъ, когато иска да си даде отчетъ за значението на нѣкоя дума или когато иска да обясни другиму смисълъта ѣ. Намираме четири фази въ тоѣ умственъ процесъ:

- 1) *различава се* предмета отъ другитѣ, безъ да се познаватъ неговитѣ части и качества;
- 2) *анализира се*, т. е. забелязватъ се нѣкои подробности, които могатъ да се изброятъ или да се опишатъ;
- 3) *сравнява се* съ други предмети;
- 4) *класифицира се*, т. е. намира се нѣкоя по-обща дума, близка до името на дадения предметъ.

Въ първата фаза детето разбира думата, но не може да ѣ обясни. Ако тя е име на конкретенъ предметъ, то посочва самия предметъ или неговото изображение. Напр.: — *що е тавана?* — Таванътъ е тамъ. (Дето посочва съ ржка и вдига очи на горе). Ако е абстрактна дума, детето си служи съ тавтологии, които не обясняватъ нищо. — *Какво нѣщо е радостъ?* — Радостъ е когато сме радостни. — *Какво е крамола?* — Когато се караме... и пр.

Втората фаза започва, когато детето, безъ да дефинира думата, се опитва да опише предмета, като изброява нѣкои подробности. Броятъ на тия подробности понѣкога е ограниченъ, понѣкога е твърде голѣмъ. Ето нѣколко примѣра:

1. Ключътъ служи да заключваме стаята. Таванътъ е синъ. Въ суперата сѣлваме супа. Планината е висока. Отъ житото правимъ хлѣбъ. Рибата плува. (Съ тия отговори детето отбелязва нѣкаква подробностъ).

*) Председателка на полското дружество за изучаване на детето.

2. Ключът служи за заключване и отключване. Съ трамвая отиваме на разходка; той е електрически. Ръката е вода; тя е дълбока. Градът — там има къщи; има хора въ града. Село — там живеят хора и железница минава край него. (Детето дава постоянно по две подробности).

3. Рамката е за картина, направена е от дърво, боядисана е. Врабчето — някои го убиват и по него го ядат; врабчето яде семена; врабчето върви след ралото, за да яде червеи. Дивачът — ловците го бият, пекаят го, ядат го. (Детето посочва три подробности; неговото наблюдение става по-точно).

4. Бюфетът (дулапът) служи да скриваме чиниите, сладкишите, лъбба, чашите. Градината е за цветя, за зеле за краставици, за листа. Гората — има гъсти гори и гори, които не сж гъсти; въ гората се намират гъби, цветя, дървета. Село — въ селото има каруци, въ които турят жито, има дървета; овесъ и ръжъ има въ село. Градъ — има къщи, трамваи, железници, автомобили. Рибата е за ядене; хората ловят рибата; рибата е въ водата; големите риби се ловят съ куки. Птицата — някои птици пълзят; славеят е птица; врабчето и кукувицата не пълзят. Животно — вълкът е животно; животни сж и мечките, слона, кучетата и котките; те сж бели и черни. (Детето посочва повече подробности — повечето безъ логически редъ, но то дава доказателства, споредъ способността си да наблюдава или споредъ знанията си, че ги познава).

Отъ тия примѣри виждаме, че първите отговори сж твърде къси. Те ни показватъ, че детските възприятия сж неточни и откъслечни. Последните отговори се приближават до описанието на предметитъ. Въпросътъ, „за какво служи това?“ интересува твърде много децата отъ 4-та до 7-та година. Затуй и употреблението или службата на предмета много пжти се посочва въ детските опредѣления. Посочватъ се, обаче, и други качества: голѣмина, форма, движение, действие, звукъ (отъ де иде? какъ? какъ става?). Дори въ дефинициите на по-големите деца тия подробности се предпоставятъ предъ употреблението или службата на предметитъ. Напр., тригодишното дете почти всѣкога казва: „къщата е, за да живеятъ децата, да спятъ“, когато опредѣленията на 7-9-годишните момичета започватъ почти винаги съ думите: къщата е направена отъ тухли и дърво“. Някои деца изброяватъ видовите понятия, които влизатъ въ обема на родовото понятие. Напр., за да опредѣлятъ, що е животно, те изброяватъ всички животни, за които си спомнятъ. Понѣкога те даже правятъ разлика между общите и индивидуалните белези, както едно 6-годишно момченце, което забелязва, че някои птици пълзятъ, но кукувицата не пълзѣ, или че има бели и черни мечки. Тоя точенъ анализъ на предмета води къмъ описание;

отъ описанието лесно се минава къмъ сравнение, класифициране и сжизинско дефиниране.

Въ тази еволюция на дефиницията срещахме цѣла редица отъ преходни форми. Първата форма е *отрицателната дефиниция*: детето не казва, къмъ кой класъ спада предмета, но казва, къмъ кой не спада. За тая целъ то сравнява предмета, който иска да опредѣли, съ другъ предметъ, съвсемъ противоположенъ на първия. Следъ туй идва *сжизинското сравнение*: името на предмета припомня образа на другъ предметъ, приличенъ на първия; тогава детето употребява думитѣ: *както, защото* и пр., и посочва разликата съ изречение, което започва съ *но, ала* и др. По-късно сравнението се превръща въ *метафора* и ето една практическа дефиниция, въ която на нѣкоя добре позната дума по аналогия се придава нова смисълъ.

Най-после идва по-точното *класифициране*: предметътъ се дефинира чрезъ една обща дума, детето започва да употребява думи, които показватъ класоветѣ, родоветѣ. Но тъй като още не познава научната терминология и речникътъ му е още беденъ, то често пжти стѣкмява наивни и чудновати дефиниции. Понѣкога детето придава на видовитѣ понятия значения на родови такива. Едно 5-годишно момиченце, напр., като описваше една картина, каза: тукъ има патици и *тая патица, дето има дълга шия, се казва лебедъ*. Думата *патица* е употребена тукъ въ смисълъ на *плавателна птица*. При другъ случай детето се лъже, като смѣсва думи, чийто различие за него не е ясно: напр., *сждъ и орждие*.

Ето примѣри:

1. *Градината*, дето отиваме да се разхождаме, е нѣщо като село, *но не е село*, защото отиваме *пешъ*, а на село отиваме съ *железницата*. *Селото не е градъ*; има каруци, но нѣма тренове, автомобили; въ града чуваме шумъ, но въ селото не се чува шумъ. (Едно дете на 6 години и 4 месеца. Дефинициитѣ сж отрицателни: предметътъ се сравнява съ другъ и се посочва съдържанието).

2. Буфетътъ е единъ голѣмъ дулапъ, дето се турятъ различни нѣща. Сатърътъ е единъ голѣмъ ножъ за кълцане на месо. (Детето посочва приликата на предмета съ другъ).

3. Суперата е едно гърне, съ което се носи супа на трапезата. Прагътъ е нѣщо като затворъ. Рѣката е като вода. (Въ тия дефиниции детето си служи съ метафори; то дава нова смисълъ на познати думи).

4. Таванътъ е частъ отъ стаята. Житото е растение, което ражда зърна и отъ тия зърна се прави хлѣбъ. Птицата е направена отъ Бога; тя знае да хвърка, да си прави гнѣздо и много други работи, които ние не знаемъ. (Въ тия примѣри детето класира предмета и се опитва да даде точна дефиниция).

Въ различнитѣ видове дефиниции — отъ най-простата до най-сложната — които посочихъ, се вижда еволюцията на

дефиницията. Формата на последната зависи отъ възрастта на детето. Всѣка дефиниция съдържа особености, свойствени изобщо на възрастта, но същевременно съдържа и такива, свойствени само на детето, която я състави. Психологътъ и педагогътъ, като изучава детскитѣ отговори, вижда, не само кои думи детето разбира въ даденъ моментъ, но и какъ ги разбира, каква смисълъ имъ придава, отъ какво се интересува, какъ забелязва и какъ какъ се изразява.

ИЗЪ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА.

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

Ант. Борлаковъ.

Тѣй трѣбва да бѣде...

Слънчевъ ноемврийски день, останалъ сѣкашъ отъ топлото лѣто. Градско училище. Трето отдѣление. Дългогодишенъ учителъ — педагогистъ, „старъ“ вече, съ „посивѣли“ коси, но съ младежки полетъ, устремъ и енергия. . . . Предстои урокъ по родинознание. Още въ междучасието учителътъ ме предупреждава:

— Тоя часъ нѣма да взема новъ урокъ. До сега разглеждахме околността на града, построихме релефа, ѝ начертахме и картата ѝ. . . Сега ще преговоримъ всичко учено, ще свързва разгледанитѣ отдѣлни географски картини въ една цѣлостна картина и ще допълня нѣкои работи. . .

— Бихъ желалъ да видя картата и релефа. . .

— Ще ви ги покажа. . . Моля, елате въ учебната стая.

Влизаме.

Тя е малка и тѣсна — едва може да побере 30 деца, но още при пръвъ погледъ обстановката въ нея изненадва. Свѣтлина, чистота и красота! По всички прозорци саксии съ хубави цвѣта: бегонии, мушкати, карамфили, захарчета, хризантеми и др. Въ нѣколко сандъчета наскоро поникнала ръжъ, пшеница ечмикъ, леща. . . Разбирамъ: това е урока по естествознание — „Поникване на семената, ученъ не по книга, а чрезъ опити и наблюдения. . . Спирамъ погледа си върху цвѣннатитѣ разноцвѣтни бегонии и хризантеми. Учителътъ забелязва това и ми пояснява:

— Сами децата си ги садятъ и отглеждатъ. Всѣко дете има своя саксия съ цвѣта, за която се грижи. . . Презъ всѣки сезонъ садимъ цвѣта. . . Ето въ ония саксии преди нѣколко

дни посадохме луковичи отъ зюмбюли, градинсли кокичета, лалета и нарциси. Тѣ ще цѣвнатъ тукъ презъ януарий и февруарий... Цвѣтата предпазватъ стаята ни отъ прахъ...

— Какъ?!... Това е парадоксъ!...

— Децата отъ собственъ опитъ се научиха, че прахътъ поврежда цвѣтата имъ. И сега сами се грижатъ да не внасятъ калъ и нечистота въ стаята, да не тичатъ и да не вдигатъ прахъ въ нея. Когато нѣкой тича, другитъ сами му викватъ: „Не тичай, вдигащъ прахъ, ще повредишъ цвѣтата!“ Зеръ всѣки има свой *имотъ* между тѣхъ и всѣки гледа да го пази...

Учительтъ е правъ: по стенитъ, по пода, по покщичниците — никждѣ ни следа отъ прахъ или калъ. По чиноветъ нито една драскогина. Подоветъ намазани съ стернолинъ. Свѣтлоблѣтитъ стени сж украсени съ цвѣтни ученишки рисунки и карти, наредени съ художнишки вкусъ... Въ въздуха ни прахолинка. Горнитъ крила на четиритъ прозорци отворени: прѣсни струи морски въздухъ нахлуватъ презъ тѣхъ въ стаята... И леко, приятно се диша тукъ.

Децата на двора. Само две сж въ стаята — момче и момиче. Тѣ усърдно чистятъ черната дъска отъ тебеширения прахъ. Момчето съ голѣма мокра гжба въ ржка изтрива дъската; момичето съ чистъ бѣлъ парцалъ грижливо я избърсва.

— Това сж, казва учительтъ, *днешнитъ домакини на отдѣлението*. Ние нѣмаме *дежурни*, а всѣки день по една *домакиня* и единъ *домакинъ*. Тѣ се грижатъ за реда и чистотата въ стаята и за провѣтриването ѝ. Всѣка сутринъ и следъ пладне домакинитъ преглеждатъ всички покщичници, помагала и стени и ги почистватъ отъ прахъ. Всѣка вечеръ, следъ последния учебенъ часъ, изпиратъ на чешмата въ двора гжбата и парцала и ги предаватъ, заедно съ другитъ принадлежности, на другаритъ си, които ще „домакинствуватъ“ на следния день...

