

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ.

Редактор Антон Борлаков

СЪДЪРЖАНИЕ:

I. От теорията за практиката.

1. Dr Otto Karstädt. — Трудовото училище като ръководна форма.
2. Н. Хр. Петлешков. — Метода на първоначалното обучение и дидактическото художество.
3. Хр. Спасовски. — Използване на граматичното обучение за развиване езиковен усет у децата.
4. Ант. Борлаков. — Крайгодишни преговори по естествознание.
5. К. Ванков. — Уредбата на основните ни училища.

II. Из практиката за практиката.

1. Н. Тодоров. — Пак на урок по четене.
2. Здр. Атанасов. — Конспект за преговор на материала по история в III клас.

III. Курсове и конференции.

1. Б. Ш. — Педагогич. конференция в гр. Троян.

IV. Рецензии и отзиви.

Буквар и първа читанка от Д-р П. Цонев и К. П. Домусчиев. Разглежда Ив. Георгиев.

V. Училището и живота.

1. Учителски заплати в Италия.
2. Учителски заплати в Ромъния.
3. Една победа на английското учителство.
4. Летни учителски курсове в Съединените Щати.
5. Училищни кинематографи.
6. Детски театър във Варна.

VI. Книгопис.

ВАРНА.

Редакция и администрация — ул. „Дунавска“, № 17.

1923.

Продължава се подписката за записване абонати на списанието:

„ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

Година трета — 1923.

Редактор Антон Борлаков.

Одобрено от Министерството на Народното Просвещение за училищните библиотеки с кръжко № 9925 от 11 април 1921 год.

„Педагогическа практика“ дава статии върху приложбата на най-новите педагогически искания в първоначалното училище и прогимназията; разглежда всички нови течения и прояви, които целят обновата на училището; поднася отбор материали, с които може да се оживи, улесни и подобри обучението; изнася и обсъжда всички по-значителни реформени опити из училищната практика у нас и в чужбина, както и всички по-важни обществено-педагогически въпроси и проблеми, които духа и нуждите на новото време слагат за разглеждане и разрешение днес.

Излиза всеки месец, освен през м. м. юли и август, в обем по 2—3 печатни коли (10 книги годишно).

Годишен абонамент 60 лв. предплатени. Абонирането става чрез настоятели или направо в редакцията. На настоятелите се прави 20% отстъпка. Настоятел може да бжде всеки, който запише най-малко 5 абоната. За по-малко от 5 абонамента не се прави отстъп. *Непредплатени поръчки не се изпълняват.*

Пари могат да се изпращат с пощенски запис, с банков чек или препоръчено писмо. Когато се изпращат суми, трябва да се съобщава, за коя годишнина на списанието се изпращат, за кои абонати и каква сума е удържана за отстъпка от събрания абонамент. Ако сумите са изпратени с пощенски запис, трябва да се посочват № № и датите на последните, както и телеграфо-пощенските станции, отдето са издадени.

Адресите на абонатите трябва да се пишат четливо. За абонатите, които живеят в селата, трябва непременно да се посочва и околията, а за абонатите от големите градове — улицата и №.

Всичко, що се отнася до списанието — писма, пари и ръкописи — се изпраща на адрес: Антон Борлаков, ул. „Дунавска“, № 17 — гр. Варна.

Пжли течения от изтеклите две годишнини на „Педагогическа практика“ се отстъпват на учителите и училищните библиотеки по следните цени:

1. Год. I (1921 г.) — том от 600 стр. — за 30 лв. (вместо 50 лв.).
2. Год. II (1922 г.) — том от 432 стр. — за 40 лв. (вместо 60 лв.).

На настоятелите, които запишат най-малко 5 абоната, се прави отстъп 20%.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ

□ □ □ □ Редактор Антон Борлаков □ □ □ □

Dr. Otto Karstädt.

Трудовото училище като ржководна форма.

