

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XX

СОФИЯ

КНИГА V—VI

1947

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. Проф. д-ръ М. Герасковъ — Нашиятъ учителъ	193
2. Дим. Осининъ — Родното слово	196
3. Г. Т. Гиздовъ — Другарството и дружбата между ученицитѣ	201
4. Цв. Петковъ — Свободата на учителя и прѣката му работа	207
5. Албертъ Мийо — Семейно възпитание	216
6. Евдокия Обрешкова — Подслушани слова	224
7. Ал. Апостоловъ — Психически наказания	230
8. К. Влади мировъ — За третата оценка	232
9. Ив. Русевъ — Мисли върху обучението по четене въ прогимназията	238
10. П. Трайковъ — Практическо дѣленіе съ едноцифренъ дѣлителъ	248
11. Методи Христовъ — Оттукъ-оттамъ	251
12. Опити	254

Г. г. директори и главни учители, абонирайте училищнитѣ библиотеки за сп. Педагогическа практика, като внесете абонамента 80 лева по пощенска чекова сметка 44-57.

Одобрено отъ Министерството на народната просвѣта за училищнитѣ библиотеки съ наредба № 9925 отъ 11 априлъ 1921 година и за народнитѣ читалища съ заповѣдь № 2664 отъ 19 августъ 1931 година.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

ОСНОВАТЕЛЪ: † АНТОНЪ БОРЛАКОВЪ. РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ

Проф. М. Герасковъ.

НАШИЯТЪ УЧИТЕЛЪ.

Всѣка културна страна има училища и учители. Нѣщо повече — преди да е имало сѣщинско, организирано училище, имало е учители — разбира се, схващано понятието въ най-широкъ смисълъ. Преди още учителятъ да се диференцира като особена социална категория, заетъ само съ образователна работа, той е съществувалъ въ лицето на жреца, главатаря, въ лицето на старитѣ и опитни членове на обществото. А организираното училище е плодъ на повишено културно развитие, то и специализираниятъ учителъ е плодъ на сѣщото развитие.

Значението на учителя за възпитанието или образованието на младото поколѣние е ясно. Една сграда добива значение на училище, само когато въ нея почне да работи поне единъ учителъ. Разбира се, училище не може да има и безъ ученици, но могатъ да се събератъ група деца въ нѣкоя стая, безъ тя поради това събиране да стане училище. Но, ако се яви учителъ и почне да обучава, децата ставатъ ученици, а стаята училище. Да си представимъ за моментъ, че въ България, напр. по нѣкаква зла магия изчезнатъ всички учители и дълго време тази магия запазва силата си. Стотици хиляди деца ще заскитатъ по улицитѣ, нѣкои ще бждатъ принудени да влѣзатъ отъ ранна възраст въ работилницата, но ще растнатъ невежи, безъ правилно духовно и тѣлесно развитие. Нѣма да има животъ и просвѣта въ училищнитѣ сгради, даже ако тѣ иначе сж уредени като дворци. Народната култура бърже ще се понижи. Чрезъ учителя, се поддържа връзката на културата между течащитѣ поколѣния. Той не твори, може би, всѣкога нови културни ценности, но подготвя духовнитѣ сили, които ще могатъ да създаватъ такива.

Макаръ ролята на учителя да е тъй очевидно значителна за поддържането континюитета и напредъка на културата, отъ което зависи въ значителенъ размѣръ и самото съществуване на дадено общество, той не е всѣкога и всѣкжде правилно цененъ и обществено съответно поставянъ. Но — висшитѣ категории учители все пакъ сж се ползвали съ по-голѣмо уважение и сж били поставяни по-добре обществено и материално. Така е и днесъ. Неблагоприятно е било и е социалното положение на народния

учителъ. Понеже той се занимава съ елементарното образование, учи и възпитава малките деца и децата на народните слоеве, смятало се е, — а и сега така мнозина мислят, че неговият труд е по-лекъ, съ по-слаба обществена стойност. По тия и някои други причини той е подценяванъ обикновено много повече, отколкото би се очаквало. За обезценяването на учителя и въобще на всяка професия съдействува, разбира се, и пресишането на службата съ кандидати, засилената конкуренция. И хлѣбътъ даже, когато е въ голѣмо изобилие, се обезценява, като се гледа на него съ пренебрежение!

Нашият народенъ учителъ нѣма щастлива сждба. Презъ епохата на народното ни възраждане той се намира въ първична стадия на оформяване — недиференциранъ още отъ свещеника, занаятчията или земеделския стопанинъ и работникъ. Нуждата отъ учители, рѣдкостта на просвѣтени хора създаватъ донѣкде подобъръ мораленъ престижъ на учителя — той се ползува съ уважение, особено, ако отдѣлниятъ учителъ притежава нѣкои по-значителни положителни качества. За щастие, това чисто платоническо уважение е запазено и до днесъ, макаръ че, поради лошото материално положение, въ което той се намира днесъ съ огледъ на другитѣ професии и на самата социална срѣда, въ която работи, това уважение има за личността малко съжалителенъ и потискащъ характеръ.

Ако се прецени обективно значението на учителския трудъ, особено на основния и условията, при които той е изпълняванъ и се изпълнява, учителътъ трѣбва да бжде много по-високо цененъ морално, а още повече съ пълно право той заслужава да бжде много по-чувствително възнаграденъ материално и поставенъ обществено по-високо.

Животътъ на хиляди наши основни, главно първоначални учители е трайно, мълчаливо и незабележимо геройство и даже мъченичество. Представете си душевната и тѣлесна напрегнатостъ и бързото изхабяване на килийния нѣкога учителъ, работещъ за народната просвѣта въ тѣсната, полутъмна, прашна килия, или случайни училищни сгради, задоволяванъ съ най-мизерно и нередовно давано възнаграждение! Но не е нужно да се връщаме къмъ предосвободителното време. Нека погледнемъ на днешнитѣ условия, при които работятъ хиляди наши основни учители. Не е ли геройство и мъченичество живота и дѣлото на учителитѣ, които водятъ препълнени отдѣления или класове, а често по нѣколко отдѣления, като разкъсватъ всѣки день, съ години душата и тѣлото си, за да направятъ невъзможното възможно! Какъвъ е животътъ на ония учители и учителки, които работятъ и живѣятъ често единично, сами изъ малките селища на Стара-планина, изъ Пиринъ, Огражденъ, Родопитѣ, изъ Странжа, изъ македонскитѣ, моравскитѣ и бѣломорски краища? Дали сж сигурни съ най-необходимата храна, съ що годе сносно жилище или училищни условия?

Интересно би било, какво биха поискали да имъ се плаща за тежкия трудъ, за риска и духовната мъка тия, които опредѣлятъ заплатата на основния учителъ, ако разсърдениятъ по нѣкоя причина Юпитеръ ги постави да изпълняватъ работата на тия учители, напр. службата на младо момиче, храбра учителка, въ разпръснато

селище — живееща сама въ училище, поставено на самотна височина, където зиме сигурно свободно скитатъ вълци презъ нощитѣ! Или бждатъ пратени да поематъ работата и „щастливия“ животъ на учителка въ родопско помашко село, където зиме не може да се намира редовно качамакъ и където по липса на квартира трѣбва по милостъ да се живѣе въ дома на селския ходжа. Или имъ се даде „най-леката работа“ — въ нѣкое отдѣление или класъ съ 50—55 ученици съ най-разнообразенъ темпераментъ и най-различни способности въ тѣсна, задушлива стая! Сигурно, дветѣ хиляди лава срѣдно, които ще трѣбва да получаватъ като замѣстници на такива редовни учители, би ги отчаяло и силно разгнѣвило, като подигравка съ тѣхното тегло и самопожертвуване!

Изтъквайки тъмното въ живота на основнитѣ учители, съ това не искамъ да кажа, че положението на другитѣ учителски категории у насъ при днешната обществена конюнктура е много по-сносно, защото срѣднитѣ училища сж поставени въ градоветѣ и уредбата имъ е по-задоволителна. Уредбата и на тия училища е съ много недостатъци, които затрудняватъ и правятъ учителската работа горчива, изтощителна по-често неприятна, отколкото приятна. И срѣдношколскиятъ учител трудно се справя съ личнитѣ и семейни нужди.

Ако прочете човѣкъ, незапознатъ непосредствено съ нашата училищна действителностъ, многобройнитѣ условия, изисквани, за да бжде приетъ единъ младежъ въ учителския институтъ, и проследи многобройнитѣ задължения, възлагани на учителя, и голѣмитѣ изисквания, слагани върху неговия моралъ и неговото народностно и гражданско съзнание, той сигурно ще се учуди значително и ще помисли, че такъвъ общественъ и културенъ деятель, отговарящъ на толкова условия и обремененъ съ толкова задължения, ще е много добре възнаграденъ материално. Това може би нѣкъде да става, но у насъ-категорично-не! Ние все още сме съ примитивенъ социаленъ моралъ. Днесъ често нѣкой съ слабо образование служащъ или работникъ е поставенъ при по добри трудови и материални условия, отколкото културтрегерътъ, възпитателътъ на поколенията — учителътъ.

При такова положение, никакъ не ще бжде чудно, ако все повече селища почнатъ да оставатъ безъ учители или мѣста да се заематъ съ неподготвенъ персоналъ. Миналитѣ презъ учителскитѣ школи младежи, освенъ че се приготвятъ целесъобразно за деликатнитѣ и сложни образователни задачи, но тамъ тѣ постепенно добиватъ особено съзнание, надхвватъ се съ значителенъ идеализъмъ и съ високо социално чувство, които сж тъй необходими за изпълнението на тия задачи. Случайниятъ персоналъ рѣдко може да притежава тѣзи качества, затова неговата работа далечъ не ще да бжде така резултатна, каквато би трѣбвало да бжде.

Прочее, ако не се направятъ сериозни усилия да се постави нашиятъ учител на съответната духовна и материална основа, нашето народно образование е изложено на вътрешно разнищване и разводняване, а това неизбежно ще се отрази зле върху бждещето на нашия народъ, върху духовната му зрѣлостъ и ще спъне зле разгъването на творческитѣ му сили!

Дим. Осининъ.

РОДНОТО СЛОВО.

Когато редакцията на „Педагогическа практика“ ми предложи да напиша за юбилейната годишнина на списанието нѣщо по най-силно занимаващия ме въпросъ, азъ нито за мигъ не се подвоумихъ, че не може за единъ учителъ и писателъ да има по-важенъ въпросъ отъ тоя за родния езикъ. Родното слово! За него ми е болката, защото въ него ми е сърдцето. И макаръ съ неизбѣжни малки повторения, за него искамъ да сподѣля нѣкои „юбилейни“ мисли съ онѣзи, които стоятъ при изворитѣ на това слово и отъ които на първо мѣсто зависи съдбата му — съ скжпитѣ менъ народни учители.

Въпросътъ за родния езикъ самъ по себе си не изглежда поетиченъ и привлѣкателенъ, дори ни се струва понѣкога досаденъ, но въ него зародишно стоятъ всички поетични и културни разцвѣти за всѣкиго отъ насъ и за народа ни изцѣло. При това този въпросъ е много повече свързанъ съ народното учителство, отколкото съ специалиститѣ въ гимназиитѣ и университета. Ето защо, това учителство трѣбва много добре да знае, какво му предстои да постига и по какъвъ начинъ ще може най-добре да го постига.

Въ четиритѣ точки, опредѣлящи целта на обучението по български езикъ за основното училище, опредѣлено се говори следното: да се усвои книжовната речъ, да се постигне добро четене и писане, да се събуди любовъ къмъ бълг. творчество и всичко българско. Като се говори, обаче, за проникване въ строежа и елементитѣ на българската речъ, се добавя, че ученицитѣ трѣбва да се потикватъ да откриватъ и използватъ богатството и изразителната ѝ сила, безъ да се укаже точно, дали и тукъ става дума за книжовната речъ, или за общонародната. Практиката е разрешила този въпросъ въ полза само на книжовната речъ, и по този начинъ работата на обучението по родния езикъ се свежда до това — да се изтрѣгне детето отъ мѣстната говорна почва и да се пренесе на литературна. Това правимъ ние вече повече отъ 60 години и го правимъ съ успѣхъ, безъ дори да подозираме, каква пакостъ причиняваме на своя роденъ езикъ.

Преди всичко е погрѣшно да се мисли, че имаме окончателно изработенъ книжовенъ езикъ, който не оставя нищо повече да се желае. Нашиятъ книжовенъ езикъ не е онзи, който би трѣбвало да бжде, той не е легналъ върху цѣлокупното ни езиково богатство, както проектираха първитѣ му строители, а е стѣсненъ и все повече се стѣснява. Ако при първоначалнитѣ борби за книжовенъ езикъ бѣ практически необходимо той да бжде сложенъ върху едно наречие, днесъ, когато този езикъ има затвърденъ образъ, не само че не е опасно, ами е и вредно все още да отчуждаваме отъ него езиковитѣ особености на другитѣ наречия. Самиятъ фактъ,

че София стана държавен център, вече даде на дѣло тежест и на западното наречие. Но и това не стига: ако искаме да постигнем истинско духовно обединение, ще трѣбва съ планомѣрна работа да привнесемъ въ книжовния си езикъ ценнитѣ езикови материали и особености отъ всички покрайнини, включително Македония и Родопско. А това най-лесно ще стане чрезъ обучението по родния езикъ и то главно чрезъ работата на основнитѣ учители. Задачата на тази работа трѣбва да се разшири въ смисълъ: чрезъ изработване индивидуалния езикъ у децата, да се доизгражда литературния ни езикъ.

Въпросътъ е, по какъвъ начинъ ще може да се постигне това. Досегашната практика говори, че ние доста грубо пренебрѣгваме собствения езикъ на децата, и обучението се свежда до натрапване на готовъ книжовенъ езикъ. Това е основна грѣшка не само на езикообучението, но и изобщо на образованието. Всѣка образователна работа трѣбва да изхожда отъ наличното съдържание на детското съзнание, което съдържание винаги е дадено въ езикова форма. Ако учителятъ умѣе майсторски да мине на душевната почва на детето, като дори покаже, че тя му е мила, той спечелва детето и то съ радостъ ще го следва. Но ако той посегне грубо, подцени и осмѣе онова, което за самото дете е ценно, той ще причини смущение, което ще заключи детското съзнание и ще спъне всѣка образователна работа.

Отъ всичко най-свойско за индивида е езикътъ. За детето това е майчиниятъ езикъ, който то най-първо усвоява. Този езикъ е милъ не само съ особеноститѣ на думитѣ и формитѣ, а и съ звучението си. Разширенъ, този майчинъ езикъ съвпада съ диалекта. Не току тѣй нѣкои педагози сж нарекли диалекта „свещена почва“. Пренебрѣгването на диалекта е не само оскръбление за детето, но и основенъ образователенъ грѣхъ. Въ обучението по езика ние ще трѣбва неизбежно да трѣгваме отъ диалекта и довърено да водимъ детето къмъ общия литературенъ езикъ. Онова, което нищо не допринася къмъ сегашния литературенъ езикъ, ще трѣбва внимателно да отстраняваме, а ценното, особено въ речника, ще трѣбва не само да се запазва, но и да се затвърдява чрезъ устни и писмени упражнения. Добриятъ майсторъ умѣе да тури въ градежъ и най-ржбовития камъкъ. А сами по себе си думитѣ не сж ни лоши, ни добри — навикътъ е, който ги оцвѣтява тѣй или иначе. Рускиятъ поетъ Есенинъ сравнява простонароднитѣ думи съ новобранци. „Сега, казва той, тѣ може би още не вървятъ въ кракъ, но навикътъ ще ги направи отлични войници“. Другъ е въпросътъ съ думитѣ отъ чуждъ произходъ, за които нѣма споръ, че трѣбва да се избѣгватъ и замѣняватъ съ български, освенъ когато сж научни нѣзиви (термини) и съ международна употреба. Но за децата дори и такива трѣбва да се замѣняватъ съ наши, ако това ни е възможно.

Така като работимъ, ще запазимъ въ жива употреба много ценни простонародни думи, които по този пътъ ще се влѣятъ въ общия литературенъ езикъ, който не се съдържа само въ книгитѣ, а се корени и въ съзнанието на образованитѣ българи.

Този подстъпъ къмъ диалекта особено се налага въ работата

на онѣзи учители, които сж натоварени съ тежката задача да работятъ за приобщаване къмъ майката-отечество на новоосвободенитѣ български земи. Тамъ повече отъ всѣкжде се налага обично отношение къмъ мѣстния говоръ и много внимателно привеждане къмъ литературния езикъ. За жалость, чува се крайно нетактично действуване, нараняващо народностното чувство на мѣстното население и предизвикващо понѣкога енергично противодействие. Подобни случаи говорятъ за ограничени схващания за езика и за прекалена любовъ къмъ литературния езикъ.

Не е мжчно да се условимъ по начало да щадимъ, дори да обичаме диалекта, мѣстния говоръ. Мжчнотията иде, когато неподготвениятъ за езикова работа първоначаленъ учителъ ще трѣбва да заработивърху него, да преценява: да отстранява и запазва. А ние трѣбва да признаемъ, че не готвимъ първоначалнитѣ учители за тая сложна работа, нито пъкъ сме имъ дали помагала, по които да се ръководятъ въ тази работа. Едва миналата година излѣзе речникътъ на проф. Ст. Младеновъ, който е първа стѣпка въ тази насока, и за чиито достоинства и неизбѣжни непълноти не е мѣсто тукъ да говоримъ.

Нашитѣ първоначални учители отъ всичко най-малко биватъ готвени за работа съ българския езикъ. Цѣлата ни грижа се свежда до това, сами да станатъ грамотни и да усвоятъ главнитѣ особености на българската граматика. Но за това какъ, трѣбва да работятъ съ езика на мѣстото, дето ще учителствуватъ, не става и дума. Тази празднота въ тѣхната подготовка иде отъ тамъ, че и никжде другаде въ по-високитѣ степени на училищното образование не се слага този чисто практически въпросъ. Този въпросъ до скоро никакъ не се срѣщаше и въ дневния редъ на т. н. опрѣснителни учителски конференции. Него не засѣгатъ и околийскитѣ инспектори, освенъ дето хвърлятъ по нѣкой укоръ на учителитѣ, че допускали нелитературни думи.

Би било почти безполезно да се говори, какъ трѣбва учителитѣ да работятъ въ духа на изказаното по-горе, ако не бждатъ предварително освѣтлени и постоянно подготвени. На първо мѣсто подготовката ще трѣбва да имъ се дава въ съответнитѣ учителски институти, като добре се упознаватъ съ борбитѣ за книжовенъ езикъ и се довеждатъ до правилно схващане за днешния етапъ въ тази още незавършена работа. На второ мѣсто трѣбва въ дневния редъ на конференцията задължително да се поставя по една беседа върху езиковия въпросъ, като теоретичнитѣ насоки се свързватъ съ практическата дейность. Въ конференции, които ставатъ въ села, трѣбва да се изнася лекция съ огледъ, къмъ справянето съ мѣстнитѣ говорни особености. На трето мѣсто ще трѣбва задължително да се назначаватъ известенъ процентъ инспектори-филолози, които да се грижатъ за организиране работата съ езика въ своята областъ. Не говори много добре за насъ, че се сѣтихме да предвидимъ такива инспектори по тѣлесно възпитание, а не и по родния езикъ. Или слагаме езика по-долу отъ тѣлесното развитие, или смѣтаме, че въ езикообучението сме достатъчно добре. И въ двата случая силно грѣшимъ. На четвърто мѣсто ни предстои да се погрижимъ за такива помагала, на които учителътъ да

може спокойно да се облекне и леко да ги използва. Към тази задача спада и създаването на пълен речник на бълг. език — основна необходимост за културата ни изобщо. Във тази работа би могло спокойно да бжде впрѣгнато цѣлото българско учителство.

Във тоя редъ на мисли достигае до въпроса, какъ да се води обучението по родния езикъ, щото да се добиятъ по-добри резултати за личното езиково развитие и за развитието на общия книжовенъ езикъ.

Езикътъ винаги е изразъ на известно душевно съдържание. Знание и езикъ сж така свързани, щото увеличаваме ли познавателната област на детето, увеличаваме и езиковото му богатство. Къмъ това трѣбва да се прибави и повече обиграностъ въ изразяването. Само онова, което е ясно и осъзнато, може да бжде и ясно изразено чрезъ езика.

Първата наша образователна задача се състои въ това — да вътълпимъ въ съзнанието на детето окръжаващата го действителностъ, като използваме пакъ наличнитѣ въ тази действителностъ езикови сръдства, а тукъ-тамъ си послужваме и съ нѣкои елементи изъ книжовния езикъ. Начинитѣ за влизане въ допиръ съ тази действителностъ могатъ да бждатъ най-разнообразни. Понѣкога поводъ за това може да ни даде нѣщо прочетено. Да речемъ, че сме прочели нѣщо за оранъ. Чрезъ беседа, или при възможностъ чрезъ наблюдение, ще трѣбва да накараме децата добре да вникнатъ въ тази основна работа за нашия поминъкъ, да осъзнаятъ онова, на което не сж обръщали внимание, да проследятъ действията, да разгледатъ сѣчивата, да ги нарисуватъ и да осмислятъ, доколкото е възможно, езиковитѣ сръдства при цѣлата тази работа. Като разглеждатъ частитѣ на ралото, да разбератъ не само всѣка частъ защо има такава форма, но и защо се нарича такава. Напр., защо се казва плациза, тегличъ, огрибка (широкиятъ край на копралята) и др. достъпни въпроси и обяснения. Вникнали тѣ въ тази работа (орането), децата ще трѣбва, чрезъ устни и писмени упражнения, да затвърдятъ наученото съ огледъ да се запомнятъ съ нѣкои по-особени, но съвсемъ необходими наименования. Следъ орането и сѣянето идва копане, първа вършитба, мелене, изработване хлѣба, а около него се редуватъ семейни и общи празници — и всичко това си има езикова страна. Като проследимъ по този начинъ живота на земеделеца, ние ще усвоимъ и съответното езиково богатство. По сѣщия начинъ ще минемъ по други клонове на живота, ще проследимъ мѣстнитѣ занаяти и всѣкога ще държимъ връзка между живота и езика му. Така изучавайки действителността, ние ще обучаваме на езикъ. Въ тия първи години на обучението връзката съ литературния езикъ ще се състои само въ постепенно свикване децата съ литературния изговоръ. Въ източна България нѣма да оставишъ детето да казва удѣнца, а ще го свикнешъ съ воденица, въ западна България нѣма да казва много, а много, нѣма гяволъ, а дяволъ и др. т. Сѣщо се отнася и до нѣкои неправилни ударения и форми. Правилото ще бжде: онова въ мѣстния говоръ, което се сръща и въ литературния езикъ ще трѣбва литературно да се изговаря.

Но действителността на живота и природата не е неизмѣнна — децата трѣбва да знаят това. Земедѣлското стопанство не е останало при ралото, а е преминало къмъ плуга, трактора, жетварката, вършачката; воденицата е замѣнена съ парна мелница, колата съ каруцата, автомобиля, желѣзницата, аероплана. Така всѣка страна на живота се измѣня и успоредно съ това се създава и съответенъ езиковъ съставъ. Това наричаме напредѣкъ. Този напредѣкъ трѣбва съзнателно да се потиква. Тамъ, дето единичнитѣ сили не стигатъ, хората се сдружаватъ, (коопериратъ), образуватъ се синдикати за едно, за друго и пр. Най-голѣмото сдружение е това на държавата. Тя има грижата за цѣлия народъ и цѣлата ни земя. Онѣзи, които сж заслужили на народа, било въ борба за свобода, било въ работа за подобрене на живота, трѣбва да бждатъ почетени чрезъ паметници, на тѣхъ се устройватъ юбилеи и пр.

Така първоначалниятъ кржгъ на детския миръ се разширява, което става по-чувствително въ прогимназията. Успоредно съ кржга на живота и знанията се разширява и езикътъ, като отъ чисто битовъ, какъвто е презъ първитѣ учебни години, започва да се обогатява съ културни елементи, което въ гимназията става по-разширено и задълбочено. Ще рече: презъ цѣлото време на обучението ние успоредно съ обучението по всички предмети създаваме и езикъ. Въ първоначалното училище тази работа се върши отъ единъ учителъ и той би могълъ най-системно да я върши. Въ прогимназията и гимназията преподаването е предметно, ала това не освобождава преподавателитѣ отъ задружната грижа за развиване езика по специалности. Всѣка специалностъ има свой езикъ (включително тѣлесно възпитание и моделиране) и учителътъ е длъженъ да направи чрезъ своя предметъ приносъ къмъ общия езикъ на ученика. За гимнастиката това ще се свежда до названията на разни игри, за моделирането и ржчната работа до разнитѣ материали и сѣчива за работа. По естествознание ще трѣбва да потърсимъ мѣстни названия на растения и животни, по отечествознание — мѣстни географски наименования около рѣката и земната повърхностъ. Така ако постѣпваме, като затвърдяваме, а не отстраняваме мѣстнитѣ езикови елементи, ще постигнемъ едно завидно богатство на общоупотрѣбимия нашъ езикъ. Работата би могла още повече да се разшири, като чрезъ преписка обогатимъ децата съ онова, което липсува въ тѣхния край.