— Какви други принадлежности?...

Учительтъ отваря дулапчето подъ катедрата и ми показва: една малка метличка за почистване прахъ, една мека четка, две метлички, направени отъ пуйчи пера, нѣколко парцала, една пржчка съ завързанъ на върха кичуръ отъ дълги, тѣсни книжни ивици.

— Всичко това е набавено и направено отъ самитъ деца. То е *общъ имотъ* на отдѣлението...

— Не тежатъ ли тия домакински длѣжности на децата? Драговолно ли ги изпълняватъ?

— Отначало, наистина, имъ се виждаха тежки, но отпосле лека-полека свикнаха съ тѣхъ и сега усърдно ги изпълняватъ...

— Какъ постигнахте това?

— Още въ началото на учебната година употребихъ нѣколко учебни часа за беседи по хигиена, макаръ и това

да не се предвижда въ програмата. . . Говорихъ съ примѣри и конкретни факти, почерпени изъ кръга на детските наблюдения. Говорихъ за значението на реда, чистотата и провѣтряването на учебната стая, за значението на чистотата на тѣлото и облѣклото. Запознахъ ученицитѣ си съ най-елементарнитѣ искания на личната и училищната хигиена. Посочихъ имъ опаснитѣ последици за здравето, когато тѣ не се спазватъ. Разказвахъ имъ действителни случаи, разказвахъ ми и тѣ такива; четохме на тая тема разкази, взети отъ детски списания, читанки и христоматии. . . Разглеждахме и положителни и отрицателни примѣри — и доброто и злото, тъй както се срещатъ тѣ въ самия животъ. . . И единъ день моитѣ ученици сами дойдоха до решението:

„Ние сами, г-нъ учителю, трѣбва да се грижимъ за реда и чистотата на нашата стая“.

На другия день всички заедно се заловихме и почи- стихме грижливо всички покщнини, помагала, подове, стени, прозорци, врати. . . Стаята ни свѣтна. . . И когато уморени вечерята се разотидоха, — единъ палавъ остроумецъ, изглеждайки съ радостни очи почистената стая, забеляза:

— Сѣкашъ Великъ-день, господинъ учителю, ще посрещаме!

— Да, деца, Великъ-день ще посрещаме. . . Нека отъ сега нататъкъ презъ цѣлата година, всѣки день и всѣки часъ, бжде Великъ-день въ нашата стая! . .

Следъ нѣколко дни имъ прочетохъ извадки отъ едно съобщение въ „Педагогическа практика“ — какъ ученицитѣ въ английскитѣ училища отглеждатъ цвѣтя презъ зимата въ учебнитѣ стаи и уреждатъ цвѣтарски изложби,*) Разказахъ имъ сжщо, че въ много и много училища децата отглеждатъ цвѣтя. Тѣхнитѣ стаи сж сжщински „приемни салони“ съ цвѣтя и картини, чисти и свѣтли — да ти е драго и мило да стоишъ тамъ, а нашата на какво прилича?! . . .

— И ние, и ние, развикаха се почти едногласно всички мои деца, можемъ да наредимъ нашата стая така!

И решиха, кой какви цвѣтя ще донесе, какъ ще ги засадатъ, де ще ги поставятъ, какъ ще ги гледатъ. . .

Следъ пладне чиноветѣ и катедрата бѣха отрупани съ клончета, корени и луковици отъ саксини и градински цвѣтя. Цѣлото отдѣление е оживено и брѣмчи като кошерь пчели въ предпролѣтенъ слънчевъ день. Радостта и възторгътъ на децата сж се пренесли и у домоветѣ имъ. И всѣка майка, давайки по едно клонче, по една луковица или по единъ корень отъ своитѣ цвѣтя, е дала и по единъ урокъ на своето дете за посаждането и отглеждането имъ. И децата се надпреварваха да ми разказватъ наученото, да го разказватъ на своитѣ другари. Тѣ знаеха по-добре отъ мене, какъ се

*) Вж: „Педагогическа практика“, год. III, кн. IV, стр. 175: „Обучението по природознание въ английскитѣ основни училища“.

посаждатъ бегонии, карамфили, хризантеми, на какво мѣсто трѣбва да се държатъ, какъ трѣбва да се отглеждатъ. И чакаха да започнатъ посаждането,

— „Но де ще ги посадимъ? Саксии?!

„Да чакаме, мисля си азъ, училищното настоятелство да ни ги достави, значи да чакаме съ седмици и месеци“ . . .

Отдѣлението реши: „Сами ще си ги набавятъ“.

И всѣки ученикъ донеси отъ дома си по нѣкакъвъ сждъ: кутия отъ консерви, стара пукната саксия, черепъ отъ счупено гърне или стомна, сандъче, пробита непотребна тенджерка и др. Посадихме въ тѣхъ цвѣтята и ги наредихме на прозорцитѣ. Но още сжия денъ едно дяволито момиченце забеляза:

— „Вмѣсто да украсимъ стаята си, ние я сгрозахме съ тия тенджерки и черепи:

Очитѣ на цѣлото отдѣление изведнажъ прогледнаха и видѣха, че не е красиво да държимъ хубавитѣ цвѣта въ такива грозни сждове, Трѣбватъ саксии! Отде да ги вземемъ? Децата решаватъ: всѣки да си купи по една саксия за своитѣ цвѣта. — „Но ако всѣки купи саксия по отдѣлно, забелезвамъ азъ, ще я купи по-сжпо, отколкото ако купимъ изведнажъ всички саксии“. Отдѣлението реши да събере пари, да избере помежду си „комисия“ и заедно съ мене да иде на пазаря и да купи потребнитѣ саксии. Така ние дойдохме неусетно до идеята на основемъ „ученишка кооперация“. Използувахъ пакъ две съобщения отъ „Педагогическа практика“: „Ученишки кооперации въ Франция“¹⁾ и „Ученишки братства въ Ромъния“²⁾. Прочетохъ ги въ отдѣлението и ги разяснихъ. Ученицитѣ проявиха живъ интересъ къмъ всичко хубаво и добро, което ученицитѣ отъ други училища, отъ други градове, отъ други страни сж направили и правятъ. . . Желанието да имъ подражаваме, и не само да имъ подражаваме, но и да направимъ нѣщо повече отъ тѣхъ, да ги надминемъ, самò се яви въ отдѣлението. . .

— „Само въ другитѣ ли училища могатъ да правятъ „ученически кооперации“, и ние можемъ да си направимъ!“ отсѣкоха моитѣ ученици. И кооперацията лесно и бързо се основа. Избра се петочлененъ *управителенъ* съветъ: председателъ, касиеръ, секретаръ и двама съветници, и тричлененъ *провърителенъ* съветъ. Събраха се пари, основа се каса, и работата тръгна много добре, отколкото вървятъ работитѣ въ кооперациитѣ на възрастнитѣ. Нашата кооперация си постави редъ контретни, близки задачи, които постепенно и бързо изпълни: достави саксии, материали за ржчна работа, учебници и ученишки потреби за всички ученици, включително и за беднитѣ, принадлежности за почистване на учебната стая и най-после основа и своя *библиотека* съ избрани

1) „Педагогическа практика“, год. III, кн. VIII, стр. 321.

2) „Педагогическа практика“, год. IV, кн. X, стр. 356.

детски книжки и списания. Ето тя се помъщава въ онова шкафче. . . . Отъ всички наши детски списания ние имаме по 5 екз., така че всички ученици — отъ най-богатото до най-бедното — презъ месеца могат да ги прочетатъ. Една „библиотекарка“ и единъ нейнъ помощникъ се грижатъ за раздаването и редовното прибиране на книжките. . .

— Какво е вашето участие въ „кооперацията“?

— Въ работитѣ на децата азъ не се мѣся, когато нѣма нужда отъ моята намѣса. Оставямъ ги сами да си вършатъ всичко: сами да си поставятъ задачитѣ и сами да ги разрѣшаватъ. Така тѣ ще се привикнатъ по-лесно и по-бърже да се самоуправляватъ. Намѣсвамъ се само тогава, когато поискатъ моитѣ съвети и упътвания, или когато видя, че сж сгрѣшили въ своитѣ решения и инициативи. . .

— Какво ще прави по-нататѣкъ вашата ученишка кооперация? . .

— Отначало тя бѣше само *потребителна* кооперация. Сега става и *производителна*. Отъ купенитѣ материали за ржчна работа — лико, мукава, конци, канва и др. — по общо решение на отдѣлението всѣки ще изработи по нѣколко хубави предмета; къмъ Коледа ще устроймъ изложба, ще разпродадемъ предметитѣ, ще увеличимъ капитала на кооперативната каса и ще зарадваме съ нѣкой подаръкъ беднитѣ другарчета . . .

— Прекрасна, чудечна идея!

— И до нея дойдоха самитѣ деца. Сега всички сж се запретнали съ най-голѣмо усърдие да я осъществятъ. Всички се надпреварватъ да изработятъ по нѣщо хубаво, оригинално за „изложбата“. Всѣки работи за нея не само въ училището — въ часоветѣ по ржчна работа и рисуване и въ междучасията, но и у дома си. . . . Интересътъ къмъ предстоящата изложба отъ училището се пренесе и въ домоветѣ: тя заинтригува родителитѣ, и тѣ сега гледатъ, както и съ каквото могат да ни помогнатъ. Имаме вече доста изработени предмети: отъ лико, отъ глина, отъ цвѣтна хартия, отъ кошничарски пръчки, отъ платъ и конци — бродерии и плетки. Тѣ се пазятъ въ шкафа въ училищната канцелария. Ако обичате да ги видите, после ще ви ги покажа. . .

— Разбира се, ще ги видя: тѣ ме интересуватъ. Но въ всичката тая хубава и по-замисълъ и по-изпълнение работа има нѣщо по-ценно, по-важно, отколкото самитѣ изработени предмети. Като сте поставили една далечна целъ и като сте създали у вашитѣ ученици потици да я постигнатъ чрезъ самостоятелънъ радостенъ трудъ, чрезъ съревнования и надпреварвания, вие сте налучкали най-доброто, най-ефикасното средство, чрезъ което може да се развива и укрепва детската воля. Ето, това е най-ценното въ вашата хубава работа! . .

— Да ви покажа релефа и картата! Ние ги забравихме. . .

— А, да!.. Какъ нѣма да ги забравя, когато могат да

се видятъ и чуятъ толкова много интересни работи, въ вашата учебна стая...

— Ето!... И учителятъ извади задъ катедрата правоъгълна дъска, съ размѣри около 1 м. на 60 см., покрита съ дебелъ зеленъ листъ хартия, и я сложи на писалището. Открихъ листа и нова изненада: въ никое друго училище не съмъ виждалъ тъй хубавъ, тъй вѣренъ и съ толкова прости средства изработенъ релефъ на градската околностъ. Наоколо дъската е окована съ дъсчена рамка, висока около 10 см. Вътре съ поразителна точностъ сж възпроизведени всички географски обекти, които могатъ да се наблюдаватъ въ кръгозора на Варна: равнинитѣ и височинитѣ на северъ, западъ и югъ отъ града, езерото съ канала, морето съ залива и пристанището, Галатинския носъ съ фара, шосетата, които излизатъ къмъ разни посоки отъ града, желѣзопътната линия. Не е пропуснато да се отбележатъ даже и селата, които се виждатъ по околнитѣ височини и равнини: Галата, Голѣма-Франга съ радиотелеграфната станция, Кестричъ, Пашакьой, Инджикьой. И всичко това е направено съ съвсемъ прости средства. Формитѣ на сушата сж моделирани грижливо отъ ситенъ пѣськъ, смѣсенъ съ мокра жълта глина. Глината е слепила пѣсьчинитѣ зърна и, когато изсъхнала, се получилъ изкуственъ пѣсьчаникъ. Градътъ и околнитѣ села сж представени съ къчета отъ червеникави керемиди, наредени и залепени върху глинения пластъ така, че вѣрно представятъ общитѣ очертания на отбелязанитѣ селища. Шосетата сж изобразени съ тъсни ивици отъ бѣла глина; желѣзопътната линия — съ сажди и бѣла глина; морето, езерото и канала, който ги свързва, — съ пластъ синка на прахъ, купена отъ близката бакалница; морето — съ тъмносинъ, а езерото и канала — ясносинъ цвѣтъ; вълноломната стена на пристанището — съ дребни бѣли камъчета, слепени съ бѣла глина. Не сж забравени и параходитѣ, гемитѣ и лодкитѣ въ пристанището: тѣ сж моделирани отъ глина, боядисана съ черна, бѣла и сива боя, и сж залепени въ синия вълновиденъ фонъ. Отъ глина, боядисана съ съответнитѣ цвѣтове, сж моделирани и фароветѣ въ края на вълнолома и на Галатинския носъ.