Възпитанието чрез работа към работа днес става цел на обучението. Всички стремежи, насочени да се пригоди училищната работа към тая цел, се свеждат към трудовото училище, което е не само една организаторска новост, но е и основно начало на модерното училище.

Новото трудово училище се схваща днес като единно, многостранно. Всяко училище, дори и най-висшето, трябва по своята уредба и обучение да бъде трудово училище.

Мнозина, които не могат да схванат същността на новото училище, питат: „Как може младежта да учи чрез работа смятане, стил или чужди езици?“

За да се разбере тая същност, трябва да се спрем върху значението, което се е придавало на израза „трудово училище“ по-рано. Смисълта му днес се разшири. Даже тя не може да се смесва вече с значението, което се дава на ржчната работа: трудовото училище не може да се отождествява с индустриалното училище. Индустриалното училище на XVIII век в своето педагогическо значение, може да се каже, се намира в началото на оная дълга лестница, която на голяма височина води до горното стъпало — трудовото училище. Индустриалното училище цели с теоретична подготовка и практическа работа да подготви питомците си за една професия, която ще им осигури прехрана и ще ги приучи от млади години на трудолюбие и постоянно занимание с ржчния труд.

Трудовото училище тогава е предпочитало физическия труд в противовест на другите училища, в които е преобладавал само умствения труд. С течение на времето индустриалните училища западнаха, но понятието „трудово училище“ следва своето понататъшно развитие.

Коменски, Франке, Лок и немските филантрописти не сж искали да поставят училището в услуга на родната индустрия. За тях физическата работа е била необходима, за да се постигне равновесие мажду умственото и физическото развитие. Като са развивали сръжността на ржката, те сж целили да развият хармонично силите и способностите на детето. Покрай това те сж искали децата да бждат заняти постоянно с физическа работа, за да се предпазят от безделие, което води кжм ленност и други пороци. Ако тези занятия могат да помогнат да се усвои някой занаят, с това се постигат, освен морални, и практически цели. Всички тези и други доводи в полза на физическия труд в училищата са имали до известна степен допирни точки с индустриалното училище.

При разглеждане историческия развой на понятието „трудоов училище“ ще се спрем повече на Русо и Фрийобел. Русо, както и неговите последователи, именува експериментирането, преживяването и самостоятелното изнамиране при обучението с думата *travail*¹⁾. Работата, според него е принцип, а не учебен предмет. Като се поставя ученика в сжприкосновение с предметите и явленията, нему се поставят задачи, които трябва по-нататжк чрез работа, преживявания и опити да се разрешат самостоятелно от самия ученик. Това е трудовото обучение на Русо и Фрийобела, Данхарда и др. Русо свжрзва в едно двете направления на това схващане: той използва това начало и като средство за ясно схващане и наблюдение, и като средство за представяне. Която и страна на това схващане да се засяга в днешно време в приетия педагогически език, тя покрива с термина „трудоов училище“ всички възможни различия, които могат да се явят при тяхното означение и приложба.

Русо и Фрийобел не схващат трудовото училище като училище за физическа работа. За тях тая дума означава един особен начин на обучение, което си поставя цел да потикне младежта кжм самодейност и свободно действуване, сжгласно дадени морални начала и свои собствени цели. Това е тжй нареченото възпитание чрез обучение,²⁾ но не чрез наредбата и движението на представите, както искат хербартианците, а като се привиква ученика да действа, когато добива знания.

Сжщината на течението, сжздадено от Русо и Фрийобела, остава дълго време неразбрана. Влиянието на Фрийобеловата педагогика е засягало много десетилетия само детските градини (забавачниците). Това течение не е могло да бжде тжрпяно от признатите в онова време училища от по-горня степен, в които е преобладавал вербализма и нагледното представяне с ограничени и често нецелесжобразни средства.

Наи-после дойде ред да се постави въпроса: Не е ли

1. Travail = работа.

обучението в нашите училища работа? Отговора на тоя въпрос помогна да се изясни главния въпрос.