Какъ методично да постѣпваме въ всѣки отдѣленъ случай, чрезъ наблюдение ли, чрезъ въпроси или цѣлостни разкази, единично или групово, какви методически единици да подбираме и какъ да ги разчленяваме, изобщо, какви най-разнообразни способности, да употребяваме за постигане на цельта, — не е предметъ на тази статия.

Нашето обучение сега се води предимно книжно и стаино. Оправдаваме се съ това, че нѣкои предмети, било невъзможно да се свържатъ съ действителността. Въ сжщностъ ние не сме опитали и затова така мислимъ. А обучението ще стане интересно, и съ трайни придобивки едва тогава, когато се свърже съ живота, съ всѣкидневната работа. Сжщо се отнася и до езика. Ако усвоимъ до подробности живота, който ни заобикаля, ние ще прите-

жаваме и богат български езикъ, както притежаваме такъвъ, когато добре сме усвоили нѣкоя специалностъ. Такъвъ езикъ, който се основава върху цѣлокупното познаване на живота, ще бжде и много богатъ. Обединителното между наречията не трѣбва да бжде откъснатъ отъ тѣхъ съ ограничени възможности за изразъ на българската действителностъ езикъ, а уеднаквенъ изговоръ. Правилото, че езикътъ трѣбва да бжде чистъ отъ провинциализми трѣбва да отиде въ архивата на предразсѣдъцитѣ. Прекаленото залягане за пригледенъ книжовенъ езикъ трѣбва отъ добродетель да се зачете за порокъ. Стига сме предоставяли на отдѣлни вкусове да приематъ или не известни думи, както нѣкога е правила френската академия. Колкото литературниятъ езикъ слѣзе по-близу до наречията, толкова повече ще спечели не само откъмъ речникъ, но и откъмъ форми и благозвучностъ. А за това на първо мѣсто е потребно да се усвои ново отношение къмъ диалектитѣ въ работата, на основния учителъ съ децата. Знамъ, че не съмъ азъ, който трѣбва да даде благословия за това, нито пъкъ че това може да стане чрезъ една статия, но все пакъ, нѣма да сбърка онзи, който се вслуша въ единъ съветъ и се помъжи да бжде поне помалко безпощаденъ гонителъ и презрителъ на диалекта.

Г. Т. Гиздовъ

ДРУГАРСТВОТО И ДРУЖБАТА МЕЖДУ УЧЕНИЦИТѢ.

Една отъ основнитѣ задачи на учителя е да съдействува за сближаването на ученицитѣ въ класа и училището, за създаване на другарски отношения между тѣхъ. Създаването на другарски отношения между ученицитѣ въ класа и училището е необходимо условие за тѣхното правилно нравствено и обществено развитие и възпитание. Другарството и дружбата между ученици и учители въ училището сж най-добритѣ подбудители за проявление и развитие на всички положителни качества у ученицитѣ. Дружескитѣ отношения въ училище повишаватъ работоспособността на ученицитѣ, привръзватъ ги къмъ класа и училището, което става приятно мѣсто за тѣхъ, възпитаватъ у тѣхъ ценни социални качества. Съ това се задоволява и една естествена потребностъ у ученицитѣ — потребността да бждатъ въ близки връзки и общувания съ своитѣ връстници. Въ другарската срѣда детето се чувствува най-добре, въ нея то може да обмѣня своитѣ мисли и преживявания; въ нея то се учи да обективирва своето мнение, да подлага на преценка своитѣ знания, качества и разбираня. Тамъ детето се срѣща съ чуждитѣ мнения и интереси, учи се да зачита мнението и интереситѣ на другитѣ. Другарската срѣда е най-важната школа за обществено възпитание на ученика.

Какво нѣщо е другарството и дружбата за ученицитѣ, какъ то преживяватъ тѣ и какво значение му отдаватъ, особено тия отъ срѣднитѣ училища, се вижда отъ следнитѣ ученически работи:

„Има ли нѣщо по-хубаво отъ другарството? Да виждашъ въ

лицето на единъ човѣкъ, човѣка на когото можешъ да повѣришъ всички тайни, да разкриешъ сърдцето си? Въ лицето на своя другаръ ти виждашъ оня, който е готовъ да направи всички жертви за тебе. И въ името на своето другарство той е готовъ да се бори съ всички сръдства, съ всички сили, но да защити името на своето другарство. Трагизмътъ на другарството се състои често пжти въ това, че понѣкога не можемъ да подберемъ подходящъ другаръ за насъ, на когото възгледитѣ много се отличаватъ отъ нашитѣ, и по таквъ начинъ не може да има пълна хармония между характеритѣ на двама другари. Ние виждаме, че другарството се явява нѣщо необходимо въ нашия животъ и постоянно го търсимъ. Колко нещастенъ се чувствува онзи, който нѣма другаръ, който е останалъ самъ. Съ своя другаръ човѣкъ може да разисква върху всѣко нѣщо. Съ своя другаръ той може да подобри мнението си по отношение на нѣкой предметъ, съ него той въобще има по-приятна атмосфера.

Другарътъ е оня, който най-много може да повлияе на своя другаръ било въ положителна или въ отрицателна посока. Другарътъ може да изведе по правия пжтъ своя другаръ, или пъкъ да го вмъкне въ тинята. Споредъ менъ най-щастливъ е оня, който има подходящъ другаръ, съ когото сж се нагърбили да изпитатъ всички терзания и мъки въ живота“...

„Човѣкъ въ своето сществуване има нужда отъ други лица, съ които да сподѣля своитѣ мисли, намѣрения и пр. Но той не може да съобщава тайната на своята душа на всички хора, които го заобикалятъ. Ето защо, става нужда всѣки човѣкъ да си има единъ довѣренъ и вѣренъ нему човѣкъ, т. е. да си има другаръ. Съ него той ще сподѣля своитѣ мисли, тжгата си, радостта си, ще довѣрвава нѣкои свои възгледи, преживявания. Много тежко е на човѣкъ, който таи нѣщо въ дъното на душата си и нѣма на кого да го открие. Това го измжчва. Друго е, когато си имашъ единъ вѣренъ другаръ, на когото спокойно можешъ да съобщишъ всичко какво става въ душата ти. Сякашъ ти олеква. Като че ти свалятъ нѣкъква тежестъ, която съ огромна сила е тежала на душата ти“...

Така пишатъ две шестнадесетогодишни девизи отъ шести класъ на тема „Другарство“. Това сж тѣхни преживявания. Подобни мисли излагатъ и момчетата отъ тая възраст.

Още у децата отъ доучилищната възраст се наблюдаватъ другарски отношения. Но презъ училищната възраст детето има възможность да разшири кръга на своето социално общуване и да влѣзе въ другарски отношения съ повече деца. Въ училището детето попада въ нова за него сръда — училищния класъ. Училищниятъ класъ влияе върху развитието на отдѣлното дете. Въ него то има възможность да общува съ повече деца. Всѣкидневното общуване въ продължение на нѣколко години създава необходимитѣ условия за възникване и развитие на другарството и дружбата между ученицитѣ. Съвмѣстната работа и обучение въ единъ класъ, съвмѣстнитѣ игри и забави — ето кое способствува за възникване на другарство между ученицитѣ.

Другарството е краткотрайно отношение на взаимность между ученицитѣ. Дружбата е по-висока степенъ на другарството и по-

трайно явление от него: от групата на другаритѣ се избиратъ единъ или двама, рѣдко нѣколцина, къмъ които ученикътъ установява по-близки другарски отношения. Дружба се завръзва между ученици съ еднакви склонности, разбирания и идеали. Отношения на дружба се наблюдаватъ вече у ученицитѣ отъ последнитѣ отдѣления на първоначалното училище, презъ прогимназалната възраст дружбата е често явление, но особено много е разпространена презъ периода на юношеството. Обикновено училището е мѣстото, кждето изниква дружбата: тамъ ученицитѣ намиратъ своитѣ другари, съ които прекарватъ своитѣ занимания и свободно време, обмѣнятъ мисли върху различни явления, тамъ се оформяватъ нравственитѣ и социални интереси у ученицитѣ и се създаватъ другарски връзки, които траятъ понѣкога цѣлъ животъ. Поради това учителътъ и училището трѣбва да подпомогнатъ дружбата между ученицитѣ.

Дружбата става по личенъ изборъ. При тоя изборъ качествата на другаря иматъ сжществено значение. Отъ другаря се иска да е честенъ, справедливъ, вѣренъ и постояненъ, да не измѣня на другаря си и да не издава другарската тайна, да не мѣнява другаритѣ си. Отъ другаря се иска той да е откровенъ, като нищо не скрива отъ своя другаръ, неговитѣ преживявания да сж открити за другитѣ, той да помага на другитѣ и всичко да дѣли съ тѣхъ. Тия изисквания отдѣлниятъ ученикъ, за да спечели дружбата на другаритѣ, предявява и къмъ себе си, стреми се да култивира тия качества у себе си.

Другарството и дружбата сж свързани съ приятни емоционални преживявания — другарски чувства. Другарскитѣ чувства — чувствата на преданностъ и любовъ къмъ другитѣ, сж въ основата си алтруистични чувства. На тия чувства се гради любовта на ученицитѣ къмъ учителя, училищния класъ и училището. Тѣ подпомагатъ развитието на общественитѣ интереси. На другарскитѣ чувства се гради любовта къмъ народа и родината. Тѣ подбуждатъ ученика да поставя общественитѣ интереси надъ личнитѣ, да работи за доброто на другитѣ, „да направи всички жертви за другаря“.

Дружбата се проявява въ ученицитѣ въ задружното имъ използване на собственото време, разходкитѣ, игритѣ, понѣкога съвмѣстно приготвяне уроцитѣ, четене книги и обмѣна на мненията си за тѣхъ, съвмѣстно изпълнение на общественитѣ си задължения. Презъ възрастта на срѣдното училище дружбата се проявява въ обмѣна на мисли по поводъ въ прочетна книга, обществени събития и факти, горещи спорове върху проблемитѣ на етиката, естетиката, живота. Въ тия спорове ученицитѣ се учатъ да защищаватъ дадено мнение, да се позоваватъ на чужди авторитети или на собствения си опитъ.

Дружбата не става отведнажъ трайна. Тя расте, развива се и постепенно укрепва. Децата постепенно привикватъ едно къмъ друго. Дружбата расте и се закрепва при благоприятни условия — другаритѣ по-често могатъ да се срѣщатъ, повече сж възможноститѣ, които задоволяватъ общитѣ интереси и влѣчения, има съответствие между качествата на другаруващитѣ. Презъ време на основното училище дружбата между ученицитѣ бързо се разпада и бързо

отново се създава. Почти всички ученици от тая възраст имат другари, но измежду тях повечето сж нови. Когато децата от тая възраст се раздѣлят, престанат да дружат, тѣ твърде скоро си намират нови другари. Тѣ не съжбяват за разпадането на другарството, или това съжаление е твърде непродължително.

Защо се разпада дружбата между ученицитѣ? Презъ възрастта на първоначалното училище причини за разпадане на дружбата сж нѣкои външни условия: премѣстване въ другъ градъ, на друга квартира, преминаване въ друго училище. Понѣкога незначителни различия между децата въ играта, неизпълнение на нѣщо, по нѣкакъвъ случаенъ малъкъ поводъ се явяватъ „скарвания“ и „срѣдни“, които сж външенъ поводъ за разпадане на дружбата. Презъ възрастта на прогимназията причини за разпадане на дружбата може да сж осъзнаването на нѣкои качества у ученицитѣ, които нарушаватъ тѣхната взаимностъ. Ученицитѣ откриватъ презъ време на дружбата си, че у тяхъ има нѣкои различия — въ интереситѣ и разбиранията, въ оценката на явленията въ заобикалящия ги животъ, въ отношенията имъ къмъ поведението на другаритѣ имъ, къмъ собственото имъ поведение и пр. Тия различия въ оценкитѣ водятъ къмъ различия въ преживяванията, което охлажда дружешитѣ помежду имъ и наличието на единъ случаенъ поводъ довежда до разпадане на връзкитѣ, които поддържатъ и опредѣлятъ дружбата.

Презъ възрастта на срѣдното училище трайността на дружбата значително нараства. Външнитѣ фактори вече нѣматъ голѣмо значение за поддържането ѝ. Ученицитѣ продължаватъ да дружатъ и тогава, когато сж раздѣлени, пишатъ си, търсятъ възможностъ да се срѣщатъ. Презъ тая възраст разпадането на дружбата се преживява твърде тежко. За загубената дружба ученицитѣ отъ тая възраст често си спомнятъ, това се проявява въ писмата имъ, дневниците имъ, другарски беседи и др.

Другаритѣ отъ юношеската възраст се помнятъ цѣлъ животъ, а мѣстото, кждето е възникнала дружбата, най-често училището, е мѣсто винаги свързано съ приятни спомени. Не рѣдко ученицитѣ отъ последнитѣ класове на срѣдното училище си даватъ обещание да се срѣщнатъ нѣкога като възрастни пакъ въ това училище кждето сж завързали своето другарство. Ако това не се осъществи, то тѣ дълго време следъ излизане отъ училище си пишатъ. Ето що пише единъ вече зрѣлъ мжжъ на своя съученикъ отъ педагогическото училище: „Наистина, съученическиятъ ни животъ отдавна мина, но другарството е оставило дълбоки следи дори неизличими, и винаги тѣ извикватъ хубави спомени за добри другари“ ... А другарътъ му, на когото той пише, винаги когато минаваше презъ града, кждето бѣ свършилъ педагогическо училище, отиваше въ това училище.

Другарството е свързване не само съ лица, но и съ мѣстото, кждето то се е появило и развило. Поради това, като подпомагаме създаването на дружба между ученицитѣ ние ги привързваме не само къмъ тѣхнитѣ другари и училището, но и къмъ селището въ което цѣвти тая дружба, къмъ цѣлата родна страна, къмъ народа. Цѣлокупната възпитателна система въ

училище трябва така да бъде организирана, че въ всички нейни проявления да способствува за създаване на дружба между учениците. Кой сж средствата за това?

Подпомагане сближаването между учениците въ класа и цялото училище, като на всеки ученикъ се даде възможност да вземе участие въ работата, забавите и игрите, разходките и екскурзиите, които класът или цялото училище извършват. Така се дава възможност на учениците да се опознаят, да се привържат едни към други и да се сдружат.

Да се поощрява развитието у учениците на общителност и другарство. Участието на ученика въ различните прояви на групата да се оценява положително. Но да не се смѣта за лоша проява всяко отдѣляне на ученика отъ групата и да не се посрѣща това съ насмѣшка и подигравка. Такава мѣрка може да има отрицателни резултати — да застави ученика още повече да се изолира отъ класа. Ако има затворени ученици, които странятъ отъ другите, то да имъ се действува внимателно, като постепенно се приобщаватъ къмъ класа. Добре е въ такива случаи да се съдействува за сближението имъ съ такива ученици отъ класа, които сж устойчиви и могат да влияятъ на другите. Посрѣдствомъ тѣхъ затворените ученици ще се приобщатъ къмъ класа. Необходимо е и убеждение отъ страна на родителите, класния наставникъ и учителите, а сжщо и съветъ и подкрепа. Презъ периода на половото съзрѣване и юношеството може да има различни причини, които извикватъ затвореностъ у ученика — семейни неуредици, лични тежки преживявания. Най-доброто срѣдство, което способствува за измѣнението на такива настроения е вниманието и подкрепата отъ страна на другите ученици и учителите.

Общата работа сближава учениците и съдействува за развитие на дружба между тѣхъ. Необходимо е при работата да се дава възможност за проява на личната инициатива и зачитане мнението на отдѣлния ученикъ. Общите забави и игри на учениците даватъ възможност за естествена проява качествата и склонностите на отдѣлния ученикъ. Въ общите забави и игри учениците се показватъ такива, каквито си сж. А това улеснява упознаването на учениците и сдружаването имъ. При тѣхъ се налага сътрудничество, особено при състезателните игри, съ лица, които притежаватъ нѣкои необходими качества (ловкостъ, сила и др.). Онзи, който притежава качествата, които се ценятъ, се почита отъ другите, той се търси за другаръ.

Разходките на открито и екскурзиите изъ природата и стопанството даватъ възможност на учениците да общуватъ при по-естествена обстановка и по-продължително време. При тѣхъ по-често се изисква взаимно сътрудничество и подкрепа на по-слабия. Това подпомага упознаването и привързването на учениците помежду имъ. Общите разнообразни и по-силни преживявания на учениците при екскурзиите ги сближаватъ и подпомагатъ изникването на дружба между тѣхъ.

За възпитание на другарство и дружба между учениците голѣмо значение има и уменето на учителя да сдружава

учениците и да дружи с тях. Дружелюбният, весел и общителен учител предава тия качества и на учениците, създава приятна емоционална атмосфера за работа и общуване между учениците. Напротив — студеният, педантичен и груб учител внася тежко настроение във работата и отношенията на учениците. Сериозната работа на учителя, тактичността му и обективното му отношение към учениците също подпомагат създаването на другарство и дружба между тях. Сериозно и интересно работещият учител привлича към работа всички ученици във класа, съдействува за обединение на учениците. Еднаквото отношение на учителя към всички ученици премахва антагонизма между учениците и надпреварянето помежду им да се наложат на учителя, което понъкога преминава във болезнено съревнувание.

Личният примър на учителя на дружба с своите колеги и близки е от значение за възпитание на дружески отношения между учениците. Силата на личния примър тръбва да се използва всекога във удобни случаи при обучението: да се разказва на учениците за дружбата между велики хора (поети, художници, хора на науката), да се изяснява значението на дружбата за творческата работа на човека.

Училището тръбва не само да употреби всички средства да приобщи отделния ученик към детската група (класа и учениците от цялото училище), да подпомогне изникването на дружба между учениците, но и да подбере подходящи другари, другари с ценни качества, които да указват положително влияние върху другите. Учителят на отделнието и класният наставник тръбва да знаят кой с кого дружи във класъ, въ каква форма се проявява тая дружба, съ какво се занимават другарите, как те прекарват заедно времето си. Понъкога другарят може да оказва лошо влияние на другаря си. Да се забранява на учениците да дружат с лоши другари е погрешно. Такава мърка би имала отрицателни резултати. Недисциплинираният, лошо възпитан ученик, лишен от добри другари във класъ, ще си намъри другари от вънъ. Така вмъсто, да се поправи ученика, той ще се остави на лошото влияние на външните другари, а влиянието на добрите другари отпада. Ето защо, такова средство за поправяне на учениците тръбва да се избъгва. Когато между нъкои от учениците изниква дружба с ученик, който нарушава дисциплината или е лошо възпитан, учителят на отделнието или класният наставник тръбва умъло да предупреди ученика да не попадне под лошото влияние на своя другар, а да се стреми да поправи своя другар. Такава дружба между ученици учителят тръбва внимателно да следи.

Родителите на учениците също така тръбва да съдействуват за развитието у детето общителност и другарски чувства. Да посъщават постъпките на детето, въ които се проявяват другарски отношения към връстниците, по-млади или по-стари. Заедно с това родителите тръбва да се интересуват съ какви деца и младежи дружи тяхното дете. Въ беседи с своите деца родителите да им изнасят какви изисквания да предявяват към другарите си, да им влияят при избора на другари. Необходима е тактич-

ност при преценката на лицата, съ които дружатъ децата имъ. Децата да не бждатъ подъ постоянна опека въ това отношение.

Училището трѣбва да се справи съ лъжливото другарство, което се срѣща понѣкога — прикриване на лошитѣ качества и постѣпки на другаритѣ, подказване въ време на урокъ, преписване. За премахване на това явление е необходимъ голѣмъ тактъ отъ учителя: неумѣлата постѣпка на учителя може да усилитая проява у ученицитѣ. Бдителността и взискателността на учителя къмъ работата и държанието на ученицитѣ намалява проявата на лъжливото другарство у тѣхъ. Разяснението на ученицитѣ какви последици има подказването или съдействието за преписване води къмъ премахване на това явление. Да се изясни на ученицитѣ, че подказващиятъ ученикъ и ученикътъ, който дава да преписва другарътъ му, вредятъ не само на себе си, но и на своя другаръ.

Ученицитѣ подказватъ и преписватъ при учителъ, който е невнимателенъ, слабо контролира работата на ученицитѣ въ време на урокъ, не преглежда достатъчно пълно писменитѣ имъ работи, не забелязва преписванията, не умѣе да респектира ученицитѣ. Ученицитѣ не подказватъ и не преписватъ при строгия къмъ себе си и къмъ ученицитѣ учителъ, който системно контролира работата на ученицитѣ и има авторитетъ предъ тѣхъ.

Училището трѣбва да съдействува за развитие на другарство и дружба не само между децата отъ еднакъвъ полъ. Необходимо е да се подпомага и дружбата между момчета и девизи. Такава дружба влияе благоприятно и на момчетата и на девизитѣ. Какво е значението на дружбата между момчетата и девизитѣ отъ различнитѣ училищни степени и кои сж срѣдствата за възпитанието е въпросъ, който изисква специално разглеждане.

Цв. Петковъ

СВОБОДАТА НА УЧИТЕЛЯ И ПРѢКАТА МУ РАБОТА

1.

Въ IX. годишнина на сп. „Педагогическа практика“, 1939—40 учебна година, кн. 5, 6 и 7, разгледахъ въпроса за свободата на учителя въ учит. съветъ, въ неговата професионална организация и съ огледъ на общественно-културния животъ. Още тогава посочихъ, че ще разгледамъ и въпроса за свободата на учителя съ огледъ на прѣката му образователна работа. Досега по чисто външни причини не успѣхъ да сторя това. Но тъй като въпросътъ е важенъ, както за читателитѣ на сп. „Педагогическа практика“, така и за учебното ни дѣло изобщо, то ми се налага да го разгледамъ. Толкова повече, че желая по случай юбилейната книжка каквато е 5 — 6, да кажа нѣколко съкровени мисли на учителитѣ, добити не само подъ влиянието на книгитѣ, но най-вече подъ влияние на повелитѣ отъ живота въ и вънъ отъ училището.

И така, на въпроса. Въпросътъ за свободата на учителя въ връзка съ прѣката му работа, се разпада на следнитѣ по-второ-

степенни въпроси: 1. Свободата на учителя и ученика; 2. свободата на учителя и ръководните лица — главни учители, директори и особено инспекторите; 3. свободата на учителя и учениците и 4. свободата на учителя със оглед на собствената му личност. Нека по всеки от тези въпроси се спра, макаръ и съ много малко редове, но преди това ще обясня защо е важна свободата за ценната образователна работа. Говоримъ за свободенъ човѣкъ само тогава, когато той мисли, чувства и действа подъ влияние на собствения си разумъ и съвѣсть, подъ влияние на своя характеръ и на цѣлостната си разумна личност. Свободниятъ човѣкъ избира, въ свѣтлината на разума, задачи, срѣдства и методъ за дейностъ, ето защо той влага себе си напълно въ нея, работи съ увлѣчение и добива възможните за момента най-добри плодове по количество. Но той не се задоволява съ добитите въ момента плодове: едва отдъхналъ си отъ усилената работа, той подхвърля на преценка постигнатото, вижда какво не е добилъ още, поставя си нови задачи, готви се за нова дейностъ. Той винаги е съ погледъ напредъ и нагоре. Неговото сърце е открито за чуждата преценка и чуе ли едно разумно указание, не се срамува да го вземе подъ внимание и направи необходимото за да добие по-ценни плодове отъ работата си. Така той постоянно расте духомъ за дѣлото си и добива все по-хубави плодове: една задача води къмъ друга, втората къмъ трета и затова той никога не стига края, а е вѣчно въ едно ново начало. Колкото по-дълъгъ пътъ остава задъ него, толкова по-големи простори се откриватъ предъ него. За него не е необходима заповѣдь или принуда, за да работи. Повелята за това той носи въ душата си и тя, колкото повече работи, става все по-властна. Но тя не го потиска по простата причина, че повелята да работи не е нѣщо чуждо за него, а това е самиятъ той: иска и може — затова работи.