Стоя предъ тоя тъй хубавъ, тъй ясенъ релефъ и се удивлявамъ на търпението, усърдието и умението на учителя. Релефътъ самъ говори, какво сж могли да научатъ ученицитѣ и какъ сж го научили отъ него.

— Прекрасно! Чудесно! казвамъ на учителя. Поздравявамъ ви за хубавата, отлична работа...

— Ето и картата на нашата околностъ, отваряща скромно той, и обръща черната дъска.

На бѣлъ рисувателенъ листъ, съ размѣри сжщо като на релефа, е начертана съ цвѣтни пастели хубаво, ясно и прегледно картата на цѣлата мѣстностъ, включена въ кръгозора на града. Употрѣбени сж сжитѣ условни цвѣтове,

както въ най-хубавата учебна карта на България — картата на г. г. Д. Дочевъ и Антоновъ: низката равнина около Варна е означена съ тъмно-зелена боя; хълмоветъ — съ ясно-кафява; платото надъ Варна на северъ и на югъ — съ жълта; морето и езерото — съ синя. Наименованията на града, селата и забележителнитъ мѣстности сж написани съ красиви, доста едри печатни букви: Варна, Галата, Кестричъ, Евксиноградъ, Голѣма-Франга, Пашакъой, Инджикъой, Максуда, Дамянова-махла, Сесъ-севмесъ, Карантината, Ташлатепе, Турна-тепе, Джанаваръ-тепе, Черно-море, Варненско езеро, Пейнерджикъ, Гюндюзъ-чешме и др.

— Употрѣбихъ, обяснява учителтъ, сжитѣ цвѣтове, както въ картата на България, която имаме въ нашето училище, защото по-късно, когато започнемъ да изучаваме географията на България, това ще улесни ученицитъ да четатъ и разбиратъ картата ѝ. Когато видятъ зелената боя на нея, тѣ ще знаятъ, че тя означава низка равнина, подобна на низката равнина около Варна, а жълтата — висока равнина, като Франгенското и Галатинското плато...

Издрънкането на училищния звънецъ прекъсва разговора ни.

— Извинете, казва учителтъ, трѣбва да ида при децата, и бързо излиза навънъ...

Предъ входната врата, срещу прозорцитъ, ученицитъ се тълпятъ и бързо сами се нареждатъ двама по двама...

Излизамъ отъ учебната стая съ чиста радостъ, съ истински възторгъ въ душата си. — „Ето, мисля си азъ, единъ учителъ всецѣло преданъ на своето поприще. Бедната, не-радостната наша училищна действителностъ не го отчайва и не го спира да твори нови ценности въ душицѣ на своитѣ възпитанници. Неговата учебна стая отразява като въ огледало полетѣтъ на единъ умъ и на една воля, решени, въпреки всички пречки, да вървятъ напредъ и все напредъ къмъ по-голѣмо съвършенство. Само такива учители ще създадатъ бленуваното, диреното *ново училище*!“...

Отвънъ еква радостна двугласна пѣсенъ:

„Дето ази и да ида,
все се иска менъ,
цакъ селото си да видя,
дето съмъ роденъ.

Всичко тамъ е милю мене,
нѣма день и часъ,
зарадъ него съ наслаждене,
да не мисля азъ“...

— Аха!... урокътъ по родинознание започва още отъ прага на училището...

Стъпвайки бодро подъ такта на пѣсенъта, ученицитѣ весело влизатъ въ стаята си. Тукъ пѣнието и гимнастиката не се учатъ и упражняватъ само въ специалнитѣ за това учебни часове. Наученото въ тѣхъ се прилага и се упражнява всѣки день и всѣки часъ. И тъй трѣбва да бжде, ако училището иска да учи не за себе си, а за живота...

(Ще следва. „На урокъ по родинознание“).

Проф. Ж. Нугсбургъ.

Рисуване съ акварелни бои.

Материалъ. Ученикътъ за да работи съ акварелни бои, трѣбва да има кутийка съ такива бои, блокъ отъ акварелна хартия, четка № 6 отъ камилски косми, ленена или книжна отривалка и чашка за вода.

Бои. Акварелната кутийка трѣбва да съдържа следнитѣ бои: червена, портокалена, жълта, зелена, синя, виолетова, янсови и тъмносиви. Желателно е боичкитѣ по тонъ да се приближаватъ до спектралнитѣ цвѣтове.

Хартия. Отначало е достатъчно да имаме хартия съ размѣри $\frac{28}{20}$ см.; после можемъ да увеличимъ размѣра на $\frac{28}{40}$, а най-после на $\frac{40}{55}$ см.

Четка. Най-сгодна за децата е кржглата четка № 6; но споредъ случая, могатъ да употребяватъ и по-голѣми и помалки четки.

Отривалки. Отривалката е потребна да чистимъ четкитѣ, да отнемаме отъ тѣхъ излишната вода и да избърсваме кутийката. По-добре е да имаме отривалки отъ старъ (мекъ) материалъ. Трѣбва да ги държимъ винаги въ добро състояние.

Чашки за вода. Всѣки ученикъ непременно трѣбва да има отдѣлна чашка; за еднообразие можемъ да купимъ цинкови канчета: тѣ не заематъ много мѣсто, когато ги съберемъ, понеже влизатъ едно въ друго.

Тонове и нюанси. Като смѣсваме различно боитѣ, можемъ да получимъ всички видими цвѣтове, тонове и нюанси.

Червената боя се счита свѣтла. Като смѣсваме тая боя съ други бои, ние ги правимъ свѣтли. Ако смѣсимъ червена и жълта, ще получимъ портокалена; ако смѣсимъ червена съ синя, ще получимъ виолетова. За да получимъ сжщински тъмночервенъ тонъ, трѣбва да прибавимъ къмъ червената боя и янсови.

Портокалената боя е по-свѣтла отъ червената. Тя е переходна боя между червената и жълтата. Всѣка боя, къмъ която прибавимъ портокалена, става по-свѣтла. Ако прибавимъ янсови къмъ портокалената, става тжмна и мжтна портокалена боя.

Жълтата боя се счита за свѣтла. Тя се употребява най-много, когато изобразяваме свѣтлина. Примѣсена къмъ повечето отъ останалитѣ бои, жълтата ги превръща въ по-свѣтли и по-ярки. Смѣсена съ синята боя, тя дава зелена. Жълтата и ясно-сивата боя образуватъ сивожълтия тонъ.

Зелената боя може да бжде ясна и тъмна. Тъмна е когато се приближава до синята, а ясна, когато се приближава до жълтата.

Тъмно-зелената и сиво-зелената боя се получава, като смѣсимъ зелена съ ясно-сива и нѣколко други бои.

Синята боя се счита за тъмна. Всички бои, смѣсени съ нея, ставатъ тъмни.

Виолетовата боя е най-силната, най-ярката боя. За да я направимъ по-тъмна, трѣбва да я смѣсимъ съ тъмно-синя боя.

Тъмнитѣ и ясни сиви бои сж необходими, за да съставяме почти всички тонове и нюанси на цвѣтоветѣ. Тѣзи две бои, смѣсени съ други, даватъ всички кафяви, почти всички зеленикави, синкави и др. тонове.

Какъ трѣбва да работимъ съ боитѣ. Размийте ги въ голѣмо количество вода. Натопете четката въ едно отъ отдѣления на кутиятата за бои, за да вземе толкова вода, колкото предполагате вие, че е потрѣбно, за да покриете тази частъ отъ хартията, която искате да покриете. Вземете на четката такава боя, каквато ви е нужна, и съставете въ взетата вода такъвъ тонъ, какъвто искате. Размѣсете боята хубавичко въ водата. Понѣкога, когато рисувате твърде малки плоскости, можете да разбивате боята на самата четка, т. е. съ много мокра четка вземете боя, колкото ви е потрѣбно.

Когато боята бжде готова, поставете своя блокъ въ наклонено положение, подъ жгълъ $30-40^\circ$, както на рис. 1; натопете четката въ приготвената боя и започнете да покри-

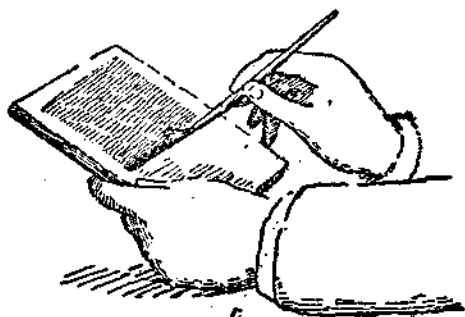


Рис. 1.

вате хартията равномерно, отгорѣ надолу. Погрижете се, щото четката да не изсъхва, иначе тонътъ ще се измѣни. Излишната боя, която се стича къмъ долния край на хартията, събирайте съ четката. Това става така: натискате четката до отривалката, която полива водата, после отново допирате чет-

ката до хартията на това място, дето има събрана вода, пакъ я пренасяте на отривалката и т. н.

Боята скоро изсъхва. Следъ това можемъ да сложимъ на рисунката, дето искаме, други тонове. Изображенията, създадени по такъвъ начинъ, се наричатъ акварели „Аква“ по латински значи вода.

Най-добре можемъ да се запознаемъ съ боитѣ, като се научимъ да ги владѣемъ отъ личенъ опитъ, като работимъ повече и когато сравняваме по-често резултатитѣ отъ работата си. Да знаешъ имената на боитѣ още съвсемъ не значи, че познавашъ самитѣ тѣхъ. Ние трѣбва да познаваме боитѣ така добре, както познаваме лицето на другаря си.

Предлагамъ въ общи черти слѣдния планъ на работа:

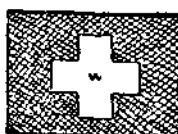
1. Децата трѣбва систематически да се упражняватъ да размиватъ боитѣ и да ги слагатъ на хартия. Така най-добре ще се научатъ да съставятъ произволни тонове и да владѣятъ четката. И тоноветѣ и петната, които слагатъ, могатъ да бждатъ извънредно красиви и разнообразни.

2. Рисуване съ акварели предмети, прости по форма и шарка.

Пръвъ урокъ. Децата обичатъ пълнитѣ, яркитѣ тонове, затова трѣбва да започнемъ да рисуваме съ акварели ярки



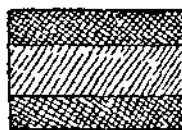
7



8



9



10

Рис. 2.

предмети, напр. знамена (вж. рис. 2, фиг. 7—10: фиг. 7 — французско знаме, 8—швейцарско, 9—пруско, 10—испанско).