Училище, което не работи съгласно началото на самодейността, не е училище, което дава знания. То, в смисъл на старото схващане, сравнено с училищата, дето са въведени ръчни занятия, погрешно се нарича учебно заведение. Ако говорим в смисъла, както пояснява Айнщайн, по отношения на чисто умствената област, тук се свежда работата към едно съотношение. Ако вземем работата на един клас, който работи ръчно, който при работата с ръцете остава пасивен, и я съпоставим с тая на други клас, който работи умствено самостоятелно, то можем да кажем: занятия с ръчна работа клас е едно училище за знания в стара смисъл, защото той се учи несамостоятелно да работи физически. Значи, външното занимание на ръката само по себе си не е тъй ценно.

От това неясно положение Рисман се помъчи да намери изход. Според него, „трудовото училище не може да се характеризира с една определена по форма работа, а то се постига чрез самата работа и то чрез работа, като психична дейност“. Препятствията, които трябва да се преодолеят чрез работа, са от две различни области: телесна и психична. Противоположното на „трудовото училище“ не е училището за добиване знания, а училището на *авторитета*. „Трудовото училище се стреми в противовес на това училище към свободно развитие на детето чрез самодейно развитие на силите, които се крият в детската природа. Значи, „не се касае тук за техническо образование на децата, а за влагане нагодяване на ръчния труд в обучението като дидактичен двигател.“ Като такъв, тоя труд може да предхожда постигането на учебните цели и да продължава понататък. А туй значи да служи като средство на обучението, а после и за приложение в живота и. От това се вижда, че трудовото училище обхваща широко в себе си умствената и физическата дейност в *самодейността*, с което дава простор на всички течения и стремежи. Тъкмо Рисман е оня, който, посочи трудовото училище като единственото училище, в което се обхващат и концентрират всички стремежи на новото училище.

Тук се касае не до едно недораазумение, а до едно явление в психологията на народите, което Рисман недогледа.

Подобни колебания в значението на дадени понятия е нещо обикновено. Всяко принципиално педагогическо движение се стреми по-далеч от своята първоначална цел към по-обща цели. Така социалната педагогика се стреми да обхване индивидуалната и обратно.

В новото движение за трудовото училище имаме нещо подобно. То се издигна над своята първоначална цел—свързване на училището с ръчната работа. Противоречието, което се крие в думите „трудово училище“ и „училище за знания“,

се отстрани чрез поставяне на други понятия, като техническо училище, ръчна работа и др. Това противоречие се отстрани, когато новото течение издигна в общ принцип, умствения процес при ръчната работа в принцип на самодейност, на постигане на предварително поставена цел чрез самостоятелно действие, което буди приятни чувства. Този принцип стана общ дидактичен принцип. Така ученето, трупането на знания влиза в понятието „трудово училище“ само, когато то става съгласно това всеобемащо начало. С това се отстранява вече противоречието в неговата общност: като „училище за знания“, в тясна смисъл на думата, се посочва онова, което се ограничава в пасивно усвояване на учебни материали.

При изясняване понятието „трудово училище“ не се е вземало във внимание и това, че процеса на физическата работа може да служи за образец на работенето в училището. Ето защо понятието „трудово училище“ в процеса на промените, които ставаха в схващането му, обхвана и устойчивата издръжливост. Когато някои изработи нещо с ръката си, трябва да е поставил пред своето духовно око образа на онова, което трябва да произлезе от неговата работа. И всичко — движенията, избора на материала, формата, — трябва да се подвежда под тоя образ. Трябва и примерно да се пробва всичко, докато се удаде всичко. Най-после се сравнява извършеното с образа на поставената цел, и произведеното вече се схваща от работящия като негово, като произведено от самия него, а това поражда у него творческа радост след работата над създадения предмет,

Това е общия методичен ръководен образ, както той се създава за нас от самата работа.