Точно обратното е вѣрно за несвободния човѣкъ, който работи по принуда, чужда на неговата личностъ. Дори чисто тѣлеснитъ му прояви сж мудни и безжизнени — личи, че носи насила чужда тежестъ. А мисълта му е ленива; въображението липсува; чувствата — отрицателни: неприятностъ и неудоволство, злоба и ненавистъ; волята му — неподвижна и тромава. Цѣлата му личностъ напомня онзи, който е осъденъ на продължителенъ затворъ и сега отива да изгърпи наказанието си. Естествено и работата му е въ съгласие съ това негово духовно състояние: едва—едва крета, нѣма размахъ и дълбочина, липсува ѝ пламъкъ и смисълъ. Той желае да се освободи отъ нея и използва първата възможностъ за това. Успѣе ли, чувства се спасенъ, радостенъ. Дълго трае работата на несвободния човѣкъ, а плодетъ отъ нея сж или никакви или жалки по количество и качество: отъ тѣхъ другигъ никога не сж доволни, а той не желае дори да мисли за нѣщо повече. Дори и добитото му е чуждо и той го отминава съ равнодушие. То не е негово дѣло, то му е чуждо.

Несвободниятъ учител е равнодушенъ къмъ повѣренитъ му ученици, не се интересува отъ съдбата имъ и работата имъ, чужди му сж и, ако би могълъ, нито би ги гледалъ, нито би ги слушалъ. Ако върши това, то е само формално, но той фактически нито ги

вижда, нито ги чува правилно: той вижда лицата имъ, движенията имъ, чува тѣхнитѣ думи, но не вижда и не чува сърдцата и души тѣ имъ, нито открива законнитѣ имъ основни стремежи. Така той изпълнява програмата или исканията на ръководнитѣ лица, но не работи съ живитѣ ученици, които сж много по-богати по възможности и задачи отъ всѣка програма, отъ всѣко искане, тъй като животътъ изобщо не се включва въ никоя програма, и не се изчерпва отъ никое искане. За него, обаче, това е тайна: изпълнили формално програмата и исканията, той не вижда просторъ предъ себе си, не чува гласовѣтъ на ученицитѣ, бѣга отъ тѣхъ сжщо така, както бѣга и отъ смисъла и духа, било на програмата, било отъ разумнитѣ искания на ръководнитѣ лица. За него тѣ или не сжществуватъ, или навѣватъ досада и дрѣмка. Несвободниятъ учителъ, съзнателно или несъзнателно се ръководи отъ началото: колкото по-чуждъ оставамъ на ръководство, на духа на програмата, на живота на обществото и ученицитѣ, толкова по-добре; колкото по-малко усилия положа, толкова по-хубаво; колкото по-малко дамъ, толкова по-бърже ще ме оставятъ на спокойствие. Ето защо, когато го укоряватъ, че не работи или малко дава, за него това е безъ значение или пъкъ той се оправдава съ неспособността на ученицитѣ, съ липсата на благоприятни условия въ училището, съ спънки, които идатъ отъ страна на улица, родители, лоша срѣда и тъй нататъкъ. Вина въ себе си той никога не търси и не намира. И е правъ: несвободниятъ учителъ не е виновенъ за неуспѣха си, нито за незадоволителната си работа; той не е ималъ своя задача, не е вложилъ себе си, затова нищо не е далъ или даденото е малко. Нѣщо повече, той е спѣвалъ и успѣха на работата отъ досада или злоба противъ ония, които му отнематъ свободата, за да докаже, че искането имъ е неразумно.

2.

Първиятъ пробенъ камъкъ за свободата на учителя е отношението му спрямо учебника. Има случаи, когато учителътъ смѣта учебника началото и края на цѣлокупната си образователна работа съ ученицитѣ. Ето защо, тогава за него е идеалъ да повтори предъ тѣхъ онова, което е изложено на неговитѣ страници: следва реда на материала, който е даденъ въ учебника; служи си само съ примѣритѣ или даннитѣ отъ него; употребява или по-скоро, мжчи се да употребява езика на учебникосъставителя; подраздѣля материала така, както е подраздѣленъ тамъ; дава само толкова материалъ и го освѣтлява, колкото и както прави авторътъ. Накжсо: въ този случай, не дадения живъ учителъ ръководи образователната работа, а далечниятъ, непознатиятъ авторъ на учебника.

Следъ като е поробилъ себе си на учебника, учителътъ полага завидни усилия да пороби и ученицитѣ. Поради това той иска тѣ, когато ги изпитва или провѣрява какъ сж подготвени, да повтарятъ думитѣ и изреченията, примѣритѣ и реда на учебника. Отклонятъ ли се въ една или друга посока, позволятъ ли си други езикови форми, или други примѣри и данни, той ги спира, недоволенъ е и ги връща къмъ него. Не може, не бива да се отклоняватъ.

Какви сж последицитѣ отъ подобно двояко поробване на учителъ и ученици? Едни отъ други по-гибелни. Най-напредъ последицитѣ сж лоши за самия учителъ: отъ свободна и развиваща се личностъ той става статична величина, окостенява и минава отъ година къмъ година като сѣнка, която е чужда на живота, на културата, на ученицитѣ; нѣма лични стремежи, нѣма съмнения, търсения — всичко е дадено въ учебника и толкова. Разбира се, това положение не остава тайна за ученицитѣ и тѣ търсятъ озадачаватъ, а после като растатъ духовно, почватъ да недоумяватъ и завръшватъ съ неуважение къмъ учителя си. Така, чрезъ робството на учебника, учителътъ убива авторитета си на цененъ образователъ и се превръща само въ единъ механически проводникъ на чуждо духовно съображение. Нѣщо повече, той губи авторитета си и предъ колеги, родители и общество — пленниството му не остава скрито за никого. И тогава на него се гледа като на кукла, която по погрѣшка се занимава съ образованието на децата.

Лоши последици сжществуватъ и за самитѣ ученици. Като иска отъ тѣхъ да се придържатъ слѣпо къмъ учебника, гѣ не се приучватъ да търсятъ, да си поставятъ сами въпроси и задачи, да ги решаватъ, да съобразяватъ, да навлизатъ въ непознати области било направо отъ една частъ на действителността въ друга, било чрезъ въображението си. Не се опитватъ да си създадатъ свой езикъ, а като ехо повтарятъ езика на учебника. Поради това вънъ отъ него, тѣ се виждатъ безпомощни езиково, умствено и волево. Напр. такъвъ учителъ ржководи ученицитѣ отъ I до III кл. по аритметика и имъ дава винаги само задачи отъ учебника. Никога не иска той да потърси други задачи, сами да съставятъ, сами да събератъ материалъ отъ живота и се опитатъ въ тази посока — да съставятъ задачи. И ето единъ день отъ тѣхъ се иска да съставятъ задачи, подобни на току-що решенитѣ. На въпроса могатъ ли да сторятъ това, тѣ почти единодушно отговарятъ утвърдително и единъ ученикъ говори: селянинъ натоварилъ 10,000 зелки на една кола и ги откаралъ на пазара. Продалъ ги по 0.80 лв. едната и т. н. Самиятъ ученикъ говори съ радостъ, убеденъ че дава хубава задача. Другитѣ ученици гледатъ самоуважено. Но, ето че ги питатъ колко тежи обикновено една зелка и тѣ откриватъ грѣшката на съученика си. Защо се идва до това положение на умствена безпомощностъ? Ученицитѣ изобщо, нѣматъ ли необходимитѣ духовни сили или съ тѣхо е работено зле, като винаги имъ е отнемана самостоятелността, която би ги потикнана да работятъ правилно? Отговорътъ е очевиденъ. А ако ученицитѣ години водятъ несамостоятеленъ духовенъ животъ, чудно ли е, че тѣ ще излѣзатъ утре въ живота съ парализирани духовни сили? Или, безъ да цели това, несвободниятъ учителъ подравя, убива крайната задача на образованието — създаване съ увеличаващото се участие на ученицитѣ, самостоятелна обществено ценна личностъ. Съ други думи, той убива образованието, защото е повиканъ тѣкмо за това — да освободи младитѣ поколения отъ тѣхната безпомощностъ и ги подготви къмъ възможната най-голѣма културна самостоятелностъ.

Учебникът е само едно ценно помагало, което е създадено не да понижи образователната работа на учител и ученици, а да я повиши. Толкова повече, че учебникът обикновено не дава началата и методите за правилната образователна работа и това е задача, с която ще се справя самият учител. Като има предвид крайната цел на образованието — изграждане духовно самостоятелни хора.

Учителят понѣкога не е свободен относно самите ученици. Въ какво се състои неговата зависимост от тях? Обикновено учениците въ паралелка сж 35—40—45, та дори 50 и повече. Вече този факт ни разкрива възможността за поробване на учителя от учениците. Колкото по-многолюден е класът, толкова повече възможности се създават класът поне понѣкога да се превърне въ неразумна маса или тѣла, която действа под влияние на инстинкти и афекти. И наистина, случва се въ даден клас да има ученици, които размиват другите, настройват ги против учителя или училище, условие сж за тяхното афектиране. Подъ тяхно влияние заразяват се почти всички от недоволство, от злоба или омраза, от отвращение и съответно на това действуват.

Тогава учениците стават трудно податлива маса за влияние и ръководство. А липсват ли сили на учителя (психологическо познаване на съответната училищна възраст, умение да се справя съ млади, основно положително отнасяне към учениците без да се изоставят без внимание и мърки отрицателните им прояви, себевладение и нравствена сила да ръководи) да се справя съ такава маса, тя става по-силна от него и почва да му се налага. Въ такъв случай, вмѣсто той, като зрѣл човѣкъ, който съзнава назначението си, животът на класа почва да се движи от учениците. И понеже тѣ сж назрѣли, образованието се изражда въ безполезно времепрекарване. Напразно учителят се опитва да насочва и влияе — почвата под нозете му липсува.

Стремежът да се работи евристично сжщо понѣкога поробва учителя и го прави зависим от учениците. Като почва беседа съ учениците и като не може да владѣе класа, учителят бива отрупан съ толкова въпроси, които често тласкат учителя и ученици въ противоположна посока на желаната и образователната работа става невъзможна или се губи премного време, за да се добият крайно незначителни плодове. Спасението на учителя от този вид на безподобна евристика, е само въ едно: така да организира работата, че учениците да свикнат и поставят само онѣзи въпроси, които сж прѣко свързани съ целата образователна работа, а поставят ли други, неумѣстни или ценни, но сега ненавременни, той да има нравствената сила да ги изостави съ тяхното съзнателно участие. Това може да стане само при условие, че учителят има строго определена задача при всѣка своя работа, успѣлъ е да спечели учениците за нея и тя е станала тяхна. Тогава, осъзнали ли сж задачата, учениците сами или под ръководството на учителя, лесно откриват кое от дейността им, вкл. и кои от въпросите им, сж ненавременни или неумѣстни, отбѣгват го или бърже се отказват от него. Следователно, осъзнатата от учениците образователна работа, свързана съ ясно поставена задача, освобождава,

както учителя отъ ученицитѣ, така и самитѣ тѣхъ отъ хаоса на тѣхнитѣ интереси и стремежи. Или, спасението отъ безплодната евристика е само въ правилната образователна работа. Трета форма на поробване на учителя отъ ученицитѣ е следната. Учителътъ желае и съзнава значението на доброто държане съ ученицитѣ като условие за тѣхната плодотворна образователна работа. И той се държи добре съ тѣхъ. Но ето, че тѣ, или поне нѣкои отъ тѣхъ, злоупотрѣбаватъ съ доброто държане и въ класа настѣпва хаосъ. Тогава учителятъ съветва, моли чака, но... безредието вмѣсто да се намали, се увеличава. Грѣшката на учителя въ този случай се крие въ това, че той смѣта, че доброто държане и зачитане личността на ученицитѣ е въ пълно противоречие съ всички необходими мѣрки, за да се избѣгне хаоса въ класа или отдѣлението и се осигури спокойна образователна работа. Нищо подобно. Тѣкмо безогледното добро държане може да окаже че е врагъ на действителното зачитане личността на ученицитѣ и правилната работа. Напримѣръ, цѣлиятъ класъ (отдѣл.) работи усилено, а единъ или двама — трима ученици почватъ да шумятъ, да се смѣятъ, да пречатъ на другитѣ. Да се оставятъ безъ необходимитѣ мѣрки въ този случай, значи да се стигне до двойко незачитане личността на ученицитѣ: отъ една страна се жертвуватъ интереситѣ на цѣлъ класъ (отдѣл.) за 2—3; отъ друга, заради случайни настроения и интереси на тия 2—3 жертвуватъ се тѣхнитѣ трайни интереси. Ето защо, нито интереситѣ на отклонилитѣ се ученици, нито онѣзи на класа позволяватъ безогледната доброта. Доброто държане не е целъ, а срѣдство и затова то е само тогава оправдано, когато е условие за правилна образователна работа. Ето защо, въ числото на мѣрките, чрезъ които се зачита личността на ученицитѣ се включва всичко, което е отъ значение за усилената образователна работа: погледъ, който подчертава на отклонилитѣ се, че отклонението имъ се забелязва, преценява се като неумѣстно и напомня нуждата да се прекъсне; усмивка, отначало приветлива, но която разкрива сжщото отношение на учителя спрямо нежелателнитѣ прояви; единъ простъ жестъ или обикновена дума съ сжщата стойностъ; учуда и укоръ, насочени тихо и незабелязано за класа само къмъ провиненитѣ; въпросъ предъ цѣлия класъ за онова, което се върши и т. н. Винаги ли е нащрекъ учителятъ и не позволява да се разраства произвола, ученицитѣ бързо и безвъзвратно се дисциплиниратъ, сами преценяватъ кое е недопустимо, владѣятъ се и животътъ на отдѣлението (класа) протича все по-правилно и по-плодотворно отъ образователно гледище. По този начинъ учителятъ освобождава самъ себе си отъ зависимостта отъ ученицитѣ, освобождава тѣхъ отъ зависимостта си отъ образователно вреднитѣ имъ прояви, освобождава класа отъ смутителитѣ на правилната образователна работа. Или, освободи ли се учителятъ отъ всички прояви на ученицитѣ, които спъватъ усилената му работа, то значи да придобие независимостъ, която е полезна както за самия него като учителъ, така и за повѣренитѣ му ученици. Свободата на учителя въ тази посока е равнозначна на възможностъ за правилна образователна работа, а отъ тамъ за духовна и културна независимостъ на ученицитѣ му, като утрешни граждани.

4.

Учителят може да загуби свободата си и поради инспектора, комуто непосредно е подчинен. Ето факти. Идва нов инспектор. Известен учител веднага почва да събира сведения за това, какво иска той от учителите и какви методи препоръчва за работа с учениците. Задачата му е: като открие педагогическите разбирания на инспектора, да се нагоди привидно или наистина към тях. И наистина, той открива педагогическите разбирания на своя ръководител, изоставя досегашната си работа, набавя си съответната литература и почва да се готви въ духа на онова, което инспекторът иска. Но, за нещастие, следната година идва нов инспектор и учителят почва ново нагаждане. Втори факт. Учителят Z. е човек със способности, но не желае да работи усилено. Проучва кога има възможност инспекторът да посети училището, подготвя няколко лекции и чака. Идва инспекторът, работи учителят добре, дори много добре, заминава си инспекторът и Z. приключва правилната работа: отукъ — нататък почва сивото, безкрайно бездълие и злоупотреба с времето и силите на учениците, които сами постепенно се приучават към бездълие. Кои учители стават роби на инспектора? На първо място тези, които нямат достатъчно природни сили и подготовка, за да се справят самостоятелно с въпросите и задачите на конкретната образователна работа. Затова те винаги търсят чужди идеи, за да се опрат върху тях и не носят сами отговорност за своята работа. За тях е идеал: така иска инспекторът, така работя, и по-нататък не отиват. Те не се питат, правилна ли е тяхната работа от научно гледище и приемат, че гледището на инспектора и това на науката, съвпадат винаги. Че утре идва друг инспектор и те ще се нагодят към неговото схващане, това не ги смущава.

Разбира се, за подобно робство сж виновни не само слабонадарените, малкоподготвените и малодушните учители. Има и инспектори, които искат учителите да се придържат безогледно към техните разбирания и ако някой учител си позволи отклонение, смътат, че не работи добре. Въ този случай инспекторът сам е роб на известно схващане, без да подозира, че то е по-нито субективно.

Но има и учители, които се нагаждат към схващанията на инспектора не защото ги ценят, а защото не желаят да си създават неприятности. Естествено, въ този случай инспекторът следва да вземе почин и спаси такива учители от поробване: да им даде да разберат, че той не търси роби-учители, а такива, които възприемат неговия начин на работа само, ако се убедят, че е правилен. И тогава пред него застава задачата: да ги спечели и убеди, което става само с духовен авторитет, не чрез по-високо административно положение. Ето защо, идеалът е инспекторът наистина да ръководи учителите, но като ги печели духовно за ония разбирания и методи, които той защитава на теория и провежда на практика чрез жива образователна работа пред повърнените му учители.

Колкото за ония учители, които подготвят лекции само за предъ инспектора, трѣбва да кажа, че това сж лица, които не обичатъ нито професията си, нито ученицитѣ и народа: за тѣхъ е идеалъ да минатъ живота си леко и приятно. Чрезъ робството си предъ инспектора, тѣ осигуряватъ бездействие предъ ученицитѣ. То се знае, вина за подобно положение има и инспекторътъ: той не умѣе да разбере, че учителътъ работи само предъ него правилно и усилено и следователно ревизията му е повърхностна. Всъщностъ само онзи инспекторъ ще осуети подобно нагаждане, който може да погледне работата на учителя въ дълбочина и открие какъ е работилъ вчера, преди седмица, преди месецъ и месеци. Тогава 2—3 подготвени лекции нѣма да спасятъ никого. Тѣй като ръководителътъ има духовната сила да види каква е системната работа на учителя въ продължение на месеци и години.

5.

Робъ може да бжде учителътъ и на самия себе си: когато шаблонизира образователната си работа; когато не следи новото въ живота, науката и изкуствата; когато не вижда, че децата сж нѣщо ново и затова поставятъ нови задачи, налагатъ нови средства, и нова организация и нови усилия, за да имъ бжде полезенъ. Като работи определено време, учителътъ свиква съ известни данни и методи, съ известна организация на работата и съ даденъ ходъ на нейното протичане. Може би, когато е изработвалъ тази система на образователно въздействие, той е държалъ смѣтка за конкретнитѣ жизнени условия и за дадени деца съ тѣхнитѣ възможности и подготовка е добивалъ ценни плодове. Но човѣкъ е склоненъ да шаблонизира, т. е. да минава по утѣпкания пътъ и се спасява отъ новитѣ усилия на постоянното търсене. Шаблонътъ позволява на всѣкиго, вкл. и на учителя, да върши работата си съ минимумъ усилия, за най-малко време. Разбира се, въ такъвъ случай работата му губи почти всѣкаква образователна стойностъ: тя напомня ботушитѣ на Плюшкина — тѣ сж за всички и за никого. Той я извършва независимо отъ ученицитѣ, съ които работи, безъ да държи смѣтка за интереситѣ и подготовката имъ, за времето, когато работи. Като изтрита дреха той я пренася отъ поколѣние на поколѣние, безъ да вижда, че тя никого не топли вече и не става начало на новъ животъ — младъ и буенъ. Разбира се, тази шаблонизирана образователна работа не остава тайна за ученицитѣ: колкото по-възрастни сж, толкова по-сигуренъ е, че тѣ кога да е, ще откриятъ нейното качество. Тогава, естествено, тѣ губятъ уважението си къмъ учителя и неговото въздействие се свежда до минимумъ.

Не следи ли новото въ живота, науката и изкуствата, учителътъ сжщо става робъ на рутината въ себе си, която го приспива въ люлката на миналото и той бавно, но неизбежно се отдалечава, както отъ повѣренитѣ му ученици, така и отъ правилната образователна работа. Тогава той не само шаблонизира работата си, но тя става архаична отживѣлица, която буди само недоумение.

Робъ на шаблона и рутината става учителът и тогава, когато не проучва повърненитъ му ученици, а работи съ ученици — фикции, съ ученици изобщо. Въ такъв случай той не познава индивидуалнитъ имъ сили, интереситъ имъ, равнището на тѣхния развой, настроенията имъ, влиянието, което иматъ живота и родителската срѣда, улицата и другаритъ върху тѣхъ. Поради това, той губи хиляди благодатни и необходими възможности да спечели души и сърдцата имъ, да ги увлѣче въ усилена работа, да ги направи двигатели на тѣхното собствено образование, да разкрие простора предъ тѣхъ и предъ себе си за нова образователна работа. Работата му протича еднообразно, винаги една и съща, безъ трепетъ и устремъ.

Ясно е, значи, че само потребността да се следи новото въ живота и културата, новото въ всѣко дете и дадено отдѣление (класъ) и съзнанието, че новото въ всички тия области, ще позволи на учителя да разгърне, да се промѣня по силата на дълбока лична необходимостъ и да усъвършенствува образователната си работа. Толкова повече, че шаблонизирането на работата е въ тѣсна зависимостъ отъ наследеното на новото въ живота и културата, на новото въ ученицитъ, които всѣки день сж друга величина. Обратното, който следи новото въ живота, културата и ученицитъ, живѣе съ него, справя се съ неговитъ задачи и проблеми, той неминуемо ще видоизмѣня работата си въ училището и тя ще става все по-задълбочена, пропита съ повече увлѣчение и жизненостъ, след. и по-свободна, по-плодоносна.

6.

Между робствата, които разглеждамъ тукъ, робството на учебника, на инспектора, на ученицитъ и на себе си, има видима връзка: който е робъ на учебника, той е вече подготвенъ да стане робъ на инспектора, на децата или на рутината въ себе си и обратното, освободи ли се учителътъ отъ учебника, напр., той придобива сили да се освободи отъ инспектора, както и отъ ученицитъ и отъ себе си. Тогава само, като свободенъ образовател, той ще разбере стойността, както на учебника и ръководството, така и на свободата отъ ученицитъ и отъ рутината въ себе си. И той нѣма да отрече нито учебника и инспектора, нито ученицитъ и досегашната си работа, но ще знае какъ и кое да използва отъ тѣхъ, кое да изостави, за да възлиза все по-нагоре, къмъ по-смислена образователна работа. Свободниятъ учител не отрича безогледно, но не приема и слѣпо: преценява, критикува, опитва, доказва и тогава приема, работи. Чрезъ свободата си той се изгражда като самостоятеленъ работникъ и търси сътрудничеството на всѣки факторъ — наука, изкуство, инспекторъ, на досегашната си работа, — за да помага на младитъ да се образуватъ все по-усилено.

ГЛАВА IX.

СЕМЕЙНО ВЪЗПИТАНИЕ — СЕМЕЙСТВО И УЧИЛИЩЕ.

Тъй като човѣкъ обича да упражнява своето влияние, въ всички времена, не ще и дума, е имало възпитатели, жадни да видятъ детето подчинено почти изключително на тѣхната властъ. Та и за да бжде благотворно, и плодовито, не предполага ли самото възпитателно въздействие единство, непрекъснатостъ въ оформяващото ръководство? Ако детето се подчинява на различни, често противоречиви импулси, нѣма ли да се стигне до скръбни резултати? Ето защо, и нерѣдко педагозите сж склонни — кой повече кой по-малко — да изтрѣгнатъ детето отъ семейството, или поне да ограничатъ неговото влияние. Въ своята Република Платонъ поддържа, че възпитание на бждещите граждани трѣбва да дава държавата. Монтенъ който живо критикува възпитателнитѣ и образователни методи на своето време, не е все пакъ врагъ на интернатитѣ, смѣтайки, че на семейното възпитание обикновено липсува необходимата енергия. „Впрочемъ, и безъ туй всѣки е съгласенъ съ мнението, че не е правилно да се отглежда едно дете въ скута на родителитѣ му; тази естествена обичъ разнѣква и разпуска твърде много, дори и най-разумнитѣ родители; тѣ не сж способни да го наказватъ за неговитѣ грѣшки нито да го хранятъ съ груба и каквато се намѣри храна; тѣ не могатъ да го гледатъ да се връща потно и прашино отъ упражненията си, да пие топло или студено, нито да язди конь наопаки, да се изправя срещу нѣкой грубъ стрелецъ съ фетховална сабя, или съ първата аркебуза въ ръка. Защото нѣма другъ изходъ: искатъ ли да го направятъ добродетеленъ човѣкъ, не ще и дума, че не трѣбва да го щадятъ въ младостта му, пренебрѣгвайки често пжти и правилата на медицината“¹. Историята ни учи, че много често възпитателнитѣ домове сж се домогвали да измѣстятъ истински семейството. Когато приемали нѣкое момиче въ Сенъ-Сиръ, родителитѣ му били освобождавани отъ всѣкакви материални грижи и задължения къмъ него, но въ сжщото време — и отъ всѣко участие въ неговото възпитание. „Госпожицитѣ въ Сенъ-Сиръ можели да виждатъ родителитѣ си само четири пжти въ годината, въ приемната на пансиона, въ присѣствие на надзирателка. Писмата имъ били подлагани винаги на строгъ надзоръ“¹. Още по-строгъ е билъ редътъ въ манастиритѣ. Така че, влиянието на семейството било сведено до минимумъ. Има ли нужда да припомнимъ педагогичния идеалъ на Русо? — „Наставникъ“, който се посветява изцѣло на възпитанието на едно единично дете и който играе ролята на „служител на природата“ при това дете. И при най-добри намѣрения родителската намѣса

¹ Опити: За възпитанието на децата.