Подготовка. 1. Изберете си измежду ученицитѣ толкова помощници, колкото реда чинове има. Всѣки помощникъ трѣбва да се грижи за ученицитѣ отъ цѣлия редъ чинове и да имъ помага презъ първия урокъ да схванатъ работата. Рис. 3, трѣбва да е дълга 22, а широка 16 см.

Изрежете отъ мукава шестъ четирижгълника, 22 см. дълги и 16 см. широки, каквито сж размѣритѣ на предполагаемитѣ флагове. За да боядисате знамето така, както е боядисанъ българския флогъ, разделете мукавата на три

равни части, които съответствуват на цвятните ивици на знамето.

3. Дайте на всеки помощник по една мукава и накарайте го да скицира на всеки ученик от дадения му редъ такъв флагъ. Това трѣбва да стане така: сложете мукавата

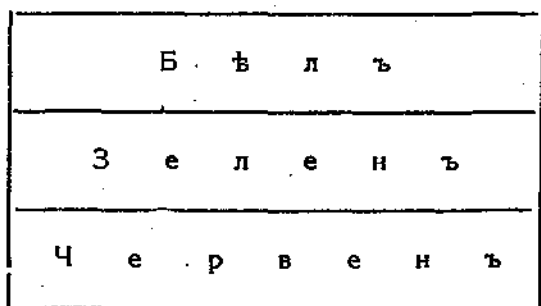


Рис. 3.

върху рисувателния листъ и я заобиколете съ моливъ: после отбелжете ивицитѣ.

4. Покажете на своитѣ помощници, какъ трѣбва да боядисатъ знамето, и нека после тѣ помагатъ на ученицитѣ отъ своя редъ.

Нека ученицитѣ наредятъ на писалищнитѣ дъски на чиноветѣ своитѣ рисувателни потрѣби, както е посочено на рис. 4. Нѣкъдѣ въ класа, на видно мѣсто, заковете листъ

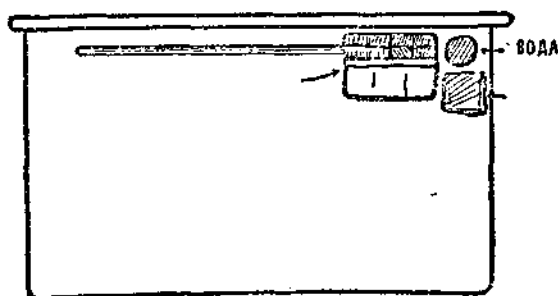


Рис. 4.

хартя, нарисувийте знаме и го боядисайте. Нека ученицитѣ веднага послѣдватъ вашия примѣръ. Не говорете твърде много на децата, какъ да подхванатъ работата; старайте се да не отвлечате вниманието имъ съ забележкитѣ си. Не изисквайте голѣма чистота, акуратность и завършекъ въ първитѣ акварелни рисунки; тия качества винаги отсъствуватъ въ първитѣ работи. Ако първия тонъ за ивицитѣ, следъ като изсъхне, бжде твърде слабъ, нека децата повторятъ и потретятъ върху него боята, докле се получи нуждния цвѣтъ.

За да изрежемъ отъ мукава швейцарски и бразилски флагъ, трѣбва да изрежемъ на първия мѣстото, което заема бѣлиятъ кръстъ, а на втория — синия кръгъ; тогава лесно можемъ по мукавата да скицираме на книга всѣки флагъ.

За да получите черна боя за пруския флагъ, прибавете малко червена боя къмъ яносивата.

Като рисувайтъ флагове, децата се запознаватъ съ елементарнитъ похвати на акварелната живопись.

Фиг. 13 (рис. 5) е съставена отъ две квадратни мукавички, едната отъ които е 18 кв. см., а другата — 14 см. Съ

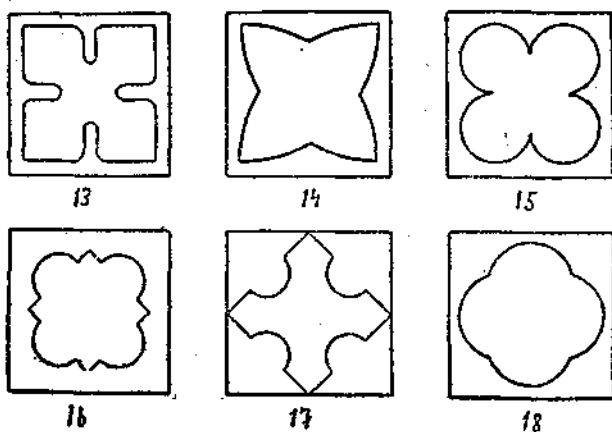


Рис. 5.

първиятъ, голѣмиятъ квадратъ, можемъ да си служимъ, когато съставяме фиг. 14—18 (рис. 5); вториятъ, малкиятъ, трѣбва да изрежемъ така, както на фиг. 13 (рис. 5); По първата мукава дѣцата трѣбва да нарисуватъ квадрата на листоветъ си; после по втората, изрѣзаната фигурка, трѣбва да скициратъ рисунката.

Съ тази работа можете да натоварите помощниците, макаръ че повечето деца могатъ безъ голѣми затруднения да я извършатъ. Можемъ да представимъ на ученицитъ сами да изобразятъ и да нарисуватъ въ своитъ квадрати нѣкаква фигура, но това ще отнеме много врѣме. Преди всичко задачата на този урокъ е да се научатъ децата да боядисватъ, а не да рисуватъ.

Трѣбва да се боядисватъ квадратитъ съ фигуритъ така: най-напредъ цѣлата площъ се покрива съ една и сѣща боя, после, като изсъхне, рисунката се покрива съ друга боя или съ по-силенъ тонъ, както на рис. 6.

Тѣзи упражнения иматъ за целъ да запознаятъ децата съ четката и боитъ, да имъ дадатъ случаи да съставятъ



Рис. 6.

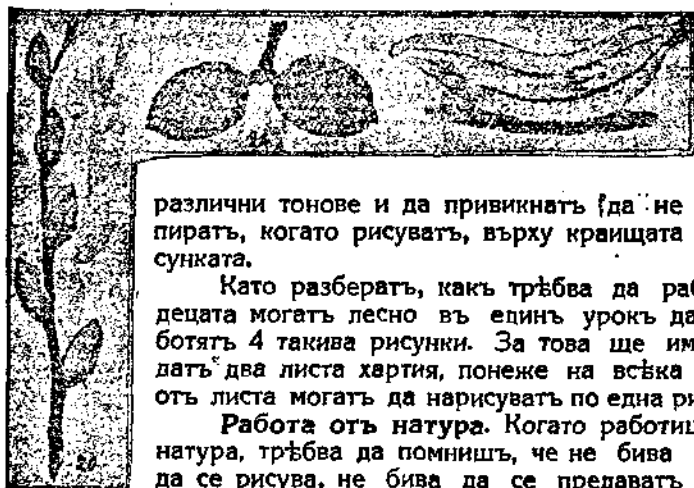


Рис. 7.

различни тонове и да привикнатъ да не се допиратъ, когато рисуватъ, върху краищата на рисунката.

Като разбератъ, какъ трѣбва да работятъ, децата могатъ лесно въ единъ урокъ да изработятъ 4 такива рисунки. За това ще имъ отидатъ два листа хартия, понеже на всѣка страна отъ листа могатъ да нарисуватъ по една рисунка.

Работа отъ натура. Когато работишъ отъ натура, трѣбва да помнишъ, че не бива всичко да се рисува, не бива да се предаватъ всички белези, които има моделътъ. Всичко което предаваме, може да бжде вѣрно, но всичко вѣрно никога не можемъ предаде. Можемъ да изобразимъ само частъ отъ това, което виждаме; затова трѣбва да избираме най-сжщественитъ белези и вѣрно да ги изобразяваме; колкото повече сполучимъ въ тая работа, толкова похубава ще бжде и акварелната ни рисунка.

Художникътъ се грижи да предаде вѣрно формата, цвѣта, полутона, сѣнката, които хвърля предмета, сѣнкитѣ, полусѣнкитѣ, свѣтлината и отражението на предмета. Всичко това трѣбва да се намира въ хармонична взаимна зависимостъ; въ

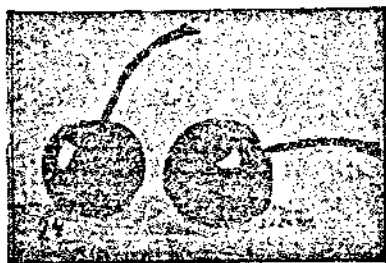


Рис. 8.

всичко трѣбва да се спазватъ вѣрнитѣ съотношения. Разбира се, не трѣбва да искаме, щото малкитѣ художници въ нашия класъ да разрешаватъ или даже да се нагърбватъ съ тая задача напълно; достатъчно е, ако отначало тѣ се грижатъ да предадатъ формата и цвѣта, или формата, цвѣта и най-освѣтленитѣ мѣста (вж. рис. 8), или форма-

мата, цвѣта и сѣнката, хвърлена отъ прѣдмета (вж. рис. 7).

Ако децата сполучатъ да предадатъ това, тѣхната работа вече ще съдържа елементи на хубава картина.

Отначало трѣбва да вземемъ за модели предмети, прости по форма и окраска, като предпочитаме не твърде блѣднитѣ или много тъмнитѣ, напр., като лимона, дюлята и др. Децата по-леко и по-приятно рисуватъ ярки предмети, затова повече трѣбва да разбираме за модели такива предмети. На лимона

едва се забелязват сѣнки, но добре се вижда формата и окраската. Сжщото можемъ да кажемъ и за силуетитѣ на дървчетата, овощнитѣ плодове, листата, нѣкои цвѣта, орѣхи: достатъчно е да предадемъ формата и на цвѣта на силуета, за да заприлича изображението на модела.

Съ акварели можемъ да работимъ и по другъ начинъ: като слагаме вторъ тонъ върху първия, който не е засъхналъ още; въ такъвъ случай тоноветѣ се сливатъ, и очертанията на второто петно ставатъ извънредно меки. Можемъ да покриемъ цѣлата повърхнина на хартията съ вода и, преди да изсъхне, да рисуваме на нея, каквото желаемъ; тогава краищата на рисунката леко се ретуширатъ, рис. 9 е изработена именно така. Сѣнкитѣ на моркова (рис. 10) сж поставени по сжщия начинъ. Само грапавинитѣ

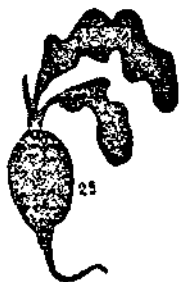


Рис. 9.



Рис. 10.

сж отбелязани, следъ като е изсъхнала рисунката.

Разноцвѣтнитѣ предмети, на които боятъ незабѣлявано преминаватъ една въ друга, могатъ да се рисуватъ така, както е нарисувана ябълката на рис. 11; най-напредъ покрийте цѣлата повърхнина съ най-слабия тонъ, който виж-

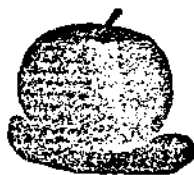


Рис. 11.



Рис. 12.



Рис. 13.

дате: после, преди да изсъхне тоя тонъ, прибавете втори, като поставяте петна полекичка съ върха на четката тамъ, дето е нужно — боята сама ще се разпрѣсне и слѣе съ първия тонъ.

По сжщия начинъ трѣбва да работимъ жълтитѣ есенни листа. Ако жилкитѣ сж по-тъмни отъ петурката, можемъ да ги прибавимъ, когато изсъхне рисунката; ако тѣ сж по-свѣтли, докато още рисунката е мокра, съ суха четка отнемаме боята отъ ония мѣста на листа, дето и излишна.

Когато рисуваме дървета, можемъ да предаваме формата и цвѣта на силуета безъ сѣнки. Дори най-малкитѣ деца могатъ много сносно да извършватъ това.