Друго. Всяка човешка работа води към разпределение на труда и към обединяване на работата. Тук, обаче, не трябва да разбираме онова раздробление на работата, което Адам Смит, по примера на Фурзусон разбира: че всеки работник извършва само една част от работата. Разпределението на работата трябва да стане методичен принцип. Учениците могат да замислят една физическа или душевна целостна работа. Те разлагат планомерно замисленото, всеки избира и почва една част от цялото, работи над него с охота, понеже сам си е избрал работата и най-после отделните изработени части се сглобяват или схващат в едно цяло. Така се работи и при умствената работа.

И ако някой при това за упражнение извършва все една и съща работа, то се налага от общото обсъждане на плана и се изпълнява при размена, като взаимно се подпомага тая работа и от други и подлежи на обсъждане от всички участващи в общата работа.

Но разпределението на труда има и по-друго значение. Производството на продуктите се разпределя на отделни фа-

брики, страни, градове или човешки групи по земното кълбо, според условията на климата, почвата и силите и способностите на народите, па и според условията, които века носи със себе си.

Сжщото важи и за училищното общекитие и за учителя.

Така ние виждаме, че трудовата идея приложена в училището, обхваща и социалната педагогика и нуждите на общественото училище. Методиката на трудовото училище сжздава по тоя начин *училищното общекитие*.

Понеже производителната работа най-ясно изразява условията на самодейността и обществеността, тя трябва да се вземе като сжществен признак на трудовото училище.

Производителното общекитие е първостепенно условие и за физическата и за умствената дейност. Начинаещите ученици ще се привикнат чрез външната работа към разпределение отначало на труда и общественост, когато се обхожда родното място, когато с наблюдава планомерно, когато се уреждат игри всичко това допринася по нещо, за да се постигнат задачите на обучението. Като принцип, обучението на открито, общите задружни наблюдения и изложения, задружното изследване и опитване водят към работоразпределителни задружни дейности.

Ако децата се учат, трябва задружно да изучават и изследват нещата; ако от самото начало обучението е само продължение на тяхната работа за разрешаване на задачи чрез наблюдаване, пипане, почукване, разчленение, сжчетаване, подражаване и пробиране, те ще се свикнат да разрешават по сжщия начин общо и чисто умствени загадки. Трудовото училище в областта на умствената дейност се сжздава от физическите изпитателни работи на училищното общекитие.

От изложеното следва: кога се поставят въпроси по-чисто умствени познания, те се разрешават в духа на трудовото училище не чрез изрезки, чрез мацкане и насилие, а чрез самостоятелни общи усилия, приспособления и опити за разрешаване. Децата умствено следват поета, общо гледат неговите образци, представляват си неговото очарование от звуковете или мелодиите, възпламеняват своите способности за представяне с неговите сжвършени образи за представяне, но не като лепят, сжхват, преплитат и градят с клечици или като рисуват. Когато се говори за Мойсеевата кошничка, ще се преживеят чувствата, които възбужда тоя момент не чрез сплитане на кошнички, а като напрегнато се изпита страха за него (Мойсея) — за онова, което може да го постигне, като се възбуди и сжстрадание към него чрез предвиждане всичко, което би могло да се случи. Четенето на поетите, на класиците на роден или чужд език, разглеждането на философските въпроси, решаването на математически задачи не се постига чрез ржчна работа, а чрез обща умствена дейност,

при която всички произвеждат. Така, производителната работа трябва да стане лозунг на обучението дори и в горните класове на средните и висшите училища. Тоя вид на работата трябва да се запази и при онези учебни предмети, при които на сетивното възприемане се дава широк простор — география, биология, естествени науки, химия и др.

Училището, което потиква учениците да придобиват знанията чрез самостоятелна работа, която развива силите и буди самодейността, е истинско трудово училище. Последното въздига производителната работа в общ ръководен методичен принцип.

Н. Х. Петлешков — София.

Метода на първоначалното обучение и дидактическото художество.

(продължение от кн. IV)

7. Самостоятелност на учителя в обучението.

Ние зачекваме един много важен въпрос, имащ тясна връзка със сполуката на всяко обучение. Касае се за въпроса, учителят да се радва на самостоятелност в обучението, да има право и дълг да променя, да усъвършенствува методите на обучението.