¹ Г-жа д-бо Монтенонъ, Откъси, Уводъ отъ Gréard, изд. Hachette, 1885, стр. 53—54.

най-често вреди на истинскитѣ детски интереси. Слѣпѣи ги не само родителската нѣжностъ: тѣ сѣ подвластни на общественитѣ предразсѣждѣци, тѣ се стараятъ да моделиратъ детето си съобразно оня условенъ типъ на добре възпитанъ човѣкъ, който тѣхната обществена страна имъ налага. Роби на многобройнитѣ изисквания на обществото и особено на своята класа, какъ могатъ тѣ да създадатъ отъ детето си „природенъ човѣкъ“? Фихте намира съвременното му общество безусловно покварено; искаме ли да го възродимъ, трѣбва да отдѣлимъ напълно млади поколения отъ стари. Възпитанието имъ ще се дава отъ най-грижливо подобрени учители, въ домове, защитени отъ всѣкакви гибелни влияния.¹

Въ книгата си *Нравствено възпитание* Дюркеймъ наблѣга върху сжществената роля на училището въ нравственото възпитание, изтъквайки незадоволителността на домашното възпитание. Една отъ сжщественитѣ съставки на нравствения животъ е, споредъ Дюркейма, привързаностъта къмъ съответната обществена група. Именитиятъ философъ не зачита твърде индивидуалното милосърдие, обичъта на индивидъ къмъ индивида. Истинското нравствено чувство, което е и религиозно чувство въ сжщото време — това е обичъта къмъ обществото. Но за да обикнешъ колективния животъ, трѣбва да го живѣшъ не само съ мисль и въображение но и на дѣло.² Какъ „да се разшири полека-лека детското съзнание“? Дюркеймъ поддържа, че нравствено възпитание — въ най-дълбоката му сжщина — не може да се даде отъ семейството. „Противно на твърде разпространеното мнение, че нравственото възпитание ще излѣзе преди всичко отъ семейството, азъ мисля, че дѣлото на училището въ областъта на нравственото възпитание може и трѣбва да добие най-голѣмо значение. Единъ цѣль дѣль отъ това възпитание — висшиятъ му дѣль при това — не може да бжде даденъ другаде.“¹ Семейството е, въ състояние да възбуди и укрепи необходимитѣ за нравственостъта домашни чувства, легнали въ основата на най-проститѣ лични взаимоотношения. „Неговото устройство не му дава възможностъ да формира детето съ огледъ на обществения животъ. Само училището може да постигне истинската цель на всѣко възпитание: все по-голѣмото социализуване на младитѣ поколения. Училищната страна е общностъ, плодъ не на кръвни връзки, нито на свободенъ изборъ; по това тя прилича на политическото общество; тя е междина група между семейство и държавата; следователно, тя може да подготви почва за най-възвишенитѣ чувства, що бихме пожелали да развиемъ въ сърдцето на детето, като създадемъ у него това „колективно съзнание“ което е душата на обществото. Склонностъта къмъ индивидуализмъ е твърде широко разпространено въ Франция явление, заявява Дюркеймъ; „това състояние на нѣщата е една изключителна по своята сериозностъ криза“, казва той. Значи, днесъ нуждата отъ училище

¹ Речи къмъ нѣмския народъ фр. преводъ на Philippe, изд. Dalagrave, Paris, X речъ.

² Стр. 262.

¹ Стр. 20—21.

се обуславя от необходимостта „да създадемъ обществено чувство у детето“; услугата, която училището може да окаже въ случая, е отъ несравнима важностъ“. Така че, безъ колебание можемъ потвърди: по правила народнитѣ училища сж и трѣбва да бждатъ урегулirващиятъ механизъмъ на народната просвѣта“. Не е трудно да се разбере Дюркеймовото становище, като се вземе предъ видъ, че за него да живѣешъ нравствено, значи да мислишъ, нравствено, значи да чувствувашъ и да действувашъ обществено.

Въ общества, въ които тържествува етатизмътъ, ролята на семейството е ограничена, въ нѣкои случаи и почти унищожена. Тоталитарната държава съ мжка търпи друга властъ редомъ съ своята. Тя се стреми сама да дава главнитѣ насоки на живота, сама да чертае върховния идеалъ, наложителенъ за всѣки неинъ членъ. Рече ли отдѣлния човѣкъ да насочи домогванията си къмъ свой личенъ религиозенъ или философски идеалъ, правителството го подканя изрично да подчини своя идеалъ на идеала, който то е възприело. И така, семейството не може да си позволи да спѣва изграждането на оня типъ хора, който държавата намира за необходимъ.

Не е тукъ мѣстото да се спираме върху сериознитѣ критики по адресъ на етатизма. Все пакъ, твърде голѣмъ е броятъ на ония, които го обвиняватъ въ подценяване значението и достойнството на човѣшката личностъ — сведена до просто орждие за неговитѣ начинания. Ала нѣма да прескочимъ границитѣ на педагогията, ако отбележимъ, че има много автори, които не показватъ ни най-малка склонностъ да приематъ мненията на нѣкои относно малоценността или незадоволителността на семейното нравствено възпитание. И, на първо мѣсто — трѣбва ли да се съгласимъ, че върховна целъ на възпитанието е тъкмо „социализуването на младитѣ поколения“? Дали цѣлата проблема се свежда до задачата — да се даде на обществото оня човѣшки типъ, отъ който то има нужда и който то търси? Поддържаницитѣ на това становище сж склонни, повече или по-малко съзнателно, да виждатъ въ лицето на обществото едно не само реално, различно отъ отдѣлнитѣ личности, същество, но и върховно същество, висшъ жизненъ типъ, отъ който личноститѣ сж само нищожни и преходни клетки. Но, отхвърлимъ ли това олицетворяване на обществото, приемемъ ли, че реално съществуване иматъ само индивидуалнитѣ съзнания, смѣтнемъ ли, че всички висши ценности сж плодъ отъ действието или противодействието на личнитѣ съзнания — ние не можемъ да се съгласимъ — нравственото съзнание да бжде сведено до социалното. Нравствениятъ характеръ на една проява не се свежда до „склонностъ къмъ колективния животъ“, до привързаностъ къмъ групата, до подчинение на груповата дисциплина. Самъ Дюркеймъ казва, че автономността е една отъ тритѣ съществени съставки на нравственото поведение. Но дали само полезността на тая автономностъ ѝ дава цена въ условията на съвременния животъ? Стойността на разнитѣ духовни прояви не зависи само отъ общественитѣ изисквания, нито отъ тѣхния приносъ въ колективния животъ. Има жизнени форми, чиито съществени особености сж

спонтанност, задушевност, саомобитност, тъкмо тѣ ги правятъ строго лични и непредаваеми другиму. Тѣхната стойностъ е неоценяема и въ тия — твърде рѣдки за много сжществувания — мигове индивидътъ става господарь и критикъ на „колективнитѣ представи“, осъзнавайки единъ дълбокъ — наистина собственъ неговъ — животъ. Ако държимъ на принципа за стойността и достоинството на човѣшката личностъ, не можемъ прие обичѣта къмъ социалното сжщество за единствения възможенъ алтруизъмъ. Семейни чувства, съпружеска любовъ, бащина и майчина обичъ, синовна и братска нѣжностъ трѣбва да запазятъ своята цена непоколебимата. Сжщото трѣбва да се каже и за приятелството. Ще попитаме всички ония, които гледатъ отъ високо — кой повече, кой по-малко — на личното милосърдие: е ли обичѣта къмъ човѣшкия родъ обичъ къмъ едно Велико Сжщество извънъ личноститѣ; или тя е по-скоро обичъ къмъ всички тия личности, къмъ хората, които познаваме и къмъ тия, които никога не ще срещнемъ и съ които все пакъ се чувствуваме свързани чрезъ чувството за общо човѣшко братство?

Отъ разни страни се повдигатъ гласове срещу ония, които сж склонни да подценятъ или ограничатъ ролята на семейството въ нравственото възпитание, въ подготовката за общественъ животъ. Нравственитѣ и социални чувства се възпитаватъ при известни условия, т. е. — би произволно измѣняне не зависи отъ насъ; въ време като днешното, когато се говори тъй охотно за уважение къмъ нравствения развой на детето, това обстоятелство не бива да се забравя. Семейството е срѣда въ която нравственитѣ и обществени чувства се развиватъ най-леко и най-естествено. Тъкмо въ семейството индивидътъ най-леко би се приучилъ да държи смѣтка за другитѣ, да скланя на жертви противъ своя интересъ и предпочитания, т. е. — би преминалъ единъ естественъ стажъ на взаимопомощъ. Съ една дума, тъкмо тамъ би се научилъ той да обича и въ сжщото време би изпиталъ сладостта на съзнанието, че е обичанъ. Та не въ семейния ли животъ човѣкъ има най-голѣми изгледи по личенъ опитъ да открие мощта, която могатъ да стигнатъ човѣшкитѣ чувства, достоинството и възвишеността които тѣ могатъ да внесатъ въ неговия, тъй посрѣдственъ въ нѣкои случаи животъ? Съ право се сочатъ грѣшкитѣ и опасноститѣ на семейното възпитание; установено е, че твърде много хора сж неспособни да разпростратъ своята обичъ отвъдъ тѣсния кръгъ на роднинитѣ, че семейниятъ животъ клони къмъ самоизолиране отъ останалото човѣчество. Това е истина, но какво точно трѣбва да бжде нашето заключение? Наистина, човѣкъ може да се затвори въ своитѣ семейни чувства — но кое чувство не носи сжщия рискъ? Ние можемъ да станемъ пленници на обичѣта къмъ изкуство, наука, политика дотамъ, че да оставимъ безъ внимание редица важни задължения. Детската душа трѣбва да се разширява, казва Дюркеймъ. И за насъ тая нужда не престава да бжде вѣчно жива. Въпросътъ е да знаемъ — какъ се постига това разширяване, това обогатяване на вътрешния ни животъ? Достатъчно ли е — да очистимъ всичко около общественото чувство, та да порастне то на воля? Ще се издигне ли душата ни до висотата на всемирното братство, ако скжса връзкитѣ си съ тия, които живѣятъ около нея?

Ние можем да направим децата си център на тѣсна, слѣпа, ревнива обичъ. Но това не е неизбежно. Тѣкмо защото обичаме своитѣ деца, и дотолкова, доколкото ги обичаме — расте нашата способност да съчувствуваме на обичѣта, стремжитѣ и грижитѣ на другитѣ родители. Фактитѣ доста ясно говорятъ, че нормалното семейство е несравнимо възпитателно огнище, което никое училище не може замѣни. Не е трудно да се докаже, че що се отнася до възпитателното влияние, бащата и майката иматъ особени предимства, благодарение продължителността на упражняваното въздействие, личния примѣръ и твърде особенитѣ чувства, които тѣ вдъхаватъ у детето. Всички учители, които сж имали възможностъ да правятъ наблюдения надъ голѣмъ брой деца или младежи, установяватъ колко дълбоко, колко неопенимо може да бжде семейното възпитание. Именитѣ магистратъ, посветилъ живота си на детската престѣпностъ, твърдѣше предъ насъ, че две трети отъ минаващитѣ презъ сжда деца идатъ отъ разстроени семейства — било отъ липса на баща или майка, било поради лошото поведение на родителитѣ. Другата трета младежи престѣпници се набира измежду ненормални младежи. Подобни факти — ще кажатъ нѣкои — доказватъ необходимостта отъ обществени грижи, които да замѣстятъ лошитѣ или недостойни семейства. Безъ съмнение — да, но грѣшка е да мислимъ, че цѣрѣтъ на това зло е замѣстването на негодното семейство съ обществено учреждение. Нашъ идеалъ трѣбва да бжде — да увеличимъ броя на семействата, способни да даватъ очакваното отъ тѣхъ възпитание.

Не става дума да се противопоставя семейното влияние на училищното, не е въпросъ и за изборъ между дветѣ. Необходимо е да се съчетаятъ тѣ, колкото е възможно по-тѣсно. Мнозина педагози намиратъ за умѣстно проучването на ония начини, които биха довели до честно и щастливо сътрудничество между семейство и училище. На първо мѣсто — да се избѣгва по възможностъ противоречието въ действията на учители и родители. Когато дветѣ влияния си противоречатъ, плодоветѣ сж най-лоши. Детето или ще избере или търпи едното ръководство, а ще презре другото; или ще остане въ смутъ и съмнение, чувствавайки, че го теглятъ въ две различни посоки. При недобри или действително поварени семейни нрави, това жалко състояние е, не ще и дума неизбежно. Какъ да осигуримъ действително и плодовито сътрудничество между семейство и училище? — Родители и учители трѣбва да избѣгватъ сблъскването между своитѣ политически и религиозни убеждения; тѣ трѣбва да се движатъ върху оная плоскостъ, на която могатъ да си дадатъ среща всички хора съ добра воля. Въ тази именно областъ, която е доста широка и по-пространна, отколкото се предполага често, тѣ могатъ да поддържатъ помежду си пълни съ довѣрие отношения и действително да обединятъ своитѣ усилия. Трѣбва да се търсятъ срѣдства за привличането, за включването дори, на родителитѣ въ училищния животъ. Знаемъ, какво се върши днесъ въ различнитѣ страни: въ училищата се организиратъ беседи, праздненства, изложби на ученически работи, а при нѣкои начинания се постига и действително участие на ро-

дителитѣ. Дюи изнася известенъ брой свидетелства и точни факти, които сочатъ какво може да направи единъ училищенъ директоръ.

Почти навсѣкжде се основаха родителски дружества, сдружения на бивши ученици. Трѣбва да признаемъ, че нѣкои учители гледатъ съ боязнь и недовѣрие на тия начинания. И наистина, може да се бои човѣкъ, че тия сдружения схващатъ не винаги съ нуждната яснота своята роля и границитѣ на своята дейность. Нѣма ли да се изкусятъ понѣкога съ нѣкоя намѣса въ работи не отъ тѣхната вещина, въ които участието имъ би било досжщъ не-навременно? Не ще и дума, стълкновения между сътрудниещитѣ сж винаги възможни; ала опасността отъ такива не би могла да представя сериозно възражение срещу необходимостта отъ това сътрудничество. Споредъ г. Berthier, да се постигне действително и ценно сътрудничество между семейство и училище е нѣщо възможно. Ecole des Roches замолва родителитѣ да попѣлватъ два вида въпросници: първиятъ, предназначенъ за директора, има за целъ да го освѣтли върху здравето, досегашното обучение, възможното насочване въ живота, характера на детето; другиятъ — строго повѣрителенъ — е предназначенъ за лѣкаря. Между семейство и учители трѣбва да се установи постоянна размѣна на впечатления и забележки. Частни разговори, редовно изпращане на точенъ, много грижливъ съставенъ бюлетинъ, обнародване на училищния дневникъ — тия срѣдства, поддържатъ отношения на до-вѣрие между тѣхъ.¹⁾ По всичко личи, че обичаятъ — да се представятъ за попѣлване отъ семействата повече или по-малко подробни въпросници върху намѣренитѣ за полезни отъ учители и директори сведения — клони къмъ все по-широко разпространение. Нѣкои учители съставятъ въпросници за горнитѣ класове и искатъ отговори отъ самитѣ ученици. Споредъ събранитѣ отъ насъ сведения, тия отговори сж били обикновено откровени, а често и много интересни.

Трѣбва да отбележимъ и следното: мнозина намиратъ за плачевно обстоятелство възпитаването на едно дете вънъ отъ семейната срѣда, въ голѣмитѣ пансиони, кждето то може да остане непознато и духовно усамотено. Едно семейство трѣбва да склони на раздѣла съ детето само, ако бжде принудено да го направи по действително наложителни причини. Поразени отъ тежкитѣ неджзи на тѣй нареченитѣ отъ тѣхъ пансиони—казарми, нѣкои искатъ да ги замѣнятъ съ домове, които ще приематъ само малкъ брой пансионери и ща се доближатъ по този начинъ, поне от малко, до семейната срѣда. Но трѣбва да признаемъ, че осжществяването на подобенъ планъ срѣща сериозни затруднения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Съвременното педагогично движение представя доста ярко очертани особености. Какъ да отменимъ безъ внимание живия интересъ, който буди днесъ всичко свързано съ възпитанието, или усилената работа, която кипи подъ толкова различни форми, било

¹⁾ Училище въ Скалитѣ. стр. 264 и сл.

около изграждането на детската психология, било около разкриването на ония истини и методи, които, като най-подходящи, могат да ни заведат до преследваните цели? Днес охотно се признава и изтъква ролята на учителя от двойно-нравствено и обществено гледище. Ясно изпъкват причините, които превръщат тази негова задача, лишена от всякакъв блъсък, в мисия пълна с величие и отговорност. Разбираме тогава, че преценката на един факт изисква да насочим погледа си отвъд извършената работа, отвъд доловимите в момента резултати. Пред вид трѣбва да се има и извършващият се развой, и тройните влияния. Грижит за здравето и щастието на децата хвърлят отблъсъка на своето величие върху скромния труд на домакинята. Грижата — да „отгледаш“ едно дете, да работиш за разцъвяването на неговото същество, придава дълбоко значение и висока стойност на задачи, които иначе могат да правят впечатление на твърде скромни и отекчителни. Днешните възпитатели нерѣдко дават доказателство за доста ясен поглед върху истините, които служат, очевидно, за опора на въодушевяващите ги чувства. Всѣки, който е имал случай да присъства на педагогичен конгрес или събрание през последните години, не е могъл да не забележи пламенността и усърдието на много родители или членове на преподавателското тѣло. Искрено желание за по-добра работа, убеждение, че сж необходими преобразования и нови опити, голѣми надежди за бъдещето: ето какво може да се констатира в най-различни страни на свѣта.

Но ние установяваме и друго: пѣтъ на това педагогично движение не тече винаги гладко и сигурно. Има колебания; има и сблъсквания: твърде силните импулси въодушевяват едни, а предизвикват буйни противодействия у други. Въ споровете често цари бъркотия; предприемат се преобразования, правят се нововъведения, вдъхновявани от смѣтни разбирания, спорни постулати или скрити предпочитания. На това се дължи фактът, че преобразованията повдигат често оправдани безпокойства както между педагози, тъй и другаде. Необходими сж нѣколко основни начала, които да ни насочат към едно ясно и безпристрастно критично проучване на въпроса. Трѣбва да потърсим ония истини, или поне — ония убеждения, върху които би могло да се постигне сравнително единомислие; както и точно да определим точките, в които се сблъскват различните домогвания. Да не забравяме, че една формула може да се приеме без да е на лице действително единодушие. Не е ли вѣрно, че днес мисълта — училището трѣбва да подготвя за живота — е твърде разпространена и често енергично изказвана? Но не е ли сжщо така вѣрно, че не всички, които приемат това начало, разбират по точно един и сжщи начин целите и методите на възпитанието? Щом дойде ред да се разкрие значението на тази обща формула съ нейните следствия и приложби, противните лагери не закъсняват да се проявят. Въпросът е — да се постигне съгласие върху миогледа, който трѣбва да дава едно възпитание: лесно е да се отгатне, че това разбирателство далеч не е свършено. Смѣтаме, че измежду различията, които могат се наброи

днесъ, две особено привличатъ вииманието, тъй като тѣ засѣгатъ самия духъ на възпитателното въздействие.

Едни оставатъ здраво привързани къмъ принципа за цената и достоинството на човѣшката личностъ — истинска основа, споредъ тѣхъ, на възпитанието. Други сж склонни да поставятъ надъ всичко колективния животъ, обществото, схващано като самобитна действителностъ — най-висшата, която човѣкъ познава. Ние, обаче, не трѣбва може би да се примиримъ съ противоречивостта на тия две насоки, ако и нѣкои да го смѣтатъ окончателно и неизмѣнно явление. Култътъ къмъ личното азъ не води до мждростъ; безспорно, ние трѣбва да се издигнемъ надъ себелюбието — изворъ на неправди; безспорно, нравствениятъ животъ е по сщина обичъ и великодушие. Ала отъ положението, че всѣки трѣбва да предпочита обществения интересъ предъ своя собственъ, още не трѣбва да се заключава, че сама личността нѣма своя сждба и свои цели, че общественото благо трѣбва да се постига чрезъ отказъ отъ ценноститѣ, които за всѣки отдѣленъ човѣкъ съставятъ стойността и достоинството на живота. Пожертвуваме ли тия висши форми на духовна дейностъ, тутакси преставаме да разбираме и защо обществениятъ животъ заслужава да бжде взетъ за целъ. Въ такъвъ случай, обществото би станало за насъ само сборъ отъ сили, отъ които трѣбва да се страхуваме и които трѣбва да търпимъ, щомъ ни липсува достатъчно дързостъ и сръчностъ, за да ги използваме.

Днесъ и привилегията, и отдѣлнитѣ лица потвърждаватъ необходимостта отъ важни преобразования въ възпитанието. Нѣщо повече — показватъ се разположени да поематъ нови пжтища, да предприематъ и твърде дръзки опити понѣкога. Но, за да даде плодъ, не е достатъчно да бжде само интензивна тая тѣхна дейностъ. Усърдието, великодушниятъ планъ трѣбва да бждатъ съчетани съ проникателна и ведра критика, която да разкрие грѣшкитѣ, да отбележи трайноститѣ и опасноститѣ, безъ, обаче, да обезсърдчи почина, безъ да парализира усилията. Би трѣбвало, както съветва Декартъ, да се избѣгватъ прибързаността и забѣжкитѣ: не винаги лека задача за ония, които трѣбва да се бранятъ отъ всички упражнявани върху имъ влияния въ епоха като нашата, когато се сблъскватъ толкова бурни устреми, когато умоветѣ сж смутени и отъ страхъ и отъ надежди едновременно — еднакво преувеличени, може би.

Да пожелаемъ на хората, които днесъ продължаватъ предприетитѣ педагогически опити, онази пълна свобода на духа, онази грижа за доказателства, онова продължително търпение, които единствени осигуряватъ успѣха на единъ наученъ опитъ. Само при тия условия ние ще оставимъ задъ себе си периода на великитѣ проекти и хубавитѣ надежди; и тогава ще изградимъ нѣщо по-друго отъ досегашнитѣ прибързани постройкы, чиято крѣхкостъ и недостатъци не закѣсняватъ да се разкрийтъ — и да ни разочароватъ.¹⁾

¹⁾ Съ глава IX довършваме цѣлото съчинение на Алб. Миѣо Главни насоки въ съвременната педагогия. Въ кн IV т. г. дадохме глава VIII посветена на физическото възпитание. Печатането на тази хубава книга почна отъ кн. 2 на 19 год. на сп. „Педаг. практика“.

Евдокия Обрѣшкова.

ПОДСЛУШАНИ СЛОВА.

Вѣчниятъ ми сънъ е въ Русчукъ, въ гробищата на църквата „Всѣхъ Светихъ“. На скромненъ дървенъ кръстъ стои надписъ: „Баба Тонка Т. Обретенова, родена 1812. година, починала 1893. година.“

Улицата, гдето бѣше нашата кѣща, носи моето име. И гимназията, въ която русчушкитѣ девойки се учатъ, носи моето име. Писатели пишатъ за мене, възхвалятъ моя животъ, разказватъ за моето дѣло, издирватъ тайната на моята съдба. Разказватъ за баба Тонка.

Нѣкога стари хора мѣлвѣха, че когато съмъ се родила, на небето се кръстосали много звезди. Дали затова животътъ ми бѣ буренъ и въ душата ми се кръстосваха скръбъ и радостъ, страхъ за другитѣ и безстрашие въ борбата, обичъ къмъ народа и омраза къмъ враговетѣ народни?

А когато се родихъ духовно и заживѣхъ истински животъ, бѣхъ вече петдесетгодишна жена, майка на петима синове и две дѣщери. Заживѣхъ съ идеитѣ на Раковски, който идваше у дома и съ своитѣ пламенни, бунтовни слова: „Трѣбва да се строши робската верига! Трѣбва да се боримъ!“ — хвърляше въ душитѣ ни семето на бунтъ, даряваше ни съ огнено кръщение...

Не минаха и шестъ години, откакъ Раковски ни бѣше споходилъ. Заговори се, че въ Влашко славнитѣ бунтовници Хаджи Димитъръ и Стефанъ Караджа събирали чета. Щомъ чуа това моитѣ синове, Ангелъ и Петъръ, веднагъ заминаха за Гюргево.

— Прощавай, майко!

— Идете, майка, идете. Господъ да ви пази, крила да ви дава и здрава рѣка, да надвиете омразнитѣ агаллари!

— Майко, ако не се върнемъ...