Подходящи модели. За нашата целъ особено подходядатъ следнитѣ модели: плодове, лимони ябълки, круши, сливи, вишни, праскови, грозде, цариградско грозде, репички, мор-



Рис. 14.

кови, краставици, тикви и дини, всички прости по форма и шарки цвѣта: слънчогледъ, лай-кучка, разни видове теменуги. макъ, лале, рози (особено пжпки), шипка, лилии, радика, перуника, съсанки, помниче, метличина и др.



Рис. 15.

Хубави и лесни за рисуване модели сж и нѣкои тревисти растения, детелина, овесъ, ленъ, бобъ, грахъ, ръжъ и др.

Дърветата могатъ да служатъ като прекрасни модели, когато децата искатъ да рисуватъ само силуета и цвѣта имъ, безъ да засегатъ сѣнкитѣ: полутоноветѣ и сѣнкитѣ усложняватъ твърде много работата имъ.

Хубави модели сж и следнитѣ: а) *дървета* — клонъ, люлякъ, орѣхъ, букъ, брѣза, боръ, ела, палми, озоцни дървета; б) *птици* — синигеръ, кадѣнка, стърчи-опашка и изобщо всички птици съ цвѣтни и черни пера.

Пеперудитѣ които иматъ свѣтли бои и ясноочертани петна по крилетѣ, сж хубавъ материалъ за рисуване.

Изъ училището и живота.

(вести и бележки)

У насъ.

За националното възпитание въ народното училище. Варненският окръженъ училищенъ инспекторъ *г. д-ръ Ст. Чакровъ*, известенъ нашъ педагогъ, е отправилъ къмъ първоначалнитѣ и прогимназиалнитѣ учители въ Варненския окръгъ едно окръжно, въ което горещо се застъпва за националното възпитание на българската младежъ и посочва сръдствата, съ които последното трѣбва да си служи. Народното училище трѣбва да възпита своитѣ възпитаници въ безаветна любовъ къмъ родината. Едно отъ най-ефикаснитѣ сръдства за постигането на тая задача е *родната пѣсенъ*. Въ окръжното се излага единъ репертуаръ отъ *пѣсни* за всички отдѣления и тритѣ прогимназиални класове, придруженъ съ общи упътвания за разработката имъ.

Мислитѣ и упътванията, дадени въ окръжното, представятъ интересъ не само за учителитѣ отъ Варненския окръгъ, но и за всички учители въ цѣлата страна, поради туй ние го цитираме текстуално.

То гласи :

„1. За родината.

Географското положение на родината ни, отечествената история и преживѣнитѣ напоследъкъ събития сведочатъ за нуждата отъ едно по-ефикасно възпитание на подрасващата българска младежъ въ *националенъ духъ*. Националното възпитание не значи още шовинизмъ, както сж склонни да мислятъ нѣкои срѣди у насъ. Шовинизмътъ е осждителенъ, и той не трѣбва да има мѣсто въ нищие възпитателно заведение обаче, патриотичното възпитание на младежъта ни е дългъ, който съзнателно трѣбва да се прегърне отъ родното школо. Трѣбва да се признае, че надали има по земното кълбо народно училище по-интернационално отъ българското. Това е констатиралъ всѣки българинъ, независимо отъ общественото му положение, който е ималъ случай да надзърне въ живота и работата на чуждестранни училища.

Българското племе живѣе, развива се и е привързано къмъ родината, както пеленакътъ е привързанъ къмъ майчини скути. На тази родина всѣки нейнъ синъ дължи обичъ и синовна привързаностъ. Нашитѣ ученици трѣбва да ѝ познаватъ хубоститѣ, да ѝ пѣятъ пѣсенъта. Българскиятъ народъ днесъ се проявява съ добродетелитѣ, дарбитѣ и способности на дѣдитѣ си, които е унаследилъ и всмукалъ заедно съ майчиното млѣко. Борбитѣ, страданията, постиженията и разочарованията на нацията ни въ миналото сж ударили неизличимъ отпечатъкъ върху народната душа. Радоститѣ и

скърбитъ на миналото нека се донесатъ близо до слънцето и душата на подрасващата българска младежъ днесъ, защото това сж ферментитъ, съ които ще се откърматъ здрави и хубави идеи за общество, държава и властъ, ще се култивиратъ високи и благородни чувства въ народната душа. — Свободната и независима българска държава днесъ, утре и за винаги е висше благо. Тя е творба на две поколения преди насъ, резултатъ на титанически усилия на десетки хиляди ратници съ мечъ и перо. Свободна България е лелеяната мечта на редица поколения преди насъ. Тя е строена и зидана отъ първитъ водачи на племето ни, изграждана е по български за българина. Свободна и независима България е условие за културна дейностъ на племето ни, условие за дейностъ е даже за родоотстъпника, защото въ една позалена България нѣма вече мѣсто нито за анархиста, нито за родоотстъпника. А многожди е ругана тая държава отъ непрокопсани нейни синове, както страдална майка се ругае отъ неблагодарно чадъ. Демагози и ришутели сж ѝ нанасяли болезнени удари право въ сърцето, за да не бжде повече тя българска, да не бжде повече свободна. Като че ли за III-то българско царство стигатъ 45 год. свободно съществуване! . . . Днешната ни държава, като всѣко човѣшко дѣло, си има своитъ дефекти, обаче, демагогията, рушението и отрицанието трѣба да отстъпятъ мѣсто на творческата и положителна дейностъ, защото недостатъцитъ ѝ могатъ да се лѣкуватъ съ трудъ, просвѣта и гражданско съзнание.

Народъ, държава и история апелиратъ къмъ родното школо да заработи по-интензивно за националното възпитание на утрешна България.

Обичъ къмъ България, обичъ къмъ българската история, обичъ къмъ българската държава и къмъ българския народъ, почитане на законъ, институции и народни традиции, това е съдържанието на националното възпитание. Ще повтора пакъ, това не е никакъвъ шизонизъмъ, а е дългъ на всѣки просвѣтенъ гражданинъ, който разбира, що значи „свобода“. Дългъ е на родното школо дълбоко да всади въ детската душа обичта къмъ родината.

— Какъ?

2. — Съ родната пѣсенъ.

Тукъ ще обърна внимание предимно на пѣсенъта въ нашитъ училища. Силнитъ чувства се зараждатъ и изразяватъ съ пѣсенъ, и националното чувство трѣбва да се култивира съ пѣсенъта. Хубавъ текстъ, съчетанъ съ хубава мелодия, изпѣта умѣло на мѣсто, оставя неизгладими следи въ човѣшката душа. Както топлиятъ пролѣтенъ дъждъ кара всѣко зрънце, хвърлено въ пазвата на майката земя, да кълни, а по-нататкъ да никне, расте и цвѣти, така и родната пѣсенъ сгрѣва сърцето, окриля душата и захранва човѣшки и национални добродетели у човѣка.

Прочее, какъ да се използва при обучението родната и патриотична пѣсень, за да се култивиратъ въ детската душа силни и трайни чувства, необходими за националното възпитание? . . .

* * *

Отъ опитъ и наблюдение съмъ констатиралъ, че немъло и недостатъчно се пѣе въ нашитѣ училища. Всѣки учителъ пѣе съ класа си, каквото знае, най-често каквото му падне на рѣка. На много мѣста се пѣятъ безвкусици, пѣсни съ глупавъ текстъ, лошо хармонизирани и като така децата пѣятъ по порѣчка, а не защото има съ песенъта да изразяватъ чувства. Срещалъ съмъ тукъ-тамъ да се пѣятъ хубави пѣсни, обаче, пѣятъ се изкълчено. Обикновено се знае само първиятъ куплетъ на стихотворението, другитѣ куплети не се знаятъ. Грамадното мнозинство отъ учителството ни не умѣе да пѣе. Въ всѣко село се пѣятъ въ училищата различни пѣсни.

Ето коя е причината, защо българинътъ, интелигентниятъ българинъ, не умѣе да пѣе, както и не умѣе да играе. Ето защо, като се съберемъ 5—6 души, не можемъ дружно да изпѣемъ нито една пѣсень поне на два гласа; ако ли нѣщо се запѣе, вториятъ куплетъ пъкъ вече не се знае. . . .

А децата обичатъ да пѣятъ!

* * *

За да се помогне поне отчасти на това зло, при ценното съдействие на нашия музикантъ — композиторъ г. Ал. Кръстевъ, на учителитѣ по музика при Варненскитѣ прогимназии и на нѣколцина вещи преподаватели по пѣнието въ първонач. училища въ Варна, поверената ми инспекция въ редица събрания и беседи по въпроса, като констатира недостатъцитѣ на обучението по пѣние въ училищата ни състави единъ

3. Задължителенъ репертоаръ

отъ хубави по текстъ и мелодия народни и патриотични пѣсни за основнитѣ училища въ Варненския учебенъ окръгъ. Повѣрената ми инспекция мисли, че съ този репертоаръ отъ хубави пѣсни ще се допринесе доста много за художественото и патриотично възпитание на младежъта отъ нашия край. Отъ внимателното проучване на този репертоаръ ще се види, че при обучението по пѣние ще се възпѣватъ хубоститѣ на България, героичното и трагичното въ нашата история, традициитѣ и обичаитѣ на българина (коледуване, лазаруване, пеперуда), като не се забравятъ радоститѣ и хубоститѣ на годишнитѣ времена.

Като допълнение на всичко това, нека не се забравя, че надъ всѣко училище трѣбва да се вѣе националниятъ флагъ, а въ всѣка класна стая да се пѣе националниятъ химнъ.

* * *

Препоръчва се долуозначеният репертоаръ на вниманието на учителството, задължителните пѣсни въ който сж подчертани съ курсивъ.

I отдѣление.

1. *Шуми марица* (1 и 2 куплетъ). 2. *Дядо Господи, прости ме* (пѣе се винаги съ молитвата). 3. *Пеперуда*. 4. *Млади пѣвци*. 5. *Еей ржичка, ей ги две* (съ мимика). 6. *Мари момиченце мъничко*. 7. *Ахъ вий гѣбки*.

II Отдѣление.

1. *Шуми марица* (1 2, 3 и 4 куплетъ). 2. *Моля ти се, Боже мили* (пѣе се винаги съ молитвата). 3. *Видишъ, птиченце крилато*. 4. *Лаленце*. 5. *Щурець*. 6. *Снѣгъ се сипе на парцали*. 7. *Селянино покажи ни*.

III отдѣление.

1. *Шуми марица* (всички куплети). 2. *Отче нашъ и свети Боже* (пѣятъ се съ политвата). 3. *Царь Симеонъ*. 4. *Св. Кирилъ и Методий*. 5. *Мила родино*. 6. *Върви народе възродени*. 7. *Да работимъ*. 8. *Отечество* (Тюлевъ). 9. *Царь Ив. Шишманъ*. 10. *Царь Мурадъ Мари думаше*. 11. *Христосъ Възкресе изъ мъртвихъ*. 12. *Коледарска пѣсень*.

IV отдѣление.

1. *Шуми марица*. 2. *Отче нашъ и свети Боже* (пѣятъ се заедно съ молитвата). 3. *Добруджански край*. 4. *Живъ е той, живъ е*. 5. *Тихъ бѣлъ Дунавъ се вълнува*. 6. *Пиринъ планина*. 7. *Покойници*. 8. *По райскитъ долини*. 9. *Христосъ възкресе*. 10. *Манушъ войвода*. 11. *Моми, де кръшки пѣсни пѣятъ*. 12. *О майко моя, родино мила*. 13. *Пролѣтна пѣсень*. 14. *Сурва, сурва година*.

I прогимназиаленъ класъ.