Действително, дидактиката има своите правила и своите закони, както и логиката има такива. Трябва също да се изповеда, че, колкото и дарен да бъде учителя, той би стоял всякога по-долу от оня учител, който покрай същите лични качества, би обладал и сила, сигурност и решителност. А той би придобил последните качества, ако познава здраво естествените закони за умственото развитие, ако е добре запознат с отличителните белези на всяко школко учение, както и с методите, които би му помогнали да намери най-лесно и най-сигурно пътя към духа.

Това не ще рече, обаче, че към методите, осветени от употребата, от практиката, трябва да се храни някаква суеверна почит. Сръчният учител ще знае всякога да отлечи в методата онова, що е трайно, от онова, що искат преднамерено да мине за неизменимо. Той не ще се изложи на съблазнител да възприеме методите съвсем наготово от което и да е педагогическо ръководство, както и да гледа на тях като на свети реликви, до които човек не трябва да се докосва. Той не ще иска да прилага методите като религиозни обреди. Той ще да знае, че само, с личните си усилия, с личното си творчество ще си създаде най-добрата метода. И тази метода той ще я сътвори и ще я възприеме след придирчива проверка,

нато се вдъхновява от резултатите на своя опит и като следва движенията, обратите на своя дух.

Заблуда е да искаме и да очакваме, педагогията да ни наложи сбор от мнимо непогрешими правила, от които не ще ни е позволено да се отклоним. Никакви ненарушими правила не бива да спъват свободата на учителя. Нужно е да се представи известен свободен полет на неговата инициатива, на неговото лично творчество. Трябва той да има правото да променя, да усъвършенствува методите, които му се предлагат. А негов особен дълг е да ги оживява и чрез личните си разсъждения, чрез личните си усилия да ги направи свое достояние.

Ако е уместно и нужно за сполуката на обучението да се препоръчва деятелната метода, която раздвижва духовете на учениците, създава у тях потик към самостоятелност, толкова по-уместно и по-нужно е да се съветва учителя да не бъде никога бездейтелен роб на класическата методология. Лок много отдавна е казал: „Нема на света две деца, които да могат да възпитат по една и съща метода.“ Очевидно Лок преувеличава. Но дори да би била съвършена неговата мисъл, все пак в наше време обучението може да бъде само общо, колективно, а то налага по необходимост да си служим с обща метода, която трябва да бъде гъвкава. Не бива — както се изразява Компейре, чиято мисъл ние споделяме напълно, — не бива духа, склонността към система, да се затвърди и кристализира завинаги в сухи и замръзнали формули. И най-добрата дори метода, ако се практикува боязливо и слъпо, би се вкостенила, а вкостенялостта е бич за възпитатнието. Заради това, добрият учител трябва да събира хубавите джхави цветя на своята самостоятелна педагогическа деятелност от пищната градина на многострания педагогически опит. Той ще намери да вземе нещо и от отрицателното възпитание, възхвалявано от Русо, ще се поучи и от постепенното възпитание, препоръчвано от госпожа Некер де Сосюр. Еднакво ще се обжрне и към смеещата се и лека педагогия на Фенелона, както и към строгата и сурова педагогия на Кант. Той не ще падне под тежестта на многосложната педагогическа терминология, възприета от сжнародниците на великия Кенигсберски философ, а ще да се проникне от мисълта, че най-добрата метода е да си служи с всички, според нуждата и случая, като разнообразява и оживява формите на обучението.

8. Бъдещето на нашето първоначално обучение.