— Какъ щѣло да не се върнете? Че азъ затова ли съмъ ви раждала, за да ми отлетите — два хубави сокола — и да не ми се върнете? Гледай ги ти!

Свиваше се клето майчино сърдце, но бунтовнишка майка не бива да плаче, да се вайка. Заминаха за Гюргево. Следъ два дни отидохъ и азъ — да видя и още веднажъ да цѣлуна моитѣ соколи и тѣхнитѣ другари, да имъ се порадвамъ. Китки цвѣте имъ занесохъ и шише съ ракия. Зарадваха се момчетата, като ме видѣха.

— Добре си дошла, майко.

— Ако всички български майки сж безстрашни като тебе и съ радостъ изпращатъ чедата си да се биятъ, дваждъ по-безстрашни трѣбва да сме ние.

— Безстрашни сте ми вие. Юнаци сте. Богъ да ви поживи. Сили да ви дива да смажете поганцитѣ.

Весело имъ отвърщахъ, а тѣ цѣлуваха рѣката ми и отпиваха отъ шишето лютата ракия.

Все съ усмивка ги посрѣщахъ, изпращахъ. Шегата, закачката, бѣха все на устата ми. Тѣ бѣха прагъ отъ цвѣтя, задъ който не

се виждаше мжката въ сърдцето ми, не се виждаше червеятъ, който ме гризѣше отвътре и често ме питаше:

— Защо сама ги отправи въ този път? Каква си ти майка?

— Майката на бунтовници трѣбва да има кораво сърдце, да бѣде непреклонна, безстрашна, силна!

Тѣй отговаряше нѣкакъвъ ясенъ гласъ въ мене.

Зайдваха въ нашия домъ момчета, другари на моитѣ соколи, запалени като тѣхъ. Идваха, заминаваха за Влашко, връщаха се пакъ у дома. Тѣ всички бѣха „мои момчета“, обичаха ме, азъ бѣхъ „майка“ на всички. Захванаха да ме хулятъ другитѣ майки, че съмъ учила децата имъ въ кривъ път да вървятъ.

Веднѣжъ разнасяха изъ русчушкитѣ улици главата на Стефана Меша, на колъ набучена. Клетото момче! Жаль ми бѣше за него. Като видѣла майка му окървавената глава на своето чедо, право при мене дойде и въ двора се развика:

— Пуста да опустѣе кжщата ти, вещице! Ти омагьоса чедото ми въ кривъ път да трѣгне съ твоитѣ непрокопсани синове. Проклети да сж децата ти, отъ тѣхъ добро да не намѣришъ! Главитѣ имъ на колъ да видишъ! А тебе турци да те обесятъ — това ти се пада!

Ехъ — майка! Лесно ли е да видишъ отрѣзана главата на свидна рожба? Разбрахъ мжката ѝ, преглътнахъ тежкитѣ думи, не отвърнахъ нищо. А душата ми се молѣше за душата на Стефана Меша. Молѣше се и за моитѣ момчета.

Знаехъ си азъ: или ще паднатъ убити, или ще бждатъ хванати живи. Оплакваше ги отрано майчиното сърдце. Но знаехъ, че свободата искаше жертви и който си пази живота, не може да спечели борбата. По-добре да загинатъ за свободата народна, отколкото отъ болестъ, на мека постеля, като злочести роби да издъхнатъ! Не ги ли милѣхъ? Отъ камъкъ ли бѣше моето сърдце? Но мжката ми, сълзитѣ, не биваше никой да види. Никой не чуваше гласа, що будѣше съмнения въ душата ми. Никой не виждаше въ очитѣ ми тревогата, която ги държеше цѣли нощи отворени. Въздишка отъ моитѣ гърди не чуа. И тѣй трѣбваше да бѣде.

Лошото не закъснѣ. Веднѣжъ излѣзохъ на двора и чухъ съседкитѣ да говорятъ, че въ Търново докарали десетина нехранимайковци, че ги уловили въ Балкана, че ще ги доведатъ въ Русчукъ и че... между тѣ били чедата ми Ангелъ и Петъръ.

— Ще ги обесятъ на портата на бащината имъ кжща.

— Да имъ се радва майка имъ, гдето ги учеше хайдуги да станатъ.

Безмилостнитѣ съседки извишаваха гласъ, да ги чуя. Но азъ влѣзохъ вкжщи, помолихъ се на света Богородица да закриля децата ми и децата на другитѣ майки. Нѣколко дни не излизахъ отъ кжщи. Пращахъ по нѣколко пъти на день малката си дъщеря, Сийка, да обикаля изъ града, да види, кога ще докаратъ братята ѝ...

Докараха цѣлъ синджиръ юнаци. И Ангелъ, моятъ хубавъ Ангелъ, билъ между тѣхъ. Не излизахъ още, не го видѣхъ. Разправяха ми, че всѣки день вадѣли юнацитѣ предъ вали-паша и че щѣли да ги обесятъ. Не стѣрпѣ се клето майчино сърдце, отидохъ въ затвора да видя Ангела и да питамъ за Петра. Про-

клетите заптиета не ме пустанаха да влѣза въ затвора. Сопнаха се, върнаха ме. На другия ден пакъ отидохъ и пакъ ме върнаха. Единъ чаушинъ ме удари съ дрѣновата си тояга и съ още по-тежки думи:

— Ти това заслужавашъ, а синоветъ ти — бесилка, че хвърлиха куршумъ срещу царската войска!

Но, упорита, каквато си бѣхъ, на третия ден пакъ отидохъ. Взехъ подаръци, пари, ракия и дадохъ по нѣщо на всички — отъ таборъ аласж до последното заптие. Отвориха най-сетне тежките порти на затвора. Въведоха ме при момчетата. Помолихъ се въ себе си на Бога да ми даде сила, да не се разплача, като вида клетитъ момчета. Едва ги различихъ въ тъмнината. Оковани въ вериги, мълчаливи лежаха на влажния подъ поваленитъ юнаци. Нѣщо проплака въ менъ, но устата ми — тази безстрашна уста започна да ги хули:

— Я ги вижъ, тукъ били хайдутитъ — а пъкъ азъ ги мислѣхъ, че все паши сж станали! Е, да ви е честито българско царство! Нехранимайковци! Не знаехте ли, че турското царство е благословено, че Богъ е наредилъ да бждатъ българитъ довѣка рая на агитъ?

Слушаха юнацитъ моитъ хули. Наведе Ангелъ глава. Срамуваше ли се, че майка му така говори? Не познаваше ли хитринитъ на моята уста — едничкото ми оржие срещу народния врагъ? И още по-сърдито се обърнахъ къмъ Ангела, съ когото се гордѣхъ.

— И това било синъ! Какъ съмъ те родила такъвъ глупавъ — да тръгнешъ съ тия разбойници по кривъ пѣтъ, ржка да вдигашъ срещу турцитъ? Пиянъ ли бѣше, бре халоснико, полудѣ ли?

— Машалла, бабо, потупа ме, доволенъ, Хафъзъ ага, тъмни чарьтъ, и ме подкани да излѣза.

Все съ сжщия сърдитъ гласъ, на български добавихъ, сякашъ още проклинахъ:

— Господъ ви пази, момчета. Не бойте се. Утре пакъ ще дойда, храна и чисти дрехи ще ви донеса...

Осждиха ги на обесване. Затворихъ се въ стаята си, молихъ се предъ иконата на света Богородица.

— Закрилай ги, света Майко, спаси ги!

Свихъ се на мендера въ тъмната стая. Плакахъ цѣла нощъ... По едно време гледамъ: на чаршията предъ конака стърчатъ десетъ бесилки. Ето, заптиета водятъ момчетата. Милитъ — млади, хубави момчета!

— Ангеле!

Но тѣ не ме поглеждатъ. Вървятъ гордо, вдигнали глава, сякашъ на вѣнчило отиватъ.

— Спаси ги, Майко! Погледни ги — какви сж млади, хубави! Спаси ги!

И ето: света Богородица, облѣчена въ широка синя дреха, кротко пристѣпя къмъ тѣхъ. Издига света дѣсница. Изведнѣжъ бесилкитъ се повалятъ на земята. Юнацитъ гледатъ, слисани. Замаяна съмъ и азъ. Изтичвамъ бързо къмъ Светата Майка и цѣ-

лувамъ края на дрехата ѝ. Правя знакъ на момчетата, да се приближатъ и тѣ, дѣсницата ѝ да цѣлунатъ. Но тя бързо изчезва, а момчетата идватъ и цѣлуватъ моята дѣсница.

— Оставете, синко. Не съмъ азъ достойна.

А тѣ ми се покланятъ, запѣватъ нѣкаква жална пѣсень и отминаватъ...

Трепнахъ. Будна бѣхъ, а сякашъ сънъ видѣхъ. Погледнахъ изъ прозореца навънъ. Слънцето блещѣше надъ Дунава. Невидимъ каикчия извиваше жална пѣсень. Отидохъ къмъ конака. Насреща ми върви таборъ агасж и подсуква мустаци.

— Е, бабо, помилвали ги онѣзи нехранимайковци. Ще ги изпратятъ въ Анадола, нека се разкаятъ тамъ.

Никой не посмѣ да излѣзе, да изпрати клетитѣ момчета, когато тръгнаха. Но менъ не ме бѣше страхъ. Отидохъ, пари и дрехи имъ занесохъ. Съ благи думи ободрихъ обреченитѣ да гинатъ въ мрачнитѣ анадолски зандани. Отидоха! Дали ще се върнатъ свободни? Закриляй ги, Господи!

А Петъръ? Той не бѣше съ тѣхъ. Никога вече не го видѣхъ. Падналъ бѣше, убитъ въ бой край Севлиево. Отрѣзали турцитѣ главата му, разнасяли я изъ търновскитѣ улици, а после я донесоха и въ Русчукъ. Не я видѣхъ. Какъ да погледна на чедото си главата, която нѣкога е почивала на моитѣ скути, която съмъ милвала и цѣлувала? Тежки изпитания! Отъ где се взе тази моя твърдостъ, това мое търпение? Какъ понесохъ толкова мъки? Какъ не се отчаяхъ? Какъ продължавахъ да живѣя, да се боря? И сякашъ все по-твърда и по-силна ставахъ, колкото повече злочестини се трупаха надъ главата ми.

Не бѣхъ ли самотенъ джбъ въ полето — обруленъ, олющенъ отъ бури? Огъва се джбътъ и все пакъ устоява на буритѣ. А клонитѣ се кършатъ единъ следъ другъ...

Изедникъ-чорбаджия отрови моя мъжъ, Тихо. Богъ прибра въ селенията си кротката му блага душа.

Дъщеря ми, Петранка, работѣше сѣщо за народното дѣло. Ходѣше съ писма до Търново и до Влашко. А какви знамена уши! Гордѣха се братята ѝ, че иматъ такава смѣла и работлива сестра. Никола избра най-хубавото знаме, що бѣше Петранка ушила и го взе за четата на най-славния бунтовникъ, Христо Ботевъ. Когато на Балкана куршумъ улучилъ безсмъртния герой въ гърдитѣ и той се залюлѣлъ и падналъ, до него се развѣло Петранкиното знаме, сякашъ по цѣлъ народъ да извести, че не е мъртъвъ героятъ, който до него издѣхва, че вѣчно ще пребъде неговата слава...

Пробуждаше се вече народната съвѣсть, кръвта кипѣше все по-буйно, хъшове сновѣха между Влашко и Русчукъ. Гонѣха ги, убиваха ги, заравяха ги безъ молитва, а гробоветѣ имъ обраваха съ буренъ. Не се стѣпѣхъ, взехъ малка мотичка и се заловихъ да различавамъ гробоветѣ на злочеститѣ момчета.

Смѣла мисль се промъкна въ ума ми: да прибера главата на Караджата, въ моя домъ като светиня да я пазя, да я оплаквамъ вмѣсто главата на моя синъ, Петра. И успѣхъ да сторя това. Съ хитрина успѣхъ. Погребвахъ непознато момче

Попитаха ме гробаритѣ, где да го зароваятъ. Престорихъ се, че ужъ търся и посочихъ гроба на Караджата. Когато го разкопаха и извадиха коститѣ на гордия бунтовникъ, незабелязано взехъ главата, скрихъ я въ храститѣ наблизу. Отидоха си гробаритѣ, увихъ свидната глава въ шарена кърпа, сложихъ отгоре бурени и я занесохъ въ къщи. Измихъ, почистихъ я, прекръстихъ я и се помолихъ на Бога да ми прости, ако съмъ сторила грѣхъ, като я взехъ отъ гроба. Заключихъ скъпата глава въ сандѣка си. Понѣкога на бунтовниците съ гордостъ я показвахъ. Изтрѣпвахъ тѣ, като я погледнѣха, но не се плашеха, а по-смѣли ставаха...

Чудниятъ, неуморимиятъ дяконъ, великиятъ Левски, пожела да основе въ Русчукъ комитетъ. Другарьтъ на моитѣ синове, Ангелъ Кънчевъ, когото обичахъ като свой синъ, основа този комитетъ. У дома направиха първо заседание. Ехъ, какъ се радвахъ тази вечеръ! Току влизахъ при момчетата, да видя свѣтналитѣ имъ очи. Не бѣше отишло напраздно смето, що Раковски, Хаджи Димитъръ, Караджата, моитѣ синове и мнозина хъшове бѣха посѣли въ душата на народа!

Отъ тази вечеръ нататкъ закипѣ истинската бунтовническа работа въ нашата къща. Запренасяха оръжие отъ Влашко. Къде ще го криятъ? У баба Тонка. Децата и азъ изкопахме подъ гостната стая скривалище за оръжие и за опасни бунтовници.

Една вечеръ чухъ стѣпки на пруста. На вратата се тихо похлопа.

— Кой е? — попитахъ отвѣтре.

— Свои, бабо Тонке, отвори ни.

Отворихъ вратата. Влѣзоха воеводата Стоилъ, Георги Икономовъ и Христо Караминковъ.

— Какъ влѣзохте, бре, майка? Не ви ли видѣ нѣкой въ двора?

— Бутнахме скришната портичката и тихичко се промъкнахме дотукъ. Никой ни чу, ни видѣ.

— Хубаво, майка. Заповѣдайте.

— Бабо Тонке, ще ти гостуваме до утре вечеръ. Не можемъ по-рано да трѣгнемъ отъ тукъ. Ще можешъ ли да ни скриешъ? — запита воеводата.

— И тази добра! Кого не съмъ крила, че васъ ли да не скрия? За таквизъ скъпи гости душата си давамъ.

— Ти си чудна жена, бабо Тонке.

— Ами, ами, чудна! И азъ съмъ като всички жени: правя, каквото мога.

Засмѣхъ се, пѣкъ ги изгледахъ. Видѣха ми се уморени.

— Чакайте, синко, да ви донеса да си хапнете, пѣкъ да ви пусна въ скривалището, че да си починете. Тамъ ще ви бѣде май тѣсничко, ама — сърдце да е широко!

Прекараха нощта въ скривалището. Но седи ли се цѣлъ день подъ земята, на тъмно? Ами ако ги видятъ презъ деня у дома? Не мигнахъ цѣла нощъ. Размисляхъ какво да сторя. Най-после измислихъ. Рано сутринята разчорлихъ си косата, взехъ две праздни шишета, издигнахъ надъ главата шишетата, провикнахъ се, запѣхъ, заскачахъ, играхъ.

— Иии-ху!

Наизкачаха изъ голѣмата кѣща въ двора кадѣни, турци, турчета. Гледатъ ме, превиватъ се отъ смѣхъ.

— Пийна ла си е баба Тонка, хемъ рано-рано.

— Какво ти пийнала! Полудѣла, е не виждашъ ли?

— Не я закачайте: срещу пияни и луди рѣка се не вдига. Оставете я на мира. Тя сама ще се опомни, — смѣмра страшния Елинъ ага женитѣ си.

Погледаха „пияната“, „лудата“ баба и се прибраха въ кѣщата. Помогна моята хитростъ. Но азъ се съсипахъ отъ умора. Тежка въздишка заглуши стѣпкитѣ ми по дървената стѣлба, като се прибрахъ въ моята кѣща. Смѣеха се турцитѣ и не знаеха, какъвъ огънь горѣше надъ главата ми. Лесно ли се играе и пѣе, когато си на шестдесетъ и три години и доста си натежала и когато знаешъ, че отъ тебъ зависи животътъ на трима герои? Да се смѣе ли човѣкъ, да плаче ли?

Съ хитростъ и шеги спасявахъ себе си и другитѣ. Не ме ли нахока веднажъ Сабри паша, че синоветѣ ми не излѣзли хора? Не му ли отвърнахъ весело?

— Не излѣзоха отъ сой синоветѣ ми, паша-ефенди, ала скоро смѣтамъ пакъ да се ожения и тогава ще родя дванадесетъ сина и ще ги направя войници на падишаха.

Погледна ма Сабри паша, поклати глава, засмѣ се.

— Кога ще ти бѣде сватбата?

— Ако е рекълъ Господъ, скоро ще бѣде. И тебе ще пока-
ня паша ефенди, и червени чизми ще ти подаря, на моята сватба съ тѣхъ хоро да играешъ.

Моята кървава сватба дойде много скоро. Георги бѣше апостолъ въ сливенския окръгъ. Уловили го турцитѣ. Заклали го. Разнесли главата му съ писмо въ уста изъ сливенскитѣ улици... Уловиха и Никола, който бѣше въ четата на Христо Ботевъ. Осждиха и него съ други бунтовници — на изгнание въ Анадола.

Най-после дойде тѣй дългоочакваното освобождение. Строшиха се, паднаха оковитѣ, що потискаха народа цѣли вѣкове! Паднаха и оковитѣ на моитѣ синове. Никола се завърна, следъ него се завърна и Ангелъ съ другаритѣ си отъ Хаджи Димитровата чета. Дойдоха облѣчени въ арабски дрехи, съ фесове на глава, ослабнали, побѣлѣли. Съ музика ги посрещна народътъ. Азъ носихъ китка трендафилъ и, като видѣхъ сина си следъ десетгодишна раздѣла, подадохъ му китката и весело извикахъ.

— Ей го моятъ Ангелъ! Познахъ го. Отъ менъ е повече остарѣлъ, но пакъ си е сжщиятъ. Богъ ми го връща.

Дойдоха всички юнаци у дома и три дни у насъ престояха, догде имъ намѣримъ дрехи да се облѣкатъ като хората. На третия день дойде музика отъ Гюргево и право въ нашия дворъ влѣзе. Дойдоха другари на юнацитѣ и братски се прегърнаха. Нѣкои плачеха отъ радостъ, а азъ поведохъ хоро на двора. Не бѣше ли това най-радостенъ день?...

Когато борбата се свърши, свършиха се и моитѣ сили. Сякашъ изведнѣжъ остарѣхъ и почна животътъ ми да става тежъкъ.

Българино, като чуешъ моето име, или минешъ край моя

гробъ, спомни си за баба Тонка! Спомни си за нейните момчета, които дадоха живота си за свободата! Обичай България! Отдай ѝ се, както азъ ѝ се отдадохъ!

Въковната рѣка влачи спокойни води, вслушва се въ моите слова и безгласно добавя:

— Да пребъде въ въковетъ свободна и независима България!

Ал. Апостоловъ.

ПСИХИЧЕСКИ НАКАЗАНИЯ.

Наказанието, като изправително сръдство, е съществувало и у старите народи. Прилагано е различно, споредъ епохата, народността и културата на племето. Имало е, обаче, нѣкои изключения. Така, нѣкои индиански племена сж се отнасяли много грижливо къмъ децата си, докато създателите на древните цивилизации: китайци, евреи, асирийци си служили съ наказанието, като важно възпитателно сръдство.

Педагозите отъ далечното минало смѣтали тѣлесните наказания като необходимостъ. Не правѣли разлика въ степените на възпитанието. Наказанието е било еднородно и едакво за всички възрасти. Педагогическата теория днесъ ги отрича. Подъ влиянието на новите реформени стремежи и опити, особено тѣлесните наказания сж отдавна осждени и изхвърлени. Противъ тяхъ решително се произнесе и медицината.

Въпреки това, духътъ на новото време, не можа да изтрие това варварско петно отъ лицето на днешното ни родно училище. Много отъ европейските народи си служатъ съ него като възпитателно сръдство и то англичаните! К. Норвудъ твърди, че „наказанието съ прчка не се възприема отъ английските ученици, като унижение (Госенъ: „Основи на педагогиата“ стр. 180). Но нѣма защо да го търсимъ у чужди народи. Достатъчно е да надникнемъ презъ отворения прозорецъ на родното школо и видимъ нашата училищна практика. Не рѣдко ще срещнемъ своего рода „възпитатели“, които практикуватъ и теоретизиратъ необходимостта отъ „тѣлесните наказания“ съ всичките имъ вариации, като възпитателно сръдство, а едва ли не и като „дидактически принципъ“.

Педагозите отъ ново време сж много предпазливи въ своите разсждения относно наказанията. Тѣхните разбирания сж лѣгнали въ основата на много правилници за народното образование, кждето въ краенъ случай се допускатъ нѣкои наказания. „На стъпалото на аномията, кждето липсува още авторитетъ и нѣма явно формулирани правила за поведение, наказанието по необходимостъ добива форма на „естествено наказание“. На стъпалото на училището, което представлява отъ себе си едно правно общество въ миниатюръ, наказанието, напротивъ, трѣбва да стане онова, каквото въ своята сжщностъ е, да добие явна форма на правовъ актъ.“ Дали училищниятъ животъ може да бжде „правно общество въ миниатюръ“? Принципетъ за самоуправление на учениците подъ контрола на учителите е приложенъ на нѣкои

мѣста и дава положителни резултати. Мисълта на Гесена е ясна. Наказанието въ най-леката му форма не се отрича. А кои сж тия наказания добили форма на законна защита? Това сж така нареченитѣ „психически наказания“. Тѣ сж: недоволство, бележка, мѣрене, укоръ и пр. Може учителятъ да не си служи съ тѣхъ. Това ще зависи отъ много обстоятелства. Но може да се случи, и то обикновено се случва, нѣкои учители да допълнятъ и подсилятъ своитѣ възпитателски сръдства още съ следнитѣ: 1. Груби обноски и унижения къмъ своитѣ ученици. 2. Унизителни надписи поставяни често на челото или окачени на врата на детето-ученикъ. 3. Публично усмиване предъ отдѣлението или цѣлото училище. 4. Преписване голѣми четива или кжси изрази много пжти Проф. Гесенъ съобщава, че въ французкитѣ училища се практикувало преписване отъ 300—500 пжти наредъ единъ и сжи нравоучителенъ стихъ. Нѣщо подобно е ставало и презъ сръднитѣ вѣкове, когато сухата и бездушна схоластика е изсмуквала психофизичната енергия на младитѣ души, съ заучване и преписване на глупави и безсърдържателни фрази. Но днесъ не живѣемъ въ сръднитѣ вѣкове, а въ „вѣка на детето“! Употрѣбата на „психическитѣ наказания“ се смѣта отъ мнозина възпитатели едва ли не като една необходимостъ, че тѣ сж по-леко поносими отъ децата. Силата на душевнитѣ поражения отъ „безобиднитѣ“ наказания сж представени най-добре въ народното ни творчество. Народътъ ги е отрекълъ въ много народни пѣсни, приказки поговорки и др. Та нима сж малко спороветѣ днесъ отъ обиди, клевети, одумки и пр.?

Но да видимъ накратко последствията отъ безогледното и набързо налаганитѣ наказания: 1. Изчезва необходимото взаимно довѣрие между учители и ученици, което е една отъ предпоставкитѣ да се наложи ли наказанието и въ каква форма. 2. Унищожава се честолюбието и срама у децата, като се изроди въ механизъмъ и когато не се осъзнава и отъ децата като справедливо наложено. Срамътъ е едно ценно украшение за детето и ние трѣбва да го запазимъ. Какви мили, наивни и откровени сж малкитѣ първулчета! А съ какво дебелоочие и нахалность нѣкои отъ тѣхъ напускатъ училището! Та нима сж малко такива люде и въ обществото на възрастнитѣ? Не рѣдко ще срещнете между възрастни нѣкой дебелоокъ нахалникъ, който спокойно да понася и мижи предъ справедливитѣ обвинения на цѣло събрание дори, съ една отвратителна надменность и самонадеяность! Безогледното употребяване на наказанията създава жестоки хора и се насаждатъ груби нрави всрѣдъ обществото. Като отбѣгваме да предотвратимъ наказанието, защото е по-трудно и изисква повече трудъ и време; ние веднага опредѣляме наказанието за извършената лоша постѣпка. Понѣкога идваме съ своята нетактичность да отречемъ себе си като творци въ училището. И наистина, да губишъ всѣки часъ по 5—10 м., за да изслушашъ обвиняеми и обвинители, да призовавашъ родителитѣ и за най-дребнитѣ спорове между децата, е вече доказателство, че въ това отдѣление има нѣщо, което не е на мѣстото си. За да се предотврати употребата на наказанията или да станатъ до известна степенъ из-

лишни, необходимо е да има (да се създадат) на лице две от важните образователни условия: 1. Да създадем една добра училищна организация, въ която повече да се работи, а по-малко да се говори за редъ и послушание. Неуспѣхитъ въ уредбата на училищния животъ ни дразнятъ и често прибѣгваме до най-унищителното срѣдство: боя. Тогава мечтаното отъ насъ „правно общество въ миниатюръ“ рухва. 2. Душата на тая организация, безспорно, е носителъ на духовната свѣтлина — учителътъ. Любовь къмъ децата на народа! Заради тая любовь ние сме посвѣтили своя животъ да работимъ за културата и просвѣтата на българския народъ. Нѣма ли любовь къмъ децата, недоразуменията сж чести и наказанията неизбежни. „Животътъ се възпламенява само отъ животъ. На проявената любовь се отговаря сжщо съ любовь. На творчеството се отговаря съ творчество. Каквото носи (не каквото иска) учителътъ, това ще правятъ и ученицитъ.“ Така пише единъ народенъ учителъ. Следователно, наказанията, били тѣ „физически“ или „психически“, сж вредни и неуспѣшни при образованието. Но вдъхновениятъ учителъ ще създаде добра училищна организация, която ще ги намали до минимумъ въ живота на училището.