1. *Шуми марица*. 2. *Моля ти се, Боже мили*. 3. *Добруджански край*. 4. *Живъ е той, живъ е*. 5. *Покойници*. 6. *О майко моя, родина мила*. 7. *Пиринъ планина*. 8. *Христосъ възкресе*. 9. *Родно мѣсто*. 10. *Капаятъ горскитъ листенца*. 11. *Богъ*. 12. *Крали Марко*. 13. *Лудъ Гидия*. 14. *Св. Кирилъ и Методий*.

II прогимназиаленъ класъ.

1. *Шуми Марица*. 2. *Моля ти се, Боже мили*. 3. *Добруджански край*. 4. *Живъ е той, живъ е*. 5. *Покойници*. 6. *О майко моя, родино мила*. 7. *Пиринъ планина*. 8. *Христосъ възкресе*. 9. *Старъ овчаръ*. 10. *Капитанъ Андрееву*. 11. *Да работимъ*. 12. *Хранила майка, гледала*. 13. *Сбогомъ*. 14. *Върви народе възродени*.

III прогимназиаленъ класъ.

1. *Шуми Марица.* 2. *Моля ти се, Боже мили.* 3. *Добружански край.* 4. *Живъ е той, живъ е,* 5. *Покойници.* 6. *О майко моя, родино мила.* 7. *Пиринъ планина.* 8. *Христосъ възкресе.* 9. *Къмъ просвѣта.* 10. *Ученишки маршъ.* 11. *Да работимъ.* 12. *Върви, народе възродени.* 13. *Сурва, сурва година.*

Забел. 1. Всѣки учителъ е длъженъ да разучи съ отдѣлението си и нѣколко обичайни пѣсни на мѣстна почва (лазаруване, коледуване, пеперуда и т. н.). Нека учителътъ се вслушва, какъ и що пѣе народътъ по случай на разни празници и тържества и отъ този народенъ музикаленъ репертоаръ да си подбере нужднитъ пѣсни.

Забел. 2. За утра и вечеринки препоръчватъ се на учителитъ солата: 1. *Йовано, Йованке.* 2. *Змейова свадба.* 3. *Пиле пици.* 4. *Китка ти падна.*

4. Практически указания.

1. Освенъ тия пѣсни, учителитъ могатъ да разучватъ съ отдѣленията си и други, стига да иматъ време и желание.

2. Посоченитъ по-горѣ пѣсни трѣбва да се пѣятъ обаятелно, когато имъ дойде времето и мѣстото при обучението по история, география и пр.

3. Текстътъ трѣбва да се разяснява и добре да се наизуства, та ученицитъ да влагать чувство и мисль въ пѣсенята си.

4. Задължителнитъ пѣсни нека се пѣятъ на единъ, два и три гласа, споредъ умѣнието и вѣщината на учителя.

5. Пѣенето въ всички отдѣления може да се възложи на единъ учителъ, който обича музиката и желае да се нагърби съ преподаването на този важенъ учебенъ предметъ (§ 35 отъ правилника за народнитъ основни училища).

6. Малко е единъ часъ пѣние въ седмицата. Препоръчвамъ на учителитъ да се пѣе повече въ училището; ако не всѣки часъ, то поне всѣки день сутринята, на обѣдъ и вечеръ. При лошо време часоветъ по гимнастика да се използватъ за пѣние, а въ време на гимнастика винаги да се пѣе.

7. Пѣсень, опредѣлена за едно отдѣление, може да се пѣе и въ по-горно отдѣление на 2—3 гласа.

8. Учители съ по-голяма музикална култура се задължаватъ да уредятъ пѣвчески училищни хорове, пъкъ даже и черковни, а инспекцията ще съдействава отъ своя страна на такива дейни учители да се отпущатъ специални възнаграждения отъ учил. настоятелство, община, окр. постоянна комисия, държава и т. н.

9. Въ скоро време инспекцията ще разпрати отпечатани до всички училища пълнитъ текстове на всички задължителни пѣсни на учителитъ да ги иматъ подъ рѣка и да не се ровятъ изъ разни сборници.

10. Инспекцията възнамява през идната коледна ваканция да уреди въ Варна (а може би и въ Провадия) курсове по пѣние, въ които ще се разучватъ точнитѣ мелодии на задължителнитѣ пѣсни, съ бѣгли методични улжтвания.

11. Вънѣнявамъ въ дългъ на помощницитѣ окр. учил. инспектори при Варненската окр. учил. инспекция при педагогическитѣ си ревизии обязательно да провѣрѣватъ, заучени ли сж добре текстоветѣ и пѣятъ ли са правилно мелодиитѣ на задължителнитѣ пѣсни“.

Курсъ по Физическо възпитание въ София.

Министерството на народното просвѣщение урежда въ София за учителитѣ по физическо възпитание отъ пълнитѣ гимназии, педагогическитѣ училища и учителскитѣ институти 12-дневенъ курсъ — отъ 2 до 16 януарий 1926 год. Той има за задача да опресни теоритическитѣ познания на тѣзи учители, да разшири практическата имъ подготовка, да ги запознае съ нови методи и сръдства за физическо възпитание въ сръднитѣ училища и да даде насоки за еднаквостъ въ практическата работа. Курсътъ ще се посещава отъ 68 учители. Той е задължителенъ за всички учители по физическо възпитание отъ посоченитѣ училища. Програмата му е следната:

1. П. Траяновъ. — 1. Встъпителна лекция.
2. Заключителна лекция.
2. Ал. Вл. Дяковичъ. — 1. Принципи на физическото възпитание.
2. Литература по физич. възпитание.
3. Какъ да се използватъ допълнителнитѣ часове по физич. възпитание.
3. Анг. Друмевъ. — 1. Упражнение за хармонично развитие.
2. История на физическото възпитание.
3. Гимнастика на уреди.
4. Образцова лекция.
4. Д-ръ П. Момчиловъ. — 1. Анатомия.
2. Физиология.
3. Санитария.
3. Тѣлесни повреди при спорта и гимнастиката и какъ да се избѣгватъ.
5. Репнински — Скаутизмъ.
6. Ст. Янчулевъ. — Игри.
7. Н. Гладнишки. — 1. Шведска гимнастика.
2. Упражнения за хармонични упражнения.
8. Иос. Бурешъ. — 1. Шведска гимнастика.
2. Гимнастика на уреди.

9. *Милевъ*. — 1. Боксъ.
2. Жиу-жицу.
3. Масажъ и практич. самостоятеленъ масажъ.
4. Тренировка и хигиена на тренировката.
10. *Н. Колевъ*. — Техника на лека атлетика.
11. *Фр. Менчикъ*. — 1. Техника на лека атлетика.
2. Зименъ спортъ.
12. *Д-ръ Т. Збонъ*. — 1. Модерни съоръжения на игрищата.
2. Какъ Германцитѣ работятъ за физическото възпитание.
13. *Д. А. Ивановъ*. — Значение на спорта.
14. *Св. Бойкишевъ*. — 1. Фишова служба въ училищата.
2. Антропометрични уреди и измѣрванията съ тѣхъ.
3. Измѣрване на курсиститѣ въ началото и края.
15. *Офицеръ отъ В. на Н. В. уч.* — Строй.

Въ програмата се предвиждатъ два или три филма по физическо възпитание и две забави, уредени отъ лекторитѣ и курсиститѣ.

Занятията ще се водятъ въ салонитѣ на III-та Софийска мъжка гимназия и царския манежъ (за леката атлетика).

Учителитѣ-курсисти ще се ползуватъ съ пѣтни и дневни пари. За тѣхъ ще се уреди пълень пансионъ (храна и легло) въ III-а Софийска мъжка гимназия.

Занятия ще има всѣкидневно по 8 часа.

Министерството щѣло презъ тая година да уреди такива курсове и за учителитѣ отъ непълнитѣ гимназии и прогимназиитѣ.

Желателно е, да бждатъ уредени презъ лѣтната ваканция въ окръжнитѣ градове или поне въ по-големитѣ градски центрове курсове по физическо възпитание и за първоначалнитѣ учители при сѣщитѣ условия, при които сега се урежда софийскиятъ курсъ. Не трѣбва да се забравя, че каквито и реформи да се правятъ въ физическото възпитание въ срѣднитѣ училища, то не ще може да постигне напълно задачитѣ си, ако неговитѣ основи не бждатъ поставени още отъ детското и първоначалното училище. Гимнастиката въ нашитѣ първоначални училища се преподава незадоволително. Преподава се така, защото по-големата частъ отъ първоначалнитѣ ни учители нѣматъ нужната теоретическа и практическа подготовка. Министерството на народното просвѣщение трѣбва да се погрижи да имъ я даде. Опити въ тая насока вече сж направени. Презъ миналитѣ години бѣха уредени отъ нѣкои окръжни инспекции нѣколко курса по гимнастика и детски игри, и тѣ дадоха напълно задоволителни резултати. Уредбата на такива курсове трѣбва да продължи, За да се постигне един-

ство въ работата имъ, тя трѣбва да се постави подъ общото ръководство на инспектората по физическото възпитание при министерството. Още отъ сега инспекторатътъ би трѣбвало да изработи подробна програма за занятията въ лѣтните курсове по физическо възпитание и да я разпрати за проучване на инспекторскитѣ и учителскитѣ съвети.

Безплатни учебници и учебни потребности за всички ученици. Отъ две години на всички ученици — бедни и заможни — въ селскитѣ първоначални училища и прогимназии въ Варненския окръгъ се раздаватъ *безплатно* всички учебници и учебни потребности (тетрадки, моливи, мастило, рисувателни блокове и пр.). Потребнитѣ кредити се предвиждатъ въ училищнитѣ бюджети. За ученицитѣ отъ I и II отд. се предвиждатъ срѣдно по 60 — 80 лева, за ония отъ III и IV отд. — по 80 — 120 лв., а за прогимназиалнитѣ ученици — по 150—200 лв. По наредба на окръжната постоянна комисия и окръжната училищна инспекция предвиденитѣ за тая цель кредити се авансиратъ въ началото на учебната година направо на главнитѣ учители.

Тая мѣрка даде извънредно добри резултати. Всички ученици се снабдяватъ едновременно и бърже съ нужнитѣ учебници и потребности. и редовнитѣ учебни занятия започватъ навреме. Тя помогна твърде много да се прибиратъ въ училището още въ началото на учебната година и най-беднитѣ деца. Нѣкогашнитѣ разпрасии и неприятности между учители, училищни настоятели и родители около доставката на учебници и ученишки потребности изчезнаха.

Добре е, примѣрътъ, даденъ отъ Варненската окръжна училищна инспекция, за да бжде последванъ и отъ другитѣ училищни инспекции. За това не се изискватъ много усилия и средства. Училищнитѣ настоятелства, общинскитѣ съвети и окръжнитѣ постоянни комисии лесно могатъ да бждатъ убедени въ нуждата и ползата отъ безплатната доставка на учебницитѣ, стига само училищнитѣ органи да се помжчатъ да сторятъ това. При добра воля средства ще се намѣрятъ навсѣкжде, дори и въ най бедната община.

Въ чужбина.

Международенъ конгресъ по рисуване заседавалъ въ Парижъ отъ 30 юлий до 6 августъ т. г. Той ималъ двойка цель: 1) да даде възможность на държавитѣ, които участвували въ него, да представятъ свсето народно изкуство, и 2) да обобщи нѣкои нови методически принципи за обучението по рисуване. Участвували много държави и дружества за рисуване, представени съ по двама или повече деле-

гати. Разискванията ставали на френски, нѣмски и английски. Но всѣки делегатъ билъ свободенъ да се изказва и на своя народенъ езикъ.

Съветска Русия се опитала да се наложи въ конгреса, като изпратила много делегати съ готови, даже напечани речи и реферати и многобройни томове, въ които се посочвало всичко направено за рисуването отъ болшевишката революция (1917) до сега. Нейната пропаганда въ конгреса нѣмала успѣхъ. Отъ работитѣ на съветскитѣ руски художници обърнали внимание само нѣкои цвѣтни карикатури, гравюри, живописни творби.