Нашата основна мисъл е тази, че развоя и бъдещето на нашето първоначално обучение трябва да се създадат от наши домашни работници. Не искаме да кажем, че нашата педагогическа мисъл, не трябва нищо да заима от чужбина. Ние

знаем добре, че никой народ не е създал, не е могъл да създаде своята духовна и материална култура, без да е бил принуден за това да заимствува и да се поучава изобщо от чужбина. Ние знаем още и това, че всеки народ в усилията си да изгради своето материално и духовно развитие, както и в историческия градеж на своето самобитно развитие, на своята самобитна култура, е прекарвал и не е могъл да не прекара известен период на подражание на чуждото. Но ние съзнаваме добре и това, че самобитна, национална материална и духовна култура не се създава единствено чрез подражание на чуждото. Ако не се предизвика и крепи с всички домашни средства самобитното, националното творчество в областта на духовния и материалния живот на нацията, не може последната да храни законното оправдано честолюбие да се яви със свое приношение в общата съкровищница на световната духовна и материална култура.

Тия наши идеи могат еднакво да се прилагат и в областта на нашата педагогическа мисъл, на нашето самобитно народно възпитание и обучение. И тук може и трябва да се ползуваме от опита, постигнат в чужбина. Но тук е особено важно и неизбежно това, що се би заело от чужбина, да мине през горнилото на нашата педагогическа ковачница, защото, когато се говори за възпитание и обучение, касае се за живи същества, които идат на света с зачатъците на вековно национално наследство, отличаващо се коренно от онова на чужбината, широко казано.

Речем ли, застанали на това гледище, да характеризираме състоянието, до което е достигнало днес нашето първоначално обучение, длъжни сме да изповедаме, че то не е минало още периода на подражението на чуждото, макар и да се работи в това направление и да се проявяват проблесъци за самостоятелно разработване на въпросите, свързани с нашето народно възпитание и обучение. Една от най-важните, според нас, причини, дето нашето първоначално обучение още не се е упътило здраво и съзнателно към самостоятелно развитие, се крие в факта, че особено от двадесетина години насам немската педагогическа мисъл придоби у нас надмощно влияние. Ние сме много далеч от мисълта, че не е имало и че няма, какво добро да заемем от немския опит в областта на възпитанието и обучението. Пред резултатите на този опит се прекланят и в напредналите западни страни, та още по-малко можем ние високомерно да минем покрай него. Но въпросът е там, че надмощното влияние у нас на немската педагогическа мисъл дойде с всички сложен и тежък апарат на немската склоност към класификации и системи и че, поради господстващото влияние, що зае у нас, немската педагогическа мисъл отне свободата на нашата, българската педагогическа мисъл да се съревноува в усилията на нейните

работници да черпат поука не само от немския педагогически опит. С други думи, немската педагогическа мисъл побърка да се създадат у нас педагогически течения, а това спъна и спъва самостоятелното развитие на домашната педагогическа мисъл, та, следователно, и на нашето първоначално обучение. Последиците от това състояние на нещата са следните: 1. Нашето първоначално учителство не може и сега още да смеле многосложната и не толкова необходимата немска педагогическа терминология. 2. В нашето първоначално обучение се вждвори известна безкритичност.

Какво побърка на нашето народно учителство да овладее немската педагогическа мисъл, като я очисти от всички лишен товар, който само немският дисциплинуван и систематичен ум може да го носи, както и в какво се изразява безкритичността, за която загатваме, в нашата педагогическа мисъл и какво влияние тя е упражнила, упражнява и ще упражнява върху развоя и бъдещето на нашето първоначално обучение, са въпроси, с които тук не ще се занимаваме, защото те заслужават особено и широко разглеждане.

За нашата цел тук е достатъчно да се установят тия факти, които и днес държат в известен духовен смут народното учителство и го карат да губи вяра в собствените си сили. Приляга да забележим, че това състояние не може да бъде вечно, защото то е противоестествено. Наблюдават се усилия, явяват се проблесъци да се преодолее то и да се упъти нашето първоначално обучение към самостоятелно развитие, близко до нашия народен духовен и материален бит. Но тия усилия и тия проблесъци биха били трайни, не биха замрели и загаснали в нашата груба действителност, ако бихи разучени и подкрепени.