К. Владимировъ.

ЗА ТРЕТАТА ОЦЕНКА (НАУЧНИ И ОБЩЕСТВЕНИ ИНТЕРЕСИ) НА ОСНОВНИТЪ УЧИТЕЛИ.

Работата на учителитъ отъ основнитъ училища (първоначални и прогимназиални) всѣка година се провѣрва отъ специални контролни органи — околийски училищни инспектори, които сж задължени при тѣзи ревизии да написватъ ревизионни листове на посетения учителъ, въ които ревиз. листове трѣбва да се впише накратко скица на преподадения отъ учителя урокъ, редица дидактични преценки на учил. инспекторъ върху урока и редъ още други сведения отнасящи се до годността на учителя да действува върху децата възпитателно. Въ този листъ трѣбва да се отбележатъ и всички прояви на учителя, отнасящи се до научнитъ му и обществени интереси. На основание отбелязаното въ ревиз. листъ и само въ пълно съгласие съ него, безъ да се влияе отъ нѣкакви странични съображения, окол. учил. инспекторъ ще трѣбва да постави на учителя три цифрови оценки (като най-низката е слабъ (2), а най-високата — много добъръ (5): една за годността на учителя да обучава, друга — да възпитава и трета за научнитъ и обществени интереси. Отъ тѣзи три цифрово изразени бележки поставени на учителя отъ окол. учил. инспекторъ днесъ зависи сждбата на основнитъ учители; отъ тѣхъ зависи, дали на единъ учителъ ще бжде отредено по-добро мѣсто за учителствуване, или ще трѣбва да газии дълбока калъ по непроходими селски пѣтища, за да отиде на мѣстоучителствуването си. И понеже се даде много голѣма роля на бележката на учителя за служебното му напредване, а тази бележка до голѣма степенъ зависѣше, зависи и

днесъ, отъ благоразположението на инспектора къмъ даденъ учителъ, то централната просвѣтна власть, която знаеше за всичкитѣ инспекторски произволи по тѣзи оценки отъ миналото, се постара да постави рамка на учил. инспекторъ при поставяне оценката — създаде единъ подробенъ ревизионенъ листъ, който трѣбва да служи като обективна основа за дадена оценка на учителя; бележката на инспектора трѣбва да се съгласува не съ неговата субективна преценка на работата на учителя, а съ всичко онова, което е отбелязано въ ревиз. листъ, и което може да бѣде поставено на преценката на по-горната училищна власть. Нѣщо повече. Министерството на просвѣтата чрезъ специално окръжно до окол. училищни инспектори нареди, щото ревизионнитѣ листове така да се пишатъ, че да се даде възможность на ревизирания учителъ още въ момента на ревизията да схване кѣде клони оценката на инспектора, за да може, напр., да подпише ревиз. листъ при особено мнение и да си запази правото да оспори основателно инспекторската оценка, ако се счете неоправданъ отъ нея. Изобщо, прави се всичко да се отстрани инспекторскиятъ субективизъмъ, който не трѣбва да има мѣсто при оценката на учителювата работа и който умѣло се е провиралъ отъ край време и до днесъ. Но ще трѣбва да отбележимъ, съ съжаление, че за злата воля вратички, презъ които може да се провре винаги има предостатъчно. Може би, не е лесно да се подбератъ навсѣкѣде училищни инспектори съ висока и честна мисль, които да поставятъ въ своята работа въпроса за оценката на повѣренитѣ имъ учители на висота, която ще остане недосегаема отъ учителювото недоволство, но пъкъ напълно осъществимо е щото това, което пише инспекторътъ на ревиз. листъ да намѣри пълненъ изразъ въ цифровата оценка, която поставя на учителя възъ основа на отбелязаното въ този листъ. Трѣбва решително да се ликвидира съ тази инспекторска практика — докато е при учителитѣ всичко харесва, всичко хвали, отъ устата му непрекъснато се чува „много добре, много добре,“ а всичко това е докато изтрѣгне изъ ржцетѣ на учителитѣ подписани безъ възражения ревизионни листове. И когато дойде време да се внесе учителювата оценка той съ спокойна ржка пише на много хвалениѣ учители „задоволително (3)“. И новиятъ ревиз. листъ е изразъ на една добра воля да се премахне точно този недостатъкъ въ оценката на учителювата работа отъ инспектора. Постигнато ли е това? Необходимо е да се признае, че макаръ и само една крачка, но напредъ се е отишло. Ако ржководнитѣ органи въ Министерството на просвѣтата се заинтересуватъ по-живо отъ въпроса и се взематъ подъ внимание изказанитѣ отъ учителството мнения по тази материя, ние смѣтаме, че ще се направятъ много подобрения по този отъ тѣй жизнено значение за учителството въпросъ. Но, ще трѣбва дебело да подчертаемъ, че учителювата оценка далечъ не зависи само отъ инспекторската воля. Както вече отбелязахме, инспекторътъ е твърде ограниченъ, дори и да желае известенъ произволъ въ тази насока. Съществуватъ недостатѣци и въ самия начинъ, по който се изисква отъ училищнитѣ инспектори да поста-

вятъ своите оценки. Много често и най-добрата воля може да попадне въ гръшки при оценяване на дадена учителюва работа, особено днесъ, когато от инспектора се изисква да постави три оценки върху прояви от учителювата работа, които не е лесно да се пренамърятъ въ една показна лекция. Доколко възможно и правилно е да се поставятъ отдѣлни цифрови бележки за годността на учителя да обучава и възпитава, по този въпросъ ние се изказахме на друго мѣсто.¹⁾

Въ настоящата статия ние искаме да спремъ вниманието си по-специално върху възможността и начина, по който става оценката на научните и обществени интереси на учителя, които той проявява наредъ съ ежедневната си образователна работа. Коя е била мисълта на създателитѣ на новия ревизионенъ листъ, когато сж поставили въ него специална глава, въ която инспекторътъ трѣбва да събере сведения за научната и обществена дейность на даденъ учителъ и тази дейность сжщо да изрази съ една цифрова бележка?

Ръководното и изходно начало е било, че учителътъ е такъвъ държавенъ служителъ, чиято работа е многолика; тя се проявява на едно широко научно и обществено поле, а не само между четиритѣ стени на учебната стая, между малкитѣ палавци; че много и много учители работятъ на полето на научното и художествено творчество, други съятъ широка и обществена просвѣта въ училища, кооперации, трети развиватъ богати училищни инициативи и цѣлата тази огромна и неизброима учителюва дейность извършвана извънъ учебно време, до 1934 год. не се вземаше подъ внимание при непосредственото оценяване годността на даденъ учителъ. Ясно бѣше, че така не може да се продължава, че е необходимо вече този активъ на единъ и другъ учителъ да изиграе известна роля при служебното му напредване. И се нареди щото учил. инспектори при ревизиитѣ си да събиратъ и вписватъ въ ревиз. листове сведения за научните и обществени интереси на всѣки ревизиранъ учителъ, като и върху тѣзи прояви се поставя цифрова бележка (най-низката слабъ (2), а най-високата много добъръ (5).) И ето, едно добре замислено по начало дѣло, даде отрицателни резултати. Въ този пунктъ инспекторскиятъ субективизмъ намѣри широко и неограничено поле за своеволия. Ако проявите интересъ и любопитство и поговорите съ нѣколцина училищни инспектори по този въпросъ и пожелаете да ви кажатъ какво разбиратъ тѣ подъ „Научни и обществени интереси на учителя“, какъ събиратъ сведенията за тази рубрика и какъ поставятъ оценкитѣ си върху нея, вие ще се натъкнете на пълно разномислие и неяснота и ще разберете какъвъ произволъ царува при поставянето на тази трета оценка на учителя. Ще може напр. да се установи, че учители, които иматъ сравнително взето нищожни научни и обществени интереси, но сж нѣкакви любимци на учил. инспектори, иматъ най-

¹⁾ Вижъ нашата статия „Оценка на работата на основните учители“ печатана сп. „Учителъ“, год. II, кн. 6—8, стр. 291.

високата оценка въ този пунктъ, докато учители съ доказани научни и обществени интереси, които най-често не сж много обичани отъ инспекторитъ, не сж получили заслужената си оценка.

Несправедливостъта при поставянето на тази оценка, споредъ насъ, покрай многото други причини, извира отъ следнитъ две: 1) неяснотата, която съществува у много учил. инспектори относно това, какви сведения трѣбва да се събератъ за научнитъ и обществени интереси на учителя и начина, по който става това събиране и 2) невъзможността щото научнитъ и обществени интереси на хората да се оценятъ съ една никому нищо неговореща цифра, откъдето извира и разтегливостъта на самото оценяване въ този пунктъ.

Върху първата причина ние ще се спремъ накратко по-надолу, но още тукъ ще отбележимъ, че това е работа на Министерството на просвѣтата. Чрезъ своитъ ръководни органи то трѣбва да внесе повече яснота върху този пунктъ, като даде необходимитъ подробни напѣтствия на околийскитъ учил. инспектори. Ние ще се спремъ по-подробно върху втората причина, възъ основа на която тази трета оценка на учителитъ е неправилна и невъзможна, а именно невъзможността, щото научнитъ и обществени интереси на хората, респ. на учителя, да бждатъ изразени съ цифрова оценка.

Преди всичко, когато става въпросъ да се изтъкнатъ научнитъ и обществени интереси на даденъ учителъ и съ огледъ на тѣхъ да му бжде дадена нѣкаква преднина въ професията, необходимо е да се знае какви сж тѣзи интереси, въ каква насока сж изразени тѣ, до какви обекти се отнасятъ. Защото не бива да се забравя, че има обществени интереси и обществени интереси. Напр., даденъ учителъ развива твърде богата и плодотворна дейностъ въ кредитната кооперация, кждето заема добре платена длъжностъ, докато други развива по-скромна безкористна читалищно-просвѣтна или извънучилищна дейностъ. И, ако е въпросъ да се оценяватъ правилно тѣзи две дейности, бждете увѣрени, че повечето учил. инспектори ще поставятъ по-висока оценка на доказано проявената и шумна дейностъ на кооперативния деецъ, безъ да държатъ смѣтка, че тази дейностъ има другъ двигателъ — лична и користна заинтересуваностъ и че това е една по-особена „обществена дейностъ“. И когато се поставятъ цифровитъ бележки за горнитъ дейности всичката тази възможностъ да се разбере, какви сж научнитъ и обществени интереси на единия и другия учителъ, е отнета. Дадена комисия по премѣстване, назначаване на осн. учители, трѣбва да реши трудния въпросъ да съкрати единъ измежду учителитъ на дадено селище. Въпросъ сложенъ! Разглеждатъ бележкитъ на учителитъ. Нали тѣ сж най-мѣрдавното нѣщо за сега! Спиратъ се на двамата отъ тѣхъ. Гледатъ и бележкитъ имъ за научнитъ и обществени интереси. И двамата иматъ „добъръ (4)“.

Но какво значи това „добъръ“, какви научни и обществени интереси покрива то, никой не може да разбере. Сигурно, тѣзи двама учители сж имали едни и сѣщи научни и обществени интереси, за да иматъ и еднаква бележка. Но мъртвата цифра мълчи и нищо не разказва на комисията. А работата е следната: единиятъ

отъ учителитѣ, събуденъ и любознателенъ духъ, получава повечето отъ педагогическитѣ списания, самъ е сътрудникъ на нѣкои отъ тѣхъ — единъ културенъ работникъ. Тѣзи му интереси сж оценени отъ учил. инспекторъ съ „добъръ“ (4).

Другиятъ учителъ ръководи детски хоръ, инициатива хубава и добра. И неговата оценка за научни и обществени интереси е „добъръ(4)“. За всѣкиго е повече отъ ясно, че тукъ имаме две величини — прояви несъизмѣрими помежду си. И действително, научнитѣ и обществени интереси на хората, на учителитѣ, сж величини несъизмѣрими помежду си; тѣ сж нѣщо индивидуално и трѣбва да си запазятъ индивидуалната физиономия въ атестата на учителя, а не да се типизиратъ и изразяватъ съ една мъртва цифра. Научнитѣ и обществени интереси на учителя трѣбва да бждатъ дадени описателно въ служебната му книжка и винаги при нужда да се знае точно и конкретно какви сж били нѣкога, сега и т. н. Сведенията за тѣзи интереси не трѣбва да се събиратъ отъ учил. инспектори въ момента на ревизията, когато той винаги бърза и нѣма „свободно време“ за спокоенъ разговоръ съ учителя, отъ който разговоръ той би могълъ да получи не само формални сведения за научнитѣ му и обществени интереси, но да добие непосредствени впечатления и за стойността на този учителъ.

Тѣзи сведения ще се събиратъ грижливо презъ цѣлата година отъ гл. у-ль или директора и въ края на учебната година съ специаленъ рапортъ ще се донесатъ на учил. инспекторъ.

За да се избѣгнатъ възможни пристрастия отъ страна на гл. у-ли и директори при събирането и донасянето на въпроснитѣ сведения, добре е тѣ да се съобщаватъ на учителя предварително, като се преподписватъ отъ него и, ако е необходимо, той да даде нѣжжде и своитѣ освѣтления.

Считаме, че тукъ е умѣстно да се спремъ и на още единъ въпросъ, който е въ тѣсна връзка съ казаното до тукъ, а именно: сполучливо ли е изразено съ графата — научни и обществени интереси на учителя — онова съдържание, онази негова дейность, която се е целило да бжде обгърната отъ съставителя на ревиз. листъ? Понятията научни и обществени интереси на учителя не носятъ ли неяснота? Ние казахме и повтаряме, че тѣзи понятия за различнитѣ инспектори иматъ различно съдържание. Разбира се, това не би било голѣмо нещастие, ако отъ тѣзи разномислия на учил. инспектори не произтичаха толкова много неприятности и огорчения за стотици учители, които всѣка година биватъ размѣствани или съкращавани и то възъ основа и на тази трета оценка, поставена отъ учил. инспекторъ при неговитѣ неясни и често несъстоятелни схващания на това, какво трѣбва да се разбира подъ научни и обществени интереси на учителя. Докато едни учил. инспектори крайно много ограничаватъ съдържанието на понятията научни и обществени интереси на учителя и много често за тѣхъ този учителъ, който обучава „много добре(5)“ има сжщата оценка и на научни и обществени интереси, макаръ правилно преценени тѣзи му интереси въ никой случай, напр., не биха могли да бждатъ така високо оценени, други пъкъ инспектори из-

падатъ въ другата крайностъ — тѣ гледатъ повече формално на въпроса и дирятъ въ работата на учителя тѣсно специални научни и обществени интереси и за тѣхъ само единици иматъ такива и тѣ следва да получатъ по-висока оценка, а всички останали ще получатъ сравнително най-низката оценка „задоволително (3)“, защото така разбира работата учил. инспекторъ. А че десетки учители ще понесатъ тежеститѣ отъ неговото оригинално разбиране, отъ това той не се интересува. Единъ соф. учил. инспекторъ, напр., разбираше въпроса така, че споредъ него соф. осн. учители работата, на които той трѣбваше да оценява, трѣбва да иматъ, и по всѣка вѣроятностъ той имъ е поставялъ, бележка за научнитѣ си и обществени интереси не повече отъ задоволително; и че по-висока бележка трѣбвало да иматъ само писатели, художници и др. подобни. Смѣтаме, че нашата мисль е повече отъ ясна отъ казаното по-горе.

Ние смѣтаме, че неяснотата тукъ извира отъ несполучливитѣ заглавия на тази рубрика въ ревизионния листъ. А работата е много проста. Ние вече отбелязахме по-горе какво се е имало главно предвидъ, когато се е пожелало отъ съставителя на новия ревизионенъ листъ да се събиратъ сведения и се поставя цифрова оценка за онази огромна дейностъ на българския учителъ, която той върши въ извънучебно време.

Мисльта на онзи, който е вписалъ тази графа въ новия ревиз. листъ, въ никой случай не е могла да бжде, щото научни и обществени интереси да виждаме само въ напрѣсти наброяващи се измежду нашитѣ срѣди писатели, художници и др. съ една речъ хора съ специални дарования, които ще намѣрятъ признание другаде, а не въ ревиз. листове. Целъта е била да се даде за-служеното на всички онѣзи скромни и незнайни безкористни учители — труженици, които не жалятъ сили и време да бждатъ въ читалището, въ кооперацията, въ черковни, граждански и училищни хорове, да основаватъ ученически кооперативни книжарници, ученически трапезарии, където не рѣдко сж и ръководители, и готвачи, и всичко. Тукъ е и дейността проявена въ културна работа — следене педагогически списания, книги, участие съ статии и др., художествено творчество и пр., и пр. Но все тукъ спада и онази тиха и безшумна работа на учителя да се украси учебната стая съ вкусъ и разбиране, все дейности, които ще станатъ въ извънучилищно време.

Да се изброи всичко, което българскиятъ учителъ твори и върши въ извънучебното си време, е невъзможно, защото неговата работа е многолика, а това е и необходимо. Училищниятъ инспекторъ има дългъ и задачата да го открие, да го насърдчи и оцени. А цѣлата тази учителова дейностъ не е необходимо да бжде назована съ неяснитѣ и търпящи най-различни тълкувания термини — научни и обществени интереси на учителя, когато от-край време тя си има простото и ясно за всички наименование — извънучилищна дейностъ на учителя. И време е тази промѣна да се внесе въ ревизионния листъ, защото отъ това учителството само ще спечели.

Ние смѣтаме, че всички посочени отъ насъ несъобразности при поставяне третата оценка на основнитѣ учители, трѣбва да бъдатъ отстранени, а за това е необходима само една добра воля и необходимата подготовка и разбиране на въпроса. Това трѣбва да стане, защото е смѣшно да се разпитва единъ учителъ какви му сж научнитѣ и общественитѣ интереси и въ края на краищата да му се постави оценка 2, 3, 4 или 5. Та кога и кжде научнитѣ интереси на единъ човѣкъ сж могли да бъдатъ оценявани съ цифра? Кой е въ състояние да разбере отъ една цифра, никому нищо неговореща, какви сж били научнитѣ и обществени интереси на учителя X. или Y, които иматъ оценка напр. „усърдно“ (4)? Тѣзи интереси, или тази проявена извънучилищна дейность ще се отбележатъ въ служебната книжка на учителя, каквито сж проявени и констатирани, а не само да оставатъ въ ревиз. листъ, и въ служебната книжка да фигуриратъ само като цифри. Когато това стане, а то неизбежно трѣбва да стане, нѣма да съществуватъ случаи като този, когато единъ училищенъ инспекторъ съ срѣдно образование, постави на соф. учителъ, завършилъ два факултета (философия и право) оценка на научни и обществени интереси „усърдно“ (4), най високата оценка е много добъръ (5), или да се заставятъ учителитѣ да разправятъ на инспектора, че получаватъ тѣзи или онѣзи педагогически списания, когато ясно е, че не ги получаватъ; една учителка напр. упорито ме убеждаваше, че получава еди кое си списание и че неговъ редакторъ е еди кой си, когато въ действителность редакторътъ бѣше друго лице, когото азъ добре познавахъ, тъй като бѣхъ десетъ годишенъ сътрудникъ на това списание. Но всичко това се върши, защото трѣбва съ думи, а не съ друго да се убеди инспекторътъ, че научнитѣ ни интереси сж на лице. Разбира се, порочността не е само въ учителя, а и въ самата система на оценяване.

Смѣтаме, че при поставянето на тази трета оценка на основнитѣ учители трѣбва да се внесе повече разумъ и смисълъ, защото днесъ тя е отъ решаващо значение за служебното напредване на учителя. Не бива да се създаватъ прѣчки и тамъ, кждето нѣма мѣсто за тѣхното съществуване. Нека се прояви добра воля въ тази насока отъ кждето трѣбва, за да се спестятъ на учителството хиляди огорчения, а нѣкжде и унижения.

Иванъ Русевъ — Ямболъ.

МИСЛИ ВЪРХУ ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ ВЪ ПРОГИМНАЗИЯТА.

Единъ отъ най-важнитѣ учебни предмети въ програмата на основното училище е българскиятъ езикъ, затова въ седмичната програма на него сж дадени най-много часове: въ I и II отдѣление — по 9 часа, въ III и IV — по 6 часа, въ I кл. — 7 ч., въ II кл. — 6 ч., въ III кл. — 5 ч. Разбира се, това не е случайно. Да овладѣешъ езика, значи да знаешъ и да можешъ да мислишъ, да

излагашъ правилно своитѣ мисли — устно и писмено — и да знаешъ законитѣ на мисленето. А всичко това е една огромна работа.

Разбира се, детето събира знания отъ всичкитѣ области, въ неговото съзнание се натрупватъ материали отъ най-разнообразно естество. Но всички тия материали само тогава сж оказали влияние върху учениковата душа, когато ученикътъ може разумно да ги предаде — да ги разкаже въ свързана речъ, или правилно да ги изложи писмено. А тия факти ученикътъ не би могълъ и да ги усвои, ако не е свикналъ да слуша и разбира чуждитѣ мисли, да чете и чрезъ четенето да усвоява тия мисли. Отъ друга страна, животътъ изисква отъ всѣки човѣкъ да знае да чете и съ четенето да обогатява своитѣ познания, да се самообразова, а така сжщо да изказва и своитѣ мисли.

Ясно е, следователно, че езикознанието е централенъ учебенъ предметъ, както въ долния курсъ на основното училище — първоначалното училище, така и въ горния курсъ — прогимназията.

Програмата отъ 1936. година поставя следната целъ на обучението на български езикъ:

1. „Да създаде у ученицитѣ умение да си служатъ съ българската книжовна речъ — устна и писмена.

2. Да постигне умение за плавно, изразително и по-вдълбочено четене.

3. Да въведе въ разбиране елементитѣ и строежа на българската речъ и да потикне ученицитѣ да откриватъ и използватъ нейното богатство и изразителна сила.

4. Да събуди любовъ къмъ българската речъ, къмъ цѣлокупното родно творчество.“

Тая целъ ще се преследва и постига въ продължение на 7 години: въ четиритѣ отдѣления на първоначалното училище и третѣ класа на прогимназията. Тя ще се постигне съ даване знания и упражняване въ четене и писане и анализране на нашата речъ, или даване на знания по граматика.

Тукъ азъ искамъ да нахвърля нѣкои мисли за обучението по четене и по-специално — за обучението по четене въ прогимназията.