Много добре била представена въ конгреса *Чехославия*. Нейниятъ делегатъ г. *Молбри* изтъкналъ факта, че индустриализмътъ силно конкурира индивидуалното художнишко творчество и има тенденции да го унищожи.

Англия привлѣкла вниманието на конгресиститѣ съ художественитѣ си везби (бродерии), работени отъ 14-годишни момичета. Рисуването сѣщо е много добре застъпено въ английскитѣ училища.

Преднина обаче, имала *Франция* съ многобройнитѣ си декоративни работи, наредени въ нѣколко павилиона, и съ отличнитѣ реферати, държани отъ нейнитѣ представители. Конгресътъ взелъ нѣколко резолюции, въ които се посочва, какви реформи трѣбва да се прокаратъ въ училищното обучение по рисуване. Въ тѣхъ се иска: 1) да се даде по-широко мѣсто на рисуването въ програмитѣ на всички училища — отъ първоначалното до университета; 2) да се свърже артистичното съ индустриалното рисуване; 3) да се използва кинематографа въ училището за изразяване и разлагане на движенията; 4) да се изучава историята на изкуството; 5) да се уредатъ училищни музеи съ художествени творби и пр.

Првъ международенъ конгресъ на отглеждане на децата се състоялъ миналото лѣто въ Женева. Професори, учители лѣкари отъ различни държави обсъждали мѣрkitѣ, които трѣбва да се взематъ, за да се покровителствуватъ ефикасно децата презъ младенческата имъ възраст. Конгресътъ ималъ три секции: 1) *хигиена и медицина*; 2) *общественъ надзоръ и предвидливостъ* и 3) *възпитание и пропаганда*.

Въ неговитѣ резолюции се посочва, какви хигиенически мѣрки трѣбва да се прилагатъ при отглеждането на децата, каква лѣкарска помощъ трѣбва да имъ се дава, какъ трѣба да бждатъ уредени сиропиталищата и приютитѣ за изоставенитѣ деца и пр. Възпитанието въ сиропиталищата и приютитѣ трѣбва да създаде отъ децата *независими личности*, способни да изкарватъ сами прехраната си. То ще може да постигне тая задача, като служи съ *активния методъ*, чрезъ

който могат да се развиват всички детски сили и способности. Резолюциите на конгреса били възприети и от V-та сесия на Обществото на народите.

Общ педагогически конгресъ въ Швейцария. Той заседавалъ неотдавна. Въ него участвували делегати отъ всички видове общообразователни училища — детски, първоначални, прогимназии, сръдни и висши. Централният въпросъ въ разискванията на конгреса билъ: „По какъвъ начинъ може да се създаде *единство* въ цѣлата образователна система“. Макаръ въ всички училищни правилници и програми, създадени следъ войната, това единство да е прокарано, — на практика, обаче, то не е осъществено още. За да се създаде потрѣбната връзка между различните видове общообразователни училища, нужно е, учителитѣ отъ тѣзи училища по-често да се събиратъ, за да размѣнятъ мисли върху учебните методи и сръдства, съ които трѣбва да си служатъ. Има общи педагогически проблеми, които еднакво интересуватъ, както селскиятъ първоначаленъ учителъ, тъй и университетскиятъ професоръ. Тия проблеми трѣбва да се разискватъ въ общи педагогически конгреси и списания. Общите конгреси ще съдействуватъ покрай това за сближаването и сплотяването на цѣлото учителство.

Деца на туберкулозни родители. Лондонскиятъ общински съветъ решилъ да направи 12 месеченъ опитъ съ единъ планъ, споредъ който децата на родители, заплашени отъ туберкулозно заразяване, се отстраняватъ временно отъ родителските си домове. Това се прилага главно въ кжщи, дето единъ членъ отъ семейството е боленъ отъ туберкулоза и нѣма възможность да се изолира, така че да не представя опасность за другите членове на семейството. За такива деца се грижи по-нататъкъ дружеството „Invalid Children's Aid Association“. Децата се отстраняватъ отъ родителската кжща за 3—4 месеци и само, ако условията въ кжщата сж се промѣнили (болниятъ е починалъ или е постъпилъ въ нѣкой санаториумъ), децата се връщатъ на родителите, понеже не сж вече въ опасность. Отстраняватъ се отъ родителите и такива деца, които сами сж заразени отъ туберкулоза.

КНИГОПИСЪ.

Rudolf Lehmann. — Die pädagogische Bewegung der Gegenwart.¹⁾ München. (Philosophische Reiche, 43 B.). 1922.

Рудолфъ Леманъ е професоръ въ Бреславския университетъ. Въ гореозаглавения трудъ той ни представя съвременното педагогическо движение, главно оноа въ Германия. Авторътъ анализира цѣлото движение, разграничава отдѣлнитѣ течения въ него и ги разглежда въ десетъ глави.

Въ първата глава изтъква, че всички днешни педагогически течения сж насочени срещу *интелектуалистичната възпитателна система*, произходътъ на която трѣбва да се дири въ *рационализма* на „просвѣтелната епоха“ (XVIII вѣкъ) и въ хербартианската педагогика.

Интелектуалистичното възпитание е *едностранчиво*. То пренебрегва много отъ душевнитѣ функции. Новитѣ условия за общественъ животъ изискватъ личности съ *сила, творческа воля*. — Може да се каже, пише Леманъ, че днесъ господствува волунтаристичната философия, т. е. оная, която смѣта волята като първиченъ и основенъ факторъ въ душевния животъ. Новата психология отдава еднакво значение и на волята и на ума. За извършване на единъ волевъ актъ сж еднакво необходими, както *идеята*, тъй и *изпълнението*.

Въ втората глава авторътъ разглежда *индивидуализма*. Споредъ крайнитѣ концепции на това течение, училището нѣма смисълъ и право да сществува, защото изравнява индивидуалнитѣ различия на ученицитѣ и пречи да се развиватъ силни, волеви личности. Голѣмата тайна на възпитанието се състои въ това — *да не възпитава*. Трѣбва да се даде пълна свобода за развитието на индивидуалноститѣ. Възпитанието трѣбва само да създаде *сръда*, благоприятна за развитието на добродетелитѣ, заложби за които, споредъ индивидуалиститѣ, сществуваатъ у всѣко дете.

Леманъ оборва съ достатъчно основателни доводи „сантименталнитѣ“ теории на шведската писателка *Еленъ Кей*, както и ония *Лудвигъ Гурлитъ*, сжщо краенъ индивидуалистъ. Последниятъ има само тая заслуга, че е поставилъ индивидуализма на по-научни основи.

Въ друга глава авторътъ описва основанитѣ отъ д-ръ Лицъ *възпитателни заведения сръдъ природата* (Landerziehungsheime). Първо такова заведение е открито въ 1897 г. Тия заведения сж разположени далечъ отъ градоветѣ, сръдъ красиви природни кжтове. Тамъ ученицитѣ се развиватъ естествено и приятно, но се отчуждаватъ отъ живота на културното общество.

Въ сжщата глава Леманъ говори и за *ученишкитѣ дружества*. Такива дружества презъ последнитѣ години сж ос-

¹⁾ Рудолфъ Леманъ. — Съвременното педагогическо движение.

новани твърде много въ Германия, почти при всѣко училище. Тѣ иматъ за целъ да развиятъ у децата любовъ къмъ природата чрезъ многобройни екскурзии.

Леманъ отдава голѣмо значение на течението, което се застъпва за *моралното възпитание* и за *самоуправлението на учениците*. Главни представители на това течение сж Паулъ Наторпъ и Фьорстеръ. Присъждатъ на морално-социалната педагогика на Наторпа, споредъ Леманъ, трѣбва да се дири въ етиката на Канта, а на оная на Фьорстера — въ англосаксонската възпитателна система.

Гражданското възпитание се обхваща и отъ Фьорстеровата педагогика, но Леманъ мисли, че това възпитание е проблема, отдѣлна отъ проблемата на моралното възпитание. Гражданското възпитание има за целъ да формира способни и продуктивни личности, винаги готови да се поставятъ въ услуга на държавата и обществото. Главенъ представителъ на това течение е мюнхенскиятъ училищенъ реформаторъ д-ръ Кершеншайнеръ.

За гражданското възпитание се грижи и *трудовото училище*, но последното се стреми да подготви възпитаницитѣ си повече за професионалния, материалния животъ, отколкото за обществения. Леманъ сѣта, че наименованието „трудово училище“ не е сполучливо избрано.

Не по-малко интересна е главата, въ която се говори за *единното училище и за възпитанието на даровититѣ деца*. Демокрацията, която се повдигна следъ войната и особено следъ германската революция, иска съ право едно училище за всички обществени класи. Въ кайзерова Германия съществуваха едни училища за аристокрацията и други за буржуазията и работническото. Днесъ всички иматъ право да се учатъ въ еднакви основни училища. „Ein Volk, ein Schule“. (Единъ народъ, едно училище). Основното училище е основата на всички други училища. Разнообразието на сръднитѣ училища ще бѣде толкова голѣмо, че ще дава възможностъ на всѣка дарба да се развива по своя естественъ пътъ. Особени грижи трѣбва да се употребятъ за добре надаренитѣ деца. За тѣхъ трѣбва да се откриятъ специални училища.

Въ останалитѣ глави на своята книга Леманъ ни запознава и съ други все тѣй важни педагогически течения: *училище на живота, естетическо възпитание* и пр. Като въ кинематографенъ филмъ той ни разкрива живо и увлѣкателно образитѣ на цѣлото педагогическо движение въ днешна Германия.

E. Durkheim. — Education et sociologie.¹⁾ Bibl. de philosophie contemporaine. Alcan. Paris. 1922.

Тая книга на бележитиятъ съвремененъ французки социологъ и философъ съдържа четири глави:

¹⁾ Възпитание и социология.

1. Сжщина и роля на възпитанието; 2. Сжщина и методъ на педагогиката; 3. Педагогика и социология; 4. Еволюция и роля на срѣдното образование въ Франция.

Durkheim разглежда възпитанието като обществено дѣло, а педагогическата теория като общественъ елементъ въ социологията. „Всѣко общество, казва той, въ всѣки моментъ отъ своето развитие има една възпитателна система, която се налага на индивидитѣ съ непобедима сила. Напрасно е да се вѣрва, че ние можемъ да възпитаваме децата, както желаемъ (стр. 41). Възпитанието се състои въ методическото *социализиране* на младитѣ поколения. У всѣки отъ насъ сжществуватъ два елемента: *индивидуаленъ* и *социаленъ* (стр. 49—50). Целта на възпитанието е да развие последниятъ, понеже той е направилъ отъ първобитния човѣкъ културенъ човѣкъ. Моралътъ, езикътъ, религията, науката сж колективни дѣла, обществени творби. Възпитанието поставя детето въ контактъ съ едно *опредѣлено* общество, а не съ нѣкакво общество изобщо. Целта и естеството на възпитанието, следователно, не могатъ да се опредѣлятъ съ помощта на диалектическия методъ. Възпитанието трѣбва преди всичко да отговаря на общественитѣ нужди, които могатъ да бждатъ открити само чрезъ научно *наблюдение*.