Ние заключаваме, че учителството на нашето младо и жизнерадостно племе не ще крета вечно подир немската педагогическа колесница, че то ще налучка сигурния път, който ще води нашето народно възпитание и обучение към трайно и цветуще бъдеще. То не може да не е наследило от племето си неговата коравина и неговата силна индивидуалност, които, прочистени и съгряни от светлината на наука и култура, са здрави залози за самотитно развитие на народен живот и на народно школо.

Хр. Спасовски—София.

Използване граматичното обучение за развиване е зиковен усет у децата

В нашата школна практика си проби път и заседна здраво схващането, че в първоначалното училище граматиката не може и не бива да се преподава като наука, а трябва да се застъпва практически, като се постави изцяло в услуга на писането. И ако грижите върху обучението по писане се изчерпваха само за усвояване на правописа, то не може да не се признае, че граматичното обучение се използва в това направление, като във връзка с него се дават редици правописни правила, върху които се правят многократни и разнообразни упражнения, с което се подпомага правилното писане. Но днес всички признават, че тежестта на обучението по писане не пада в грижите за усвояване на правописа, а в *усилията да се свикнат децата с правилното устно и писмено изказване*. За постигане на тая цел, граматичното обучение е използвано до сега твърде малко. А чрез него би могло да се допринесе твърде много за умелото използване на различните езикови форми. Ето защо аз ще се спра специално на тоя въпрос.

До сега, когато се запознавах децата с глагол, редуваха се многобройни упражнения за дирене и подчертаване глаголи в отделни изречения, статийки и четива. Възлагат се на децата да преписват или да написват статийки под диктовка и да намират и подчертават глаголите в тях. От подобни упражнения, освен затвърдяването на материята за глагола, някаква особна полза няма. А биха могли да се нагласят упражнения, при които пак ще се затвърдява взетата материя по граматика, но, което е много по-важно, едновременно с това децата ще почнат да схващат, че известна част на речта не може да се употребява всякогде и всякога, а само в точно определени случаи.

Запознати са децата с *глагол*. Почваме да четем и стигаме, напр., до глагола „плаче“. Учителя написва тоя глагол на черната дъска, отваря срещу него една скоба и пита, кой може да плаче. Децата отговарят, а учителя записва и иска обяснения, кога, защо и как може да плаче тоя или оня предмет. Получава се:

Плаче	{	детето,	небето,
		ягнето,	цветето,
		тревата,	нощта
		гората,	и пр.

Друг път при четенето се дохожда до глагола „играе“. Учителя възлага на децата да си го напишат в тетрачките, да отворят срещу него скоба и да отговорят писмено – кой може да играе. След като се извърши работата от всекиго отделно, тя се проверява класно, като се обмисля, дали наистина могат да играят всички посочени от тях предмети и се допълнят, ония що са пропуснати. Така не само ще се затвърдят знанията за глагола, но и ще се схваща, кога и где може да бъде употребен един или друг глагол, което ще улеснява децата при тяхното устно и писмено изказване.

Преподадено е за *прилагателно име*. Вземат се следните упражнения. При четене се дохожда до думата „намръщен“. Учителят я написва на черната дъска и възлага на децата да намислят и отговорят, към кои съществителни имена може да бъде приложена тая дума. Получава се

	човек,
Намръщен	ден,
	връх и пр.

Дохожда се до прилагателното „златни“ и се дири, при кои съществителни е удобно да се сложи то. Децата казват, учителя допълва и се получава:

	гривни
Златни	обеци
	надежди
	мечти и пр.

Децата схващат, че прилагателното се туря при съществителното и че всяко прилагателно може да се турне при всяко съществително. С това у тях се развива и укрепва езиковния усет.

Преподава се за *наречие*. Много от наречията с нищо — ни по произношение, ни по писане не се различават от прилагателните имена. Могат да се правят редица упражнения, за да свикнат децата бързо да схващат разликата в службата и значението на едни и същи думи, могат да се вземат ето какви упражнения:

	<i>наречие</i>		<i>прилагателно</