Преди всичко, какво представлява четенето като процесъ? Процесътъ на четенето спада къмъ най-заплетенитѣ въпроси въ физиологията на мозъка“, казва г. проф. д-ръ П. Цоневъ въ своята „Методика на българския езикъ“. „Отначало като съзнателенъ процесъ занимава повече съзнателнитѣ центрове на говора (центъръ на предметнитѣ, центъръ на езикомоторнитѣ, центъръ на слуховитѣ, центъръ на зрителнитѣ представи).“ „Сѣтивнитѣ възбуждения, когато идатъ откъмъ окото, и моторнитѣ възбуждения оттъкъ къмъ езикомоторнитѣ центрове и говорнитѣ органи минаватъ презъ цѣлъ редъ подсъзнателни центрове въ корена на мозъка. Колкото детето е по-упражнено въ четенето, толкова тия подсъзнателни центрове взематъ по-голъмо участие за смѣтка на съзнателнитѣ, които продължаватъ да изработватъ нови придобивки. Следователно, четенето е привычка, която се придобива

съзнателно чрез езиковитъ центрове въ сивото вещество на главния мозъкъ и чрезъ многократни повторения се предава като автоматизъмъ на подсъзнателнитъ центрове.“ „При началното четене взематъ участие всички творчески сили на детето. То внимава, наблюдава и възприема условнитъ знаци, писмото, представяме ги и трѣбва да ги запомни, за да може да ги познава при четенето, па и за да може да отгатне съдържанието. При това детето да разсждава, за да може да схване мисълта, връзката между прочетенитъ езикови единици. Разбира се, къмъ тази работа детето трѣбва да пристѣпя, потикнато отъ интереса къмъ отчетеното и очаквано съдържание, а въ връзка съ интереса взема участие и волята, защото за детето четенето е творчески процесъ.“

„У възрастния четенето е вече механизъмъ, благодарение на здравитъ асоциации между частичнитъ процеси при четенето, създадени отъ многократнитъ упражнения. У възрастнитъ всички тия психични сили сж насочени не къмъ самия процесъ, къмъ техниката на четенето, а главно къмъ отчитане на съдържанието. За възрастния виденитъ думи въ писмото сж само бѣгли знаци, които само го подсѣщатъ за съдържанието.“

Въ методиката е прието да се говори за механическо, логическо и естетическо (изразително) четене, като три страни на единъ процесъ. Механическото четене се състои въ вѣрно, правилно и бързо прочитане на думата. Логичното четене съдържа въ себе с две нѣща: схващане на главното понятие и намиране мисълта. То иска ученикътъ да навикне да открива не само мисълта що може да се изкаже съ дадено съчетание на думитъ, но и да изкаже мисълта, която авторътъ въ момента на писането е искалъ да изрази. Изразителното чете включва въ себе си правилното механично четене, вѣрното логично четене и се извършва така, че предъ духовния погледъ на слушателя да се рисува картината, или въ неговото съзнание да се буди чувството, що е вълнувало авторътъ, когато е писалъ четивния откъслекъ.

Смѣтамъ, че по четене и дума не може да става за изразително четене, ако ученицитъ не сж преодолѣли техническата мжчнотия — ако тѣ не могатъ да четатъ правилно думитъ, а следъ това и да разбиратъ прочетеното. Тѣкмо съ такива грѣшки идатъ въ прогимназията ученицитъ отъ първоначалното училище. Често пжти тѣ се мжчатъ да спазятъ интонацията, а не могатъ да прочетатъ много думи — сричатъ. Разбира се, такива ученици сж малко — 10—15%. Друга частъ, и то значителна, не разбира достатъчно прочетеното, или пѣкъ може да ви го повтори, безъ достатъчно да го разбира. Хубаво четене е още по-голѣма рѣдкостъ, а схващане на основната мисълъ ше намѣрите у 1—2 ученика, като изключение. Обикновено нѣщо е да се чете монотонно, а понѣкога съ неправилно повишение на гласа въ края или нѣкъде по срѣдата на изречението. Обучавалъ съмъ и паралелки, идещи отъ IV отдѣление съ отличенъ успѣхъ, и такива съ срѣденъ успѣхъ, и повтарящи.

При обучението по четене крайната целъ е създаване на навикъ въ правилно и хубаво четене. Навикъ се създава само съ

много и планомерно подредени упражнения. Щомъ е така, както и да бжде формулирана целта на обучението по четене въ първоначалното училище, учителятъ въ продължение на 4 години трѣбва да преследва, споредъ мене, конкретната целъ: правилно прочитане на думитѣ, ученицитѣ да разбиратъ прочетеното и да могатъ да го разказватъ свободно и като крайна целъ — изразително четене. Не постигне ли въ всѣко четиво тия 3 цели, той не бива да върви по-нататкъ. По-малко четива да се разработятъ, но тѣ добре да се изучатъ.

Много пжти вече приемамъ първокласници по български езикъ. Констатирали съмъ де повече, де по-малко недостатъци въ четенето имъ.

Какъ да изправимъ грѣшкитѣ въ четенето, та ученикътъ, щомъ свърши прогимназията, въ живота да си служи съ писмото като сръдство за самообразование, или пъкъ, ако отиде въ гимназията, да е готовъ да възприеме по-сложната и по-тежка наука съ помощта на четенето?

Безспорно е, че ученицитѣ трѣбва да се научатъ преди всичко правилно да четатъ — да преодолеятъ механическото четене. Това ще стане, като учителятъ въ I-класъ изисква отъ ученицитѣ при всѣко спъване правилно да прочетатъ думата и да обяснятъ, какво разбиратъ отъ нея. Оттукъ нататкъ учителятъ трѣбва да навлѣзе въ подробноститѣ — въ дребнитѣ правилца, които ще заучи последователно и ще прилага съ най-голѣма настойчивостъ.

Най-напредъ трѣбва да се научатъ правилата за правилно свързване на думитѣ. Тѣ се състоятъ въ следното:

1. Прѣжитѣ опредѣления се прибавятъ къмъ опредѣляваната дума съ малкъ интервалъ. Примѣръ: „Двама бедняци отишли на чужбина и за нѣколко години спечелили много пари.“

2. Допълненията се четатъ свързани съ гласа, чието съдържание допълнятъ. Примѣръ: „Машинистътъ видѣлъ момчето. Повикахъ Ивана“.

3. Съкратената форма на притежателитѣ на мѣстоимения и предлозитѣ се изговарятъ съ думитѣ, които поясняватъ или предъ които стоятъ. Примѣръ: „Другаритѣ му пристигнаха съ автомобилъ“.

На второ мѣсто стои правилото за дишане при четенето. Ученицитѣ трѣбва да се научатъ да си почиватъ въ края на разказното изречение, т. е., при точката да се спиратъ и да си понижаватъ гласа. Точката означава голѣма почивка. Презъ това време ученикътъ ще вдиша, за да може последовително при четенето да издиша. При запетаята гласътъ ще се повиши мѣничко или най-малкото ще запази своята височина и ще се вдиша много слабо. При въпросителното изречение ударението пада на въпросителната дума. Ако такава нѣма, ударението пада на думата, следъ което поставяме въпросителната частица „ли“. Примѣръ:

Какъ се казвашъ? Знаешъ ли си урока? Въ градината ли ходи?

Още въ първитѣ уроци по граматика вземамъ видоветѣ прости изречения (разказни, въпросителни, удивителни и заповѣдни) и особено наблѣгамъ върху начина, по който се чете всѣко отъ тѣхъ.

Въ първите уроци пъкъ по четене изработвамъ постепенно съ участието на ученицитѣ правилата за хубаво четене¹⁾ и съ твърде голѣма упоритостъ искамъ децата да ги повторятъ въ началото на часа при упражнението по четене и после при четенето подлагамъ на критика работата на всѣки четецъ. Умѣятъ ли ученицитѣ да четатъ видоветѣ прости изречения правилно съ нуждната интонация, за изразителното четене е направено твърде много: остава да се съобразимъ съ душевното състояние на героитѣ и тѣхнитѣ отношения.

Правилно четене ще се постигне съ упражнения въ много и много часове съ помощта на правилата и образца, даденъ отъ учителя. Успоредно съ това, но, като второстепенна цель на обучението по четене въ тоя класъ, ще бжде вникване въ съдържанието и намиране на основната мисль.

Какъ трѣбва да се чете, за да се вникне въ съдържанието на четивото? Въ живота хората обикновено четатъ тихо. Ето защо и крайната цель на обучението е самостоятелно тихо четене. „Пж-тищата за него, обаче, водятъ презъ гласното четене, което е по-изразително, по-нагледно отъ тихото. За да могатъ зрителнитѣ представи при четенето да припомнятъ слуховомоторнитѣ, които ще дадатъ съдържанието, трѣбва да се образуватъ едновременно въ съзнанието на четеца. Ето защо гласното четене отъ самия ученикъ е най-доброто срѣдство за съзнателното четене. Гласното четене, като срѣдство за разбиране, е необходимо въ отдѣленията. Въ по-горнитѣ степени, следъ достатѣчни упражнения въ такова гласно четене, се преминава къмъ полугласното или даже съ шепнене до толкова, щото да не се прѣчи на другитѣ ученици. И най-сетне четенето достига до безгласно — само съ очи“.

Първитѣ нѣколко четива азъ изучавамъ най-подробно, като се спирамъ дори на всѣко изречение и искамъ ученицитѣ да ми кажатъ, какво разбиратъ. Моята цель е да видя, какво съдържание се крие задъ тѣхнитѣ думи, доколко тѣ разбиратъ и си представятъ това, което четатъ. Следъ това искамъ да ми разкажатъ подробно отдѣлнитѣ части на четивото.

Какъ децата си представятъ прочетеното, какъ го разбиратъ? Ако въобще децата си представятъ нѣкакви картини, тѣ могатъ да ни посочатъ около нашия градъ или село, кжде може да се върши действието на нашето четиво. Мъглавата представа веднага се изяснява, образътъ отъ внесениѣ на фантазията се представя като нѣщо живо, действително. Смѣтамъ, че това представляне съответсвува на пресъздаването или възпроизвеждането въ веригата на образователния процесъ: възприемане — преработка — възпроизвеждане. Затова на него твърде много държа.²⁾

И така, като конкретна и главна цель на обучението по четене въ първия класъ, азъ поставямъ овладяване техниката на четенето, а като второстепенна — вникване въ съдържанието съ из-

¹⁾ Между първитѣ разработени четива въ I. класъ е и моята лекция „Писмо отъ близкитѣ“, год. XI, кн. 3 на това списание.

²⁾ Така сж разработени моитѣ лекции „Райски ключаръ“, год. VIII, кн. 6. и 7. на това списание и „Зелената кесия“ въ сп. „Бълг. училище“, год. I.

вличане на основната мисъл. Едва след постигане на тия две цели при всѣко четиво пристѣпвамъ къмъ изразително четене, колкото това е възможно въ тази степенъ на обучението. Тукъ още почвамъ да търся въ нѣкои четива и плана на разказа или приказката.

Въ втория класъ на прѣвъ планъ стои-цельта да се вникне въ съдържание на четивото и да се открие основната мисъл, безъ да се изпуска изъ предвидъ техниката на четенето, която къмъ края на тоя класъ трѣбва да е стигнала до свършенство. Като второстепенна цель тукъ поставямъ: да се потърсятъ действащитѣ лица, да се охарактеризиратъ, колкото това е възможно, да се намѣри плана на четивото и да се запише на дѣската.

Важна задача на четенето е възприемането на мислитѣ или тѣй нареченото четене между редоветѣ. Понеже мислитѣ често пѣти не сѣ дадени конкретно, тѣ трѣбва да се доловятъ въ отношение на отдѣлнитѣ факти. Последнитѣ сѣ въ известна връзка, която четецътъ трѣбва да долови. „Често тази връзка е дадена въ известни съюзи: защото, за да, затова, понеже и т. н., а другаде тя трѣбва да се отгатне“. Ние знаемъ, че думитѣ сѣ само символъ, не точно изображение на съдържанието. „Тѣ се приематъ и употребяватъ въ обикновения говоръ на довѣрие, като условни знаци. Обикновено при говора и четенето ние не се спираме да анализираме тѣхното съдържание, понеже нѣмаме време за това“.

„Увеличението, нарастването на психичнитѣ преживявания на децата предизвиква увеличение и на словеснитѣ фрази. Обучението по четене има между другото за цель да спомогне на ученика да облѣче нарастналитѣ психични преживявания въ нови форми. То ще трѣбва да упѣти ученика, аналитично и критично да възприема условнитѣ словесни знаци (думитѣ) въ тѣхния етимологиченъ и исторически произходъ и значение. При този критиченъ анализъ ученицитѣ откриватъ въ думитѣ и изразитѣ предметно, картинно съдържание, каквото тѣ иначе не сѣ преживявали. Ако е нужно, учителятъ трѣбва да представи това съдържание нагледно, като покаже самитѣ предмети, действия и отношения, за да може то да се усвои напълно. Обикновено думитѣ не сѣ съвсемъ непознати, нечувани. Най-често тѣ сѣ само недостатъчно ясни“.

На тоя процесъ ще дойде на помощъ и граматиката. Още въ първия класъ ние учимъ за словообразуването. При последното децата виждатъ, че думитѣ образуватъ семейства, че тѣ произлизатъ често отъ единъ корень. Въ всички познати думи ние потърсваме сроднитѣ, откриваме роднинството, а то ни води къмъ правилата за вѣрно писане на думитѣ. Ако до тоя моментъ по-нѣкога само е ставало преплитане на обучението по четене, писане и граматика, отгукъ нататъкъ обучението по четене преминава въ обучение изобщо по езикознание, защото тукъ ученикътъ вижда най-добре връзката между тритѣ клона на езикочуението и тѣхното взаимодействие.

Въ третия класъ само разширяваме работата си по четене отъ втория класъ. Въ отдѣлнитѣ четива ще търсимъ героитѣ и

ще ги охарактеризуваме, ще отделяме, колкото това е възможно, четивата въ литературни (поетични) видове: приказка, характеристика, разказъ и пр.

Въ нѣкои четива ще правимъ и вдълбочаване въ творческия процесъ на съчиняването: ще потърсимъ ония моменти въ съчинението, които позволяватъ да се развие случката въ друго направление, отъ което пъкъ би последвало и промѣна на основната мисль на разказа, стихотворението или приказката. Тоя въпросъ, доколкото знамъ, никой не е разглеждалъ нито теоретично, ни практически за целитъ на обучението. А смѣтамъ, че е твърде полезно за ученицитъ винаги да потърсватъ ония кръстопътища въ съчинението, откъдето би се прѣснало въ друго направление отъ онова, въ което е развито съчинението. Примѣръ. Разглеждаме стихотворението „Изворотъ на Бѣлоногата“ отъ П. Р. Славейковъ. Гургана и Никола си уговарватъ среща за сутринта на извора. Тамъ Гургана сварила не Никола, а везира. Ами ако срещнѣше само Никола, какъ би се развило стихотворението? Уговорената среща щѣше да се състои, и всѣки отъ тѣхъ щѣше да си отиде — тя въ къщи, а той — на нивата, но и основната мисль щѣше да се промѣни. Защо писателтъ е поставилъ срещата съ везира? Ето едно по-основно вдълбочаване въ срѣдствата, съ които се изгражда основната мисль. Другъ моментъ. Везиртъ обещава на Гургана слугини, охолень животъ, богатство и най-после най-съблазнителното за една жена — накититъ. Гургана се убедила, харесала всичко и тръгнала следъ него. Каква щѣше да бѣде основната мисль и съ какви качества щѣше да бѣде представена българката? А защо писателтъ не е постипилъ така? Трети моментъ. Везиртъ вижда, че съ добро не може да убеди момата. Той я взема насила. Какво ще стане накрайтъ съ Гургана? Каква основна мисль ще имаме? Защо писателтъ не е направилъ така?*)

Въ I и II класъ децата понѣкога питатъ: „Г-не учителю, ама това нали е приказка? Това е приказка, нали?“ Трѣбва да имъ кажемъ, че въ приказкитъ и разказитъ героитъ сж измислени. Тѣ не сж съществували точно такива, каквито писателитъ ги описватъ. При четенето въ III класъ можемъ да отидемъ още по-нататкъ. Тукъ ще имъ кажемъ, че задъ тия герои се криятъ хора съ сжщитъ на героитъ качества. Примѣръ: въ разказа „Зелената кесия“ героятъ Огняновъ е представителъ на революционеритъ, като Левски, Ботевъ, Бенковски и др., а отецъ Иеротей и дяконъ Викентий сж представители на българскитъ родолюбиви монаси. Споредъ програмата отъ 1936. г., трѣбва да се дадатъ на ученицитъ известни познания върху живота и творчеството на писателитъ, както и върху тѣхния стилъ. Още въ I и II класъ ние даваме известни сведения за живота и творчеството на писателитъ, а въ III класъ ще дадемъ малко повече въ това отношение, разбира се, колкото може да се даде за тази възраст — най-едрото и най-сжщественото. Тукъ му е мѣстото да обърнемъ внимание

*) Това азъ посочихъ въ лекцията „Гургана“, сп. „Учителска практика“, год. VI, кн. 5.

на учениците, че някои наши писатели употребяват особени форми и стилни изрази. Характерни въ това отношения сж: Петко Тодоровъ съ своите дълги съчинени изречения, образувани от твърде заплетени съставни изречения; Антонъ Страшимировъ съ своите съставни изречения, въ които предно мѣсто заема твърде изразителното причинно подчинено изречение безъ връзка — отдѣлено съ двоеточие, Пенчо Славейковъ и др.

За да разберемъ, дали децата сж схванали съдържанието на четивото, трѣбва да ни го разкажатъ. „Разказването е природна необходимостъ за ученика. Езиковиятъ изказъ е заключителниятъ членъ на основния психологиченъ процесъ на четенето, за който говори проф. д-ръ Лай въ своята „Експериментална дидактика“. Чрезъ него ученикътъ се потиква къмъ по-голяма наблюдателностъ и внимание. Не е все едно, дали ученикътъ чете за себе си или съ намѣрение да съобщи съдържанието другиму.“ Смята се за доказано, че учениците запомнятъ по-добре четивото, когато знаятъ, че ще го разкажатъ. Въ последния случай тѣ сж по-внимателни. Една отъ главните цели на разказването е да се развие възприемателната способностъ на учениците. „Четенето, като възприемане, трѣбва да тури въ движение всички душевни сили безъ изключение: наблюдателностъ, внимание, въображение, мислене, чувства, воля, споредъ съдържанието на литературното произведение и формата му.“

„Разказването на прочетеното е репродукция на запомнени психични образи и се основава главно на непосредната паметъ. Първата особеностъ на репродуцирането изъ непосредната паметъ, каквото е разказването следъ прочитане, за разлика отъ репродуцирането на отдавна възприето, е тази, че придобитите впечатления още сж ясни въ сътивата на четеца и нему остава само да ги копира.“

Знае се, че четивото може да се запомни по-добре, когато е разбрано, защото смисълътъ спомага най-много за запомнянето. Щомъ учителятъ забележи, че учениците не могатъ да разкажатъ нѣкоя частъ отъ четивото, той трѣбва да повтори четенето и разяснението. Разказването праминава три степени: рецитиране, полусвободенъ разказъ и свободенъ разказъ. Рецитирането е дословно предаване на разказа. То се употребява при стихотворението и нѣкои откъслечи съ особено съдържание, като напримеръ, „Отечество“ — малкъ откъслекъ отъ „Българи отъ старо време“ — Л. Каравеловъ. Полусвободниятъ разказъ е форма, подъ която се свикватъ учениците да разказватъ. Щомъ чрезъ обработката на съдържанието ученикътъ е схваналъ картините, що се рисуватъ въ четивото, или главните мисли, за разказа е направено много. Колкото разказътъ е по-картиненъ, толкова той се доближава до свободния разказъ.

„Свободниятъ разказъ следва винаги, следъ като четивото е добре разбрано съ всичките му подробности ученикътъ е проследилъ добре развитието на авторовитъ мисли. Свободниятъ разказъ има за задача да упражни ученика въ самостоятелно творчество, като продължи или допълни нѣкои части отъ разказа.“ Обикновено свободниятъ разказъ доразвива изложената случка

въ четивото. Напримѣръ, четивото „Писмо отъ близкитѣ“ отъ Вл. Мусаковъ ще се продължи въ свободенъ разказъ, като ученицитѣ разкажатъ, какво бащата е отговорилъ на децата, какъ бащата се е върналъ отъ войната, или какъ се е завързало сражение, и той останалъ тамъ.

Свободниятъ разказъ може да се развие и въ такава форма: ученицитѣ се поставятъ въ положението на едно отъ действащите лица и разказватъ случката като очевидци. Това особено имъ се нрави, защото тѣ разказватъ за себе си като герои. Примѣръ: Единъ ученикъ ще разкаже приказката „Чудното кокалче“, като си мисли, че е рибарьтъ; другъ ще разкаже, както бабичката би разказала виденото, а трети ще се представи въ ролята на царя.⁷⁾

Кой да разказва — четецътъ-ученикъ или нѣкой отъ слушателитѣ? Трѣбва да разказва оня, който е възприелъ съдържанието чрезъ четене, защото разказването трѣбва да го научи анализираще и критично да чете.

Две думи около нареждане четивата. За да можемъ да привикнемъ децата къмъ търсене на основната мисль, необходимо е да групираме четивата по основни мисли. Така около основната мисль „Силна е родителската обичъ“ ще групираме разказитѣ: „Баща“ — Ст. Руневски, „Бѣлата вълчица“ Йовковъ и др. Следъ това образуваме нова група „синовна обичъ“, следъ това „трудъ“ и др. Четивата съ близки основни мисли ще разработваме едно следъ друго. Такова нареждане на четивата ще ни даде преимущества: 1. лесно децата ще откриятъ основната мисль и 2., което е още пр-важно, всѣко по-предно четиво отъ групата е „психологична подготовка“ на следващото следъ него, както казва г. проф. д-ръ П. Цоневъ.

Какъвъ ходъ трѣбва да има единъ урокъ по четене? Въ педагогическитѣ списания и ръководствата се очертаватъ две схващания: едното поставя на пръвъ планъ участието на учителя — той повече работи, а ученицитѣ следъ него; второто поставя участието на ученицитѣ на предна линия, а това на учителя се свежда до ръководене, до режисиране, както се изразяватъ нѣкои. Първото отъ тѣхъ предлага следния ходъ на урока по четене: 1. Подготовка — предимно върху емоционалната страна на четивото. 2. Четене отъ учителя при затворени христомитии. 3. Четене на четивото на части — отъ ученицитѣ — и вникване въ съдържанието: обяснение на непознатитѣ думи, разказване следъ всѣка часть. 4. Прочитане четивото изцѣло. 5. Разказване цѣлото четиво (по извлѣченъ планъ или не). 6. Вдълбочаване. 7. Езикова разработка: търсене художествени изрази и посочване отъ ученици и учителъ, какъ трѣбва да се четатъ дадени моменти отъ четивото. 8. Упражнение.

Второто схващане препоръчва следния ходъ:

1. Подготовка като при първия начинъ или безъ такава, стига четивото да има допирни точки съ четеното до тогава.

⁷⁾ Тоя начинъ на разказване азъ съмъ посочилъ въ много лекции, между които и „Чудното кокалче“, сп. „Педаг. практика“.

2. Учителът задава задача: „Прочетете четивото внимателно, защото ще искамъ да ми го разкажете!“ (Учениците четатъ полугласно, за да преодолеятъ техническите мъжнотии и да добиятъ обща представа за съдържанието).

3. „Прочетете четивото още веднъжъ, подчертайте непознатитъ думи и потърсете тия думи въ края на четивото или въ речника на христоматията!“

4. Разказване на четивото (по на едро) и изправяне погрѣшно запомненото.

5. Прочитане на четивото отъ отдѣлни ученици и подробно разказване, за да се схване основната мисль (а въ нѣкои случаи и да се извлече планъ на дѣската).

6. Вдълбочаване.

7. Езикова разработка — какъ трѣбва да се чете, всѣки моментъ (участието на учениците е най-голѣмо; само ако не могатъ да прочетатъ добре нѣкой моментъ, учителътъ се намѣсва).

8. Четене отъ учителя — даване образецъ. (Въ тоя случай учениците знаятъ съдържанието на четивото добре — чели сж го вече три пѣти — знаятъ и какъ трѣбва да се чете всѣки моментъ, затова ще внимаватъ само върху начина на четенето отъ страна на учителя).

9. Упражнение.

По тоя начинъ азъ работя вече много години и то не само съ съчинения, написани въ немѣрена речъ, но даже и съ стихотворения, какъвто е случая съ „Гергана“ (сп. „Учителска практика“, кн. 5. год. VI.*) Мѣрилото въ това отношение сж учениците. Ако учениците сж срѣдни и добри по четене, може успѣшно да се работи по тоя начинъ и при стихотворения, предимно епични произведения. Нека не се боимъ да искаме учениците сами да четатъ първи четивото. Нима тѣ четатъ въ христоматията само това, което ние имъ прочитаме? Не е тайна за учителите, че и срѣдните ученици дори сж прочели почти всички четива още въ първите 1—2 месеца. Сега, когато четемъ всѣко четиво въ класа, ние само караме детето да съсрѣдоточи всичкото си внимание, да събере всичките си сили и използва всичкия си опитъ, за да прочете четивото и да ни каже, какъ то разбира и до колко може да възпроизведе мислитъ и чувствата на писателя.

При тоя начинъ на работа на учениците се даватъ задачи, които тѣ сами преодоляватъ. Работата на учителя се свежда до ръководене.

Може би, ще ми се възрази: „Ами кога ще въздействуваме на учениците естетически — нали съ първото четене при затворени читанки?“ Струва ми се, че тукъ има едно недоразумение. Ще почувствувамъ красотата на едно поетическо произведение тогава, когато го познавамъ. А отъ друга страна само лиричните произведения будятъ много силни чувства, та само при тѣхъ можемъ да спазимъ това условие, но не и при другите поетични видове.