Педагогиката не трѣбва да се смѣсва съ възпитанието. Педагогиката не е действие, а размишление върху възпитателнитѣ действия. Тя дири въ психологията и социологията принципи за насоки или реформи на възпитанието. Тѣй разбира, педагогиката е единъ цененъ помощникъ на възпитанието, понеже се стреми да съгласува възпитателната система съ нуждитѣ на времето и на детската индивидуалност. Само тя е въ състояние да отстрани емпиризма и рутината и да даде възможностъ на възпитателната система да прогресира. За да може педагогиката да изпълни тая си роля, педагогътъ трѣбва да познава и добре да разбира възпитателната система на своето време, както и еволюцията на тая система въ миналото. Той трѣбва да схваща и *идеала*, къмъ който се стреми обществото отъ неговото време. Педагогическата култура трѣбва да бжде изградена върху исторически, психологически, социологически и етически основи, защото само по тоя начинъ може да бжде открита връзката между миналото, сегашното и бъдещето на обществото. „Бъдещето не може да дойде отъ невиделица: ние можемъ да го създадемъ само съ материали, които миналото ни е оставило. Идеалитѣ, които се строятъ, безъ да се държи смѣтка за сжществуващото състояние на нѣщата, сж неосжществими, защото нѣматъ корени въ действителността“ (стр. 100). Затова Durkheim се оплъчва срещу ония педагози, които, като не познаватъ или пренебрегватъ миналото, пледиратъ за едно съвсемъ ново възпитание, основано само върху сантиментални съображения.

Въ третата глава на своя трудъ Durkheim доказва общественя характеръ на възпитанието и посочва съ убедителни доводи, че педагогиката трѣбва да се изгради върху социологията. Най-напредъ, казва Durkheim, педагогиката зависи отъ социологията и после отъ психологията. Макаръ възпитанието да има за единственъ или главенъ обектъ индивида и неговитѣ интереси, все пакъ то преди всичко е срѣдство, чрезъ което обществото постоянно подновява условията за собственото си съществуване.

Индивидуалното съзнание, обаче, има свои собствени закони. Педагогътъ трѣбва да ги познава, за да може да ги модифицира. Тукъ има думата психологията. Тя ни посочва срѣдствата, съ които трѣбва да си служимъ, за да постигнемъ преследваната целъ.

Въ последната глава авторътъ прилага своитѣ принципи при проучването на единъ конкретенъ въпросъ: „Срѣдното образование въ Франция“, като посочва неговия произходъ и развитието му.

Покрай основнитѣ въпроси, въ четиритѣ глави сж за-сегнати и разгледани съ голѣма вещина и множество други интересни педагогически проблеми.

Книгата на Durkheim заслужава да се прочете отъ всѣки учителъ.

Revue pédagogique. № 6. 1925. Paris. P. Besseige, директоръ на педагогическото училище въ Гренобълъ, дава интересна статия върху новитѣ педагогически концепции. Срѣдоточно мѣсто въ тѣхъ заема понятието за *интереса*. Джонъ Дюи анализира отново това понятие и поправи тезата на Хербарта. Дюи поставя интереса въ съотношение както къмъ личното „азъ“, тъй и къмъ обекта. Въпреки неговитѣ старания и ония на редица други педагози да проникнатъ въ същината на тая пружина на душевния животъ, и до сега върху нея не е хвърлена пълна свѣтлина.

Дюи различава два вида интересъ: 1) *непосрѣдственъ* и 2) *посрѣдственъ*. Непосрѣдствениятъ интересъ се проявява тогава, когато целта на известна дейность е самата дейность. Такъвъ интересъ детето проявява, когато играе или когато се занимава съ работа, която носи бележитѣ на играта. Детето играе за самата игра. Съ нея то не преследва никакви странични, външни цели. Самата игра е целъ за него.

Посрѣдствениятъ интересъ се проявява, когато личността си поставя една целъ, единъ идеалъ и се стреми да го осъществи. Дейността при тоя случай е само срѣдство за постигане на поставената целъ. Идеалътъ не е независимъ отъ активнитѣ сили на личността: той е тѣсно свързанъ съ нейнитѣ предразположения и наклоности. Чувството на *усилие* предхожда и съпровожда неотлъчно посрѣдствения интересъ. За да осъществимъ известна целъ, ние правимъ усилия, во-

димъ борба срещу пречките, които ни се поставятъ, и се готвимъ за тая борба. Връзката между мотивитъ и целитъ на известна дейность се постига чрезъ *разсуждения* — чрезъ преценка на стойноститъ, на условията и обстоятелствата, при които тя може да бжде изпълнена. А това предполага едно по-високо умствено развитие, до което детето не може да достигне, ако се остави да върши само работи, които предизвикватъ непосредствения му интересъ — ако се остави само да играе. Къмъ 7—8-годишната си възраст детето започва да разбира целитъ. Отъ тая възраст нататъкъ трѣбва да започне сериозната дейность. Разбира се, тая дейность трѣбва да съответствува на детскитъ сили и наклонности, защото само при това условие детето ще намира удовлетворение въ труда, който преследва опредѣлени цели.

Детската природа трѣбва да се зачита и при моралното възпитание. Целта на това възпитание, споредъ Дюи, е да задоволи исканията на обществения животъ. Срѣдствата, чрезъ които може да се постигне тя, трѣбва да се подирятъ въ обществениятъ опитъ. Училищниятъ идеалъ, правилата за училищния животъ трѣбва да извлѣкатъ изъ общественитъ отношения, при които ученицитъ ще живѣятъ въ действителния животъ. Училището трѣбва да стане напълно общественъ институтъ; училищниятъ животъ трѣбва да се подчини на обществения животъ.

P. Besseige се опълчва срещу това схващане, което иска училището да бжде само едно отражение на обществения животъ. Училището трѣбва да се стреми да облагороди външния животъ, а не да му се подчини.

L'École et la Vie. № 2. 1925. Paris. Почти цѣлата книжка е изпълнена съ статии върху реформитъ, които трѣбва да се прокаратъ въ обучението по правописъ. Тоя въпросъ е поставенъ за разглеждане тая година въ есеннитъ педагогически конференции на всички основни учители въ цѣла Франция, понеже е констатирано, че досегашното обучение по правописъ въ френскитъ училища дава съвсемъ незадоволителни резултати. Ученицитъ, които свършватъ курса на основното училище, слабо владѣятъ правописа. Броятъ на правописнитъ грѣшки се увеличава твърде много, когато се преминава отъ преписвания и диктовки къмъ свободни съчинения. Правописнитъ познания на ученицитъ сж несигурни и ефимерни. А сигурното владѣние на правописа е отъ голѣмо значение. То е *доказателство за култура и знакъ за уважение на езика*. Чрезъ него се избѣгватъ много отъ недоразуменията при писането.

Свободно възпитание. Списание за педагогическа култура. Редакторъ *Димитъръ Кацаровъ*. Издава книгоиздателство „Възраждане“. София. Година IV., кн. 1 и 2.

Списанието е български органъ на *Международната миса за ново възпитание*. Въ тая двойна книжка сж помѣстени статиитѣ: 1) Л. Н. Толстой отъ Д. К., 2) Ръководство за учителя отъ Левъ Толстой, 3) Училищната система въ гр. Winnetka — Америка отъ С. W. Washburne, 4) Нашето време и мисията на педагогиката отъ Ab. Ficher, 5) Единъ опитъ за свободна колективна работа въ училището отъ R. Cousinet, 6) Магдебургското опитно училище отъ Г. Червенковъ, 7) Драматичнитѣ игри въ първоначалното училище отъ Al. Gali. 8) Провѣтното законодателство въ Съветска Русия отъ В. Николски. 9) Опитъ по новата педагогика въ единъ лицей отъ Destrez. 10) Утрешнитѣ училища отъ Beatrice Ensor.

Въ всички статии се даватъ ценни, интересни сведения върху новото педагогическо движение, което цели коренната обнова на днешното интелектуалистично, книжно училище. Въ последната статия Beatrice Ensor, редакторка на английското педагогическо списание „The New Era“, ни рисува въ живи, увлѣкателни картини цѣлостния образъ на „бъдещето обществено училище“. Тя е привръжница на училищата на открито, срѣдъ природата, но блѣнуваното отъ нея бъдеще училище се отличава сжщественно отъ известнитѣ възпитателни заведения на д-ръ Лица. „Утрешното училище“, споредъ Ensore, ще се намира вънъ отъ шумнитѣ и прашни градове, въ тѣхнитѣ крайнини. То ще се помѣщава въ прости, но красиви сгради, съ много свѣтлина и въздухъ. То не ще отчуждава децата отъ родителитѣ имъ и отъ живота въ културното общество. Омнибуси и трамваи сутринъ ще отвеждатъ ученицитѣ въ училището и вечеръ ще ги връщатъ при родителитѣ имъ.

Това е, разбира се, само една мечта, която едвали въ близко бъдеще ще може да бжде осжществена, но е една красива мечта, която ясно сочи пътя на належащитѣ училищни реформи.

„Свободно възпитание“ заслужава да бжде следено и четано отъ всѣки учителъ, който се интересува отъ прѣката си учебно-възпитателна работа. То не трѣбва да липсва отъ никоя училищна библиотека. А. Б.

Д-ръ С. М. Аренски. — **Домашни лѣчебни срѣдства.** Преведе и издава Игнатъ Апостоловъ. Варна. 1925 год. Цена 35 лева.

Д-ръ Аренски, лѣкаръ въ Русия, е идеалистъ лѣкаръ, задачата на който била да прѣска повече свѣтлина въ тъмнитѣ кѣтове на велика Русия. Като лѣкувалъ населението, той използвалъ случая да събира материали изъ народната медицина, подлагалъ всичко на обстойна критика и наблюдения и записвалъ само ценното. Неговата книга съдържа лѣчебни срѣдства, които ни дава науката и такива, които употребява населението. На всѣко лѣкарство той описва

състава, действието му, при какви случаи да се използвава и какъ да си послужимъ съ него. Такава книга би трѣбвало да бѣде настолна на всѣко семейства. Обаче, тя е необходима и на учителя. Физическитѣ страдания сж много. Не винаги можемъ да прибѣгваме до медицинска помощъ, защото тя е и недостъпна, а не можемъ безъ лѣкаръ. И най-малкото неразположение, болка, може да бѣде предвестникъ на опасни заболявания; затова трѣбва да знаемъ първата помощъ, къмъ която трѣбва да прибѣгваме. На време дадена помощъ, често ни предпазва отъ усложнения. Не помогнатъ ли домашнитѣ сръдства, това значи, че работата е по-сериозна и трѣбва да се потърси медицинска помощъ. А какво да кажемъ за затѣтенитѣ краища на България, за селото? Тамъ учителътъ трѣбва да изиграе важна роль за опазване народното здраве. Въпросътъ — „учителътъ като лѣкаръ“ — е сериозенъ и не бива да се гледа леко на него. Учителътъ не само трѣбва, но е длъженъ да даде първа помощъ на децата, да съветва родителитѣ имъ. Въ народната медицина има много добри нѣща, но често бабитѣ си служатъ съ сръдства, съ които се постигатъ обратни резултати. Грѣхъ е, учителътъ или учителката да стои съ сгърнати ръце предъ заболяване и да не може да спомогне, когато сръдствата, съ които може да се помогне, сж на разположение. Така напр., обикновената готварска соль, споредъ д-ръ Аренски, може да се употребѣи като вътрешно лѣкарство при 4 случая, а като външно — при 10 случая. Чорбата отъ кисело зеле може да се употребѣи като вътрешно лѣкарство при 4 случая и като външно при три. Много лѣкарства, които препоръчва авторътъ, могатъ да се приготвятъ дома и да си ги имаме въ домашната аптека.

Въ края на книгата сж посочени въ азбученъ показател болеститѣ, срещу които въ книгата сж посочени лѣкарства. За книгата се отзовава ласкаво и познатия на българското общество лѣкаръ д-ръ Ив. Теодоровъ. Споредъ него, „въ книгата се намиратъ цѣлъ редъ ценни указания и наставления, които могатъ да принесътъ полза на всѣко семейство“. Къмъ това трѣбва да прибавимъ, че книгата е ценна и за всѣко училище и не би трѣбвало да липсва отъ училищнитѣ библиотеки.

В. П. Г.