*) По тоя начинъ сж разработени всички мои лекции по четене, по мѣстени въ последните 10—12 години въ списанията „Учителска практика“ и „Педагогическа практика“.

Разбира се, работата съ единъ разказъ или стихотворение не свършва до тукъ. Тя може да продължи въ часа по писане, а, кждето това е възможно, и въ часа по граматика. Най-често такъв поводъ даватъ приказкитѣ и нѣкои стихотворения. Работата въ часа по писане ще продължи, като се разкаже съдържанието въ новъ редъ или като се доразвие отъ нѣкой моментъ на съчинението въ друго направление, за да се изтъкне нова основна мисълъ, или най-сетне се развие следващъ моментъ отъ разказа.

Кждето е възможно, текстътъ на четивото или частъ отъ него може да се използва съ граматична целъ, а най-често създаденото върху него ученическо съчинение се използва съ граматична целъ.

Въ последнитѣ нѣколко години азъ дадохъ такива разработки на четива и стихотворения въ посоченитѣ вече две списания.

П. Трайковъ.

ПРАКТИЧНО ДѢЛЕНИЕ СЪ ЕДНОЦИФРЕНЪ ДѢЛИТЕЛЪ.

I часъ.

— Господине учителю, да учимъ за действие дѣление — обажда се палавата Йонка.

— Добре, деца, но искамъ да внимавате! Вземамъ тебишира и записвамъ две числа. — Кое е това число?

— 400. — А това? — 4. — Да си направимъ задачка! Четирима овчари пасатъ 400 овце. По колко пасе всѣки овчаръ, като знаемъ, че пасатъ по равно овце?

Да си запишемъ задачата на черната дъска. Да я разгледаме. — Кой може да си представи 400 овце на полето?

— Тѣ сж много, г-не учителю, а не може да си ги представимъ.

— Какъ ще се улеснимъ?

— Ще ги означимъ на смѣталото.

— Какво виждаме на смѣталото?

— Ние виждаме 4 стотици, 0 десетици. 0 единици.

— Можемъ ли тия 4 стотици да ги раздѣлимъ?

— Можемъ. Падатъ се по 1 ст., а 1 ст. е равна на 100.

— Добре! Да означимъ действието.

$$400 : 4 = 100.$$

Запишете си това.

Намислете друга задача

{ Деца, 400 ще наричаме дѣлимо,
4 дѣлителъ,
100 частно.

Трима търговци купили 690 овце. Раздѣлили си ги по равно. По колко се паднали на всѣки търговецъ?

Разглеждаме задачата.

— За да можемъ да я решимъ, кжде я означаваме?

— На смѣталото.

- Какво имаме да дѣлимъ?
- 6 ст. на 3 и 9 десет. на 3.
- По колко се падатъ?
- По 2 ст. и 3 десет. или 230, или за всѣки търговецъ по 230 овце.
- Да си запишемъ действието на черната дѣска.
- Отъ числата 486 и 2 да си съставите задачка!
- Ще се паднатъ по 243 овце, г-нѣ учителю, — обажда се Йонка.
- Чакай, задачата още не е съставена.
- Мисля си. Наистина, задачата още не е съставена, но действието разбрано. Така развиваме нови задачи.

II часть.

- Сега да си съставимъ нѣколко задачи.
- Азъ ще кажа една задача — обажда се единъ. — Азъ ще я разглеждамъ — обажда се другъ.
- Асенъ да я реши!
- Иванчовиятъ татко купилъ 3 овце за 864 лв. Като знаемъ, че за всѣка овца е платилъ по равно, колко лева струва една овца?
- Да прочете единъ задачата. Да я разгледаме.
- Хайде, Йонке, кажи отговора, — подхващамъ азъ.
- А, не може, г-нѣ учителю, мъчна е.
- Тогава? . . .
- Ще си я означимъ на смѣталото.
- Да излѣзе Цвѣтанка да я означи. — Какво имаме да дѣлимъ?
- Имамъ да дѣлимъ стотици, десетици и единици.
- Защо е мъчна тази задача?
- Защото 8 ст. не се дѣлятъ на 3, — обажда се Асенъ.
- Тогава азъ ще ви помогна. Вѣрно е, 8 не се дѣли на 3, тогава опитайте 7 дѣли ли се?
- И 7 не се дѣли.
- Опитайте 6.
- 6 се дѣли, г-не учителю, пада се по 2 стотици.
- Цвѣтанке, махни стотицитѣ, които раздѣлихме, и запиши по колко се падатъ. Добре. Какво забелязвате на реда на стотицитѣ?
- Оставатъ 2 стотици.
- Тѣхъ можемъ ли да раздѣлимъ на 3?
- Не можемъ, малко сж. Трѣбва да сж поне 3.
- Азъ ще ви улесня деца. Стотицитѣ на какво можемъ да разложимъ?
- Стотицитѣ можемъ да разложимъ на десетици.
- Колко десетици иматъ 2 стотици?
- 20 десетици.
- И колко свободни десетици имаме?
- 6 свободни десетици, или всичко 26 десетици.
- Така, деца, останалитѣ 2 ст. ще дѣлимъ съ десетици. Значи, ще дѣлимъ само десетици и то колко?

- Ще дѣлимъ 26 десетици на 3.
- По колко се падатъ?
- Падатъ се по 8 десетици и 2 десет. оставатъ, защото 26 не се дѣли на 3, а се дѣли 24.
- Запиши и това и махни десетицитъ, които сме раздѣлили! Какво остава да дѣлимъ?
- 2 десетици и 4 единици. Дветъ десетици ще ги разложимъ на единици. Две десетици иматъ 20 ед. и 4 свободни единици, значи ще дѣлимъ 24 единици. А 24 дѣлено на 3 се пада по 8.
- Означи, Цвѣтанке, 4, махни десетицитъ и единицитъ, които сме раздѣлили.
- И така, 864 като раздѣлимъ на 3, пада се по колко?
- По 288, или всѣка овца струва по 288 лв.
- Добре, сега да си решимъ задачата на черната дѣска. Да излѣзе Асенчо. — Асенчо означи действието!

$$864:3=288$$

Деца, искамъ да ви покажа, какъ най-бързо можемъ да си решимъ тая задача. Припомнете си, когато я решавахме на смѣталото, колко стотици раздѣлихме и колко останаха?

- Раздѣлихме 6 стотици и останаха 2, г-не учителю.
- Така. Дръпни, Асенчо, една черта подъ числото 864 и дѣли 8 на 3.
- 8 дѣлено на 3 пада се по 2 ст. и 2 ст. остава.
- Запиши въ частното 2, а подъ 8 запиши колко ст. оставатъ.
- Сега кое ще дѣлимъ?
- Останалитъ 2 ст. и 6 десетици. Като работихме на смѣталото, видѣхме, че ще дѣлимъ 26 десетици. 26 десетици дѣлено на 3 пада се по 8 десет. и 2 десет. оставатъ. Записваме си въ частното 8, а 2-тъ десетици бележимъ подъ десетицитъ, да се знае, че не сж раздѣлени.
- Сега ще направимъ нѣщо друго. Стотицитъ раздѣлиха ли се?
- Да, раздѣлиха се.
- Затова ще ги задраскаме. Дръпни, Асенчо, една чертица на 2-тъ стотици и пиши 2 десет. подъ десетицитъ, за да знаемъ, че имаме да ги дѣлимъ съ единицитъ.
- Сега какво имаме да дѣлимъ?
- Сега ще дѣлимъ 2-тъ десетици съ единицитъ. Ще разложимъ десетицитъ на единици. 24 дѣлено на 3 пада се по 8. Пишемъ въ частното 8 и не оставатъ единици.
- Вѣрно, деца, тогава ще пишемъ подъ единицитъ нула, което ни показва, че не оставатъ единици, ще задраскаме 2-тъ десетици и нулата, за да ни е ясно, че действието е свършено.
- И така $864:3=288$ лв. или за всѣка овца е платилъ 288 лв.
- По този начинъ на работа, децата стигатъ до бързо и практично дѣление, че безъ да умуватъ много, ще могатъ да пишатъ направо отговора.

Два примѣра.

$$\text{I. } 864:3=288$$

$$\text{II. } 864:3=288$$

$$\begin{array}{r} 6 \\ 26 \\ \hline 24 \\ 24 \\ \hline 24 \\ 24 \\ \hline \end{array}$$

” ”

Забележка. Съ второто, мислено дѣление, ще запознаемъ децата тогава, когато се наложи да работимъ съ двуцифренъ дѣлителъ.

Методий Христовъ.

ОТТУКЪ — ОТТАМЪ.

Учителтъ е ревизиранъ на урокъ по история. Преподава вдъхновено за апостола на нашата свобода Василъ Левски. Не прави никакви частични и общи схващания, никакви надписи. Децата съ приковано внимание слушатъ художествения разказъ. Звънецътъ пискливо издрънкава и лекцията завършва.

При конференцията, инспекторътъ пожелава да узнае какво е становището на учителя относно плановетъ на уроцитъ. Поискава, сжщо така, да види нѣколко детски тетрадки на отечествознание.

— Азъ поддържамъ схващането, — започна учителтъ, — планътъ да представя кжсъ, сбитъ, свързанъ разказъ на урока. По този начинъ...

— Намирате ли, — прекъсна го инспекторътъ, — че децата ще иматъ нѣкаква полза отъ такъвъ разказъ? Освентъ това, кой ще го направи, кой ще го запише и кога? Защото вие нищо не направихте въ това отношение и азъ не можахъ да добия представа какъ вършите тази работа?

Докато учителтъ обмисляше отговора си, инспекторътъ внимателно прелистваше „системнитъ“ тетрадки на ученицитъ. За голѣма своя изненада, той видѣ, че „плановетъ“ на всички уроци бѣха толкова „сбити“, щото заемаха по... 5-6-7 и повече страници. Отъ направената провѣрка се установи, че учителтъ чисто и просто е диктувалъ на децата отъ... стария учебникъ, тъй като по него е работилъ по-рано и му е по-лесно.

Въпросътъ за плановетъ бѣ „разясненъ“.

* * *

Учителката на другото четвърто отдѣление, като разбира грѣшката на колегата си, рече да направи планъ въ форма на въпроси и да се придържа най-добросъвѣстно о сегашния учебникъ по природознание.

Предстоеше ѝ да преподава за мозъкъ и нерви. За да поясни

на децата службата на усѣтнитѣ и двигателни нерви, тя даде следния примѣръ:

— Ако на ржката ни е кацналъ комаръ и ни жили, усѣтнитѣ нерви веднага...

Но не можа да довърши. Отдѣлението се залѣ отъ друженъ смѣхъ. Учителката не знаеше какъ да си обясни това, пламна и сърдито запита:

— Какво смѣшно намирате въ думитѣ ми?

— Смѣшното е това, госпожице, — обади се единъ смѣлъ момчурлакъ, — дето вие казахте, че комарътъ жили. Ами че, той нѣма жило! Азъ съмъ виждалъ...

— Ни дума повече! Седни си! Въ учебника е казано точно така. А пъкъ този, който го е писалъ и онзи, който го е одобрилъ, все трѣбва да знаятъ повече отъ васъ. Вие сте длъжни да слушате какво ви казвамъ и много да не философствувате. Продължавамъ!

И тя продължи, защото въ учебника, наистина, бѣ писано, че комарътъ жили.

Наблюдението, вижда се, не е задължително за голѣмитѣ...

* * *

Въ учебника по аритметика за първи класъ отъ П. Мартуловъ и М. Бояджиевъ не сж дадени римскитѣ цифри D (500) и M (1,000), навѣрно, за да не се „претоварятъ“ децата. Учителката не намира за нужно да поправа тази непълнота и заявява на ученицитѣ, че римлянитѣ сж си служели само сж цифритѣ I, V, X, L и C. Дотукъ, може би, грѣхътъ не е голѣмъ. Но, при изпитването се поржчва на една ученичка да запише съ римски цифри числото 423. Детето върти тебишира между прѣститѣ си, постѣга къмъ черната дѣска, ала не се решава да пише. Нѣщо го смущава.

— Е, още ли се бавишъ? Какво толкова трудно има въ това? Не знаешъ ли какъ се пише 100? — запитва недоволено учителката.

— Зная какъ се пише 100, но не мога да напиша 400. Изглежда, че римлянитѣ не сж смѣтали съ толкова голѣми числа, — отговаря смутено ученичката.

— Не дрънкай глупости, ами напиши четири стотици и готово!

— Но, госпожа, въ учебника пише, па и вие ни казахте, че една цифра може да се повтори само три пѣти. Какъ тогава да напиша 4 стотици?

— Щомъ ти казвамъ азъ, ще напишешъ и толкозъ! Много приказки на воденица.

Защо ли все още се пише и говори за нѣкакви си тамъ детски активности, самодейности и прочее педагогически измислици?

* * *

— И така, деца, ще запомните, че въ лѣвата половина на сърдцето се движи само чиста кръвъ а въ дѣсната половина — само нечиста. Тѣзи кръвоносни сѣдове, които носятъ чиста кръвъ се наричатъ артерии, а онѣзи, които носятъ нечиста кръвъ — вени. Повторете! Още веднѣжъ! Нека го запишемъ!

Децата послушно го повториха, записаха го и, което въ случая бѣ най-лошото, — добре го запомниха. А то бѣ вѣрно само въ първата си половина. Защото, по нѣкакво странно недоразумение, нѣкои учители продължаватъ да набиватъ въ главитѣ на своитѣ ученици, че артериитѣ носятъ чиста, а венитѣ — нечиста кръвъ.

Вѣрното е: артерии сж тѣзи кръвоносни сѣдове, които изнасятъ кръвъ отъ сърдцето (бѣлодробната артерия, напр., изнася нечиста кръвъ отъ дѣсната стаичка), а вени сж онѣзи кръвоносни сѣдове, които внасятъ кръвъ въ сърдцето (бѣлодробнитѣ вени внасятъ чиста кръвъ въ лѣвото ухо).

Дребна грѣшка, но добре е да не се прави.

* * *

Неотколе се видѣхъ съ отдавна познатъ колега, който учителствува нѣкжде въ провинцията. Изненада ме посърналиятъ му и съкрушенъ видъ.

— Какво ти е? — думамъ му.

— Дребна работа, — отвърща съ болезнена усмивка той, — уволниха ме.

— Уволниха те! Защо? Кой? Отъ кога?

— Защо и азъ не зная, но е по донесение на околийския училищенъ инспекторъ и е отпреди две седмици. Подадохъ молба до Министерството за анкета. Невиненъ съмъ. Цѣлото ми нещастие се състои въ това, че преди двадесетина години бѣхъ уволненъ — безъ анкета — по чл. 70 и после — следъ анкета — бѣхъ възстановенъ. Ей на, този чл. 70 ми изяде душицата. Защото по много и различни начини (съ статии, сказки, курсове, карти и пр.) азъ съмъ доказалъ своето дейно, а не дърдорковско родолюбие. Инспекторътъ, обаче, се прави, че не забелязва тѣзи мои прояви. Когато го попитахъ защо ми е запалилъ тази свѣщъ и въ какво ме обвинява, той се задоволи да отговори;

— Имамъ сведения, а и моето впечатление е, че вие не сте на фронта на държавата.

— Но отъ кои твои действия вади той тѣзи заключения?

— попитахъ съ възмущение азъ.

— Не казва.

— Защото, ако е въпросъ до „впечатления“ азъ мога да имамъ за нѣкого впечатление, че е негодникъ, лъжецъ, крадецъ или убиецъ. Дава ли ми, обаче, моето впечатление право да подведа този човѣкъ подъ отговорностъ и да го тикна въ затвора? Нали трѣбва да се поразпита този-онзи, да се потърсятъ доказателства, да се чуе обяснението на самия обвиняемъ и пр.?

— Трѣбва, разбира се, но мене, така да се каже, ме окачиха на вжжето, безъ да ме питатъ за „последната“ ми дума. Надѣвамъ се, че анкетата, която моля да произведе областниятъ инспекторъ, ще сложи край на тревогитѣ ми.

Раздѣлихме се. Поржчахъ на колегата да ми пише за сѣдбата си. Следъ двадесетина дни получихъ отъ него подробно писмо. Отъ разпитанитѣ свидетели се установило, че всички приписвани му „престѣпления“ сж шити съ бѣли конци, не отговарятъ на истината и заповѣдта за неговото уволнение е отменена.

Олекна ми. Правдата и законът възтържествуваха. Но азъ питамъ:

— Не бѣше ли длъженъ околийскиятъ инспекторъ, преди да прави своитѣ донесения по-нагоре, самъ да извърши анкетата? Съ какво право той си е позволилъ „удоволствието“ така лекомислено да създава разправии на областната инспекция и министерството? Ами спокойствието на учителя, неговото достойнство, неговитѣ грижи за насъщния, излишнитѣ му разходи — нищо ли не значатъ въ очитѣ на този инспекторъ? Или, може би, тукъ има прѣстъ нѣкакъвъ личенъ дертъ? Желание да се мѣсти? И нѣма ли отговорностъ за такова „престараване“ по службата, съ което — съвсемъ неоснователно! — се създава недоволство и несигурностъ всрѣдъ българското учителство?

Не зная дали ще получа отговоръ на тѣзи въпроси, но азъ, все пакъ, ги поставямъ.

ОПИТИ.

Нѣща висящи въ праздно пространство.

Поставете да виси единъ лекъ прѣстенъ съ помощта на конецъ, който трѣбва да бѣде предварително потопенъ въ сгъстенъ разтворъ отъ готварска солъ и после изсушенъ.

Запалете конца. Прѣстенътъ нѣма да падне, защото като изчезне влакнестата материя на конца, остава едно натрупване на кристалчета отъ употребената солъ, което може да удържи тежестта на прѣстена (фиг. 1).

Плаващи игли по водата

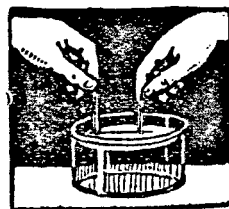
Съ малко ловкостъ и предпазливостъ може да успѣете да направите да плаватъ по водата карфици и игли, достатъчно дебели. Тѣ трѣбва винаги да бѣдатъ съвсемъ сухи. Може да успѣете, като държите иглата въ двата края съ два превити конца, които после се отдръпватъ, като се стараете да не закачите иглата (фиг. 3). Но това е малко мжчно. Още по-мжчно е да поставите направо иглата върху водата като я пуснете,



Фиг. 1.



Фиг. 2.



Фиг. 3.

когато е на малко разстояние отъ повърхността. (фиг. 2). Ще успѣете по-добре, когато поставите иглата върху краищата на една вилица и после тази я потапате въ водата, както показва фиг. 4.

По-сигурно е да поставите върху водата една тънка книжка и да сложите иглата отгоре (фиг. 5). Книжката просмуква малко по-малко вода и след известно време пада на дъното, а иглата остава да плува.

Невъзможно!?...

Ще изгасите ли една свещ, сложена задъ една бутилка, като духате върху бутилката? Върно е, че мнозина ще се опитат да кажат, че това е невъзможно. При все това, опитайте и имъ покажете, че това е възможно. Започвате да духате върху бутилката на едно разстояние отъ 20 см. Свещта трѣбва да бжде сложена задъ бутилката на почти същото разстояние (фиг. 6). Обяснението на този фактъ е лесно. Струята отъ въздухъ, тласкана съ устата върху бутилката, се раздѣля на две струи, които отиватъ по форма на бутилката и се събиратъ върху пламъка на свещта, съ сила, малко по-слаба отъ първоначалната.



Фиг. 4.

Водата задържана отъ една кърпичка.

Напълнете съ вода близу две трети отъ една водна чаша, покрийте я съ една кърпичка и я натискайте леко въ вътрешността на чашата, докато тя опре до водната повърхност. Направете така, че кърпичката да се опира върху цѣлата повърхност. Тогава съберете краищата на кърпичката, които сж отвънъ и ги задържете съ сжщата ржка, съ която държите чашата. Запушете хубаво устата на чашата съ другата ржка и държейки я неподвижно, обърнете я бърже. Когато чашата дойде въ отвесно положение, можете да махнете ржката си. Кърпичката, подпомог-



Фиг. 5.



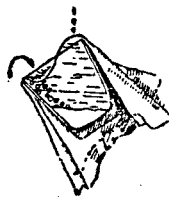
Фиг. 6.

ната отъ налѣгането, задържа въ действителность водата въ чашата. Ако въ тази точка, запазвайки отвесното положение на чашата дърпате краищата на кърпичката нагоре къмъ дъното на чашата, по начинъ да опъвате мембраната, която затваря чашата, ще получите едно всмукване въ разстоянието между водата и кърпич-

ката, така че въздухът ще бъде принуден да премине платното, за да запълни празнината, и ще се чуе да клоkochи (фигури 7, 8, 9). Чашата не трябва да се измества от отвесното положение, защото въздухът ще влезе вътре, а водата ще излезе (фиг. 10)



Фиг. 7.



Фиг. 8.



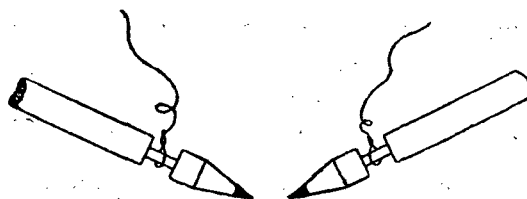
Фиг. 9.



Фиг. 10.

Електрическа лампичка съ два молива.

Да предположим, че моливите, които употребяваме са направени от графит и въглища, проводници на ток. Затова да открием една част от молива като махнем дървото (фиг. 11). Закрепваме там една от жичките, свързана с единия край на



Фиг. 11.

батерията и, после правим същото с другия молив като закрепяме другата жичка за другия край на батерията. Можем да получим между двата върха на моливите електрическа джга, като държим моливите за тази част, която е покрита с дърво и е, значи, изолирана. Може да се уверите в това, като допрете единия молив до долната част на една батерийна лампичка, а другият молив — до горната част.

Като навлиза въ своята 20-годишнина, сп. „Педагогическа практика“, ще продължава да работи за развоя и организацията на цялото ни основно училище — за детската градина толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитъ задачи на тѣзи училищни степени. Списанието ще застъпва следнитъ по-важни страни отъ живота на цялото ни основно образование:

1. Психология и педагогия на предучилищната възраст съ огледъ на работата въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.

2. Програма, организация и методи на образованието въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.

3. Организацията на отдѣлението и класа съ огледъ на психологията на ученицитъ и задачитъ на основното училище.

4. Психология и педагогия на възпитаницитъ отъ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.

5. Вещественитъ условия и основното училище.

6. Психология, подготовка, условия, общественото положение и работата на учителя отъ тритъ училищни степени на основното училище.

7. Училищното настоятелство като условие за успѣха на основното училище.

8. Родители и основно училище.

9. Педагогическата теория и практиката въ основното училище въ свѣтлината на съвременната психология и педагогика.

10. Отъ практиката презъ теорията къмъ живата образователна работа.

11. Училищното законодателство и администрация.

12. Въпроси и отговори.

13. Въ всѣка книжка списанието ще отдѣля по нѣколко страници и за волнонаемнитъ учители, които се нуждаятъ отъ по-специални упътвания. За тѣхъ ще бжде застъпена и по-подходяща и по-обилна практика.

По случай своята двадесетгодишнина, чрезъ специални извадки, списанието ще изнася на своитъ нови читатели по-характерното изъ своя дълъгъ животъ.

Учители, абонирайте се и
агитирайте за списание
„ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“.
То е необходимо помага-
ло за вашата ежедневна
работа.

До Г.....

Гр. (с.).....

ОК.....

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

Месечно педагогическо списание за основни учители
ГОДИНА XX — 1941-1942

Въпреки общото поскъпване, абонаментът си остава 80 лева.
На настоятели, които запишат най-малко 3 абоната, се прави 20% отстъп.

Платилитъ веднага или най-късно до 31 мартъ 1942 година получаватъ безплатна премия „Методика на обучението по природознание“, практическо ръководство за основни учители отъ К. П. Домусчиевъ, което отдѣлно струва 30 лева.

Обърнете внимание, списанието има новъ адресъ и нова чекова смѣтка 44-57.

Суми и поръчки изпращайте на адресъ: сп. „Педагогическа практика“, ул. Райко Жинзифовъ 9, София VI.
Телефонъ 5-22-83. Пощенска чекова смѣтка № 44-57.

Ръкописитъ изпращайте на адресъ:

Цвѣтко Петковъ, ул. Дебъръ № 36 — София.

Уредникъ на списанието: ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ

Да се прочете!

Разпратихме чрезъ пощата квитанции за събиране абонамента. Настоятелно молимъ ония абонати, които до сега не сж се отчели, да не връщатъ квитанциитъ неосребрени!

Следващата книжка ще се изпрати само на издѣлжилитъ се абонати и настоятели.

Абонаментътъ пращайте по чекова смѣтка № 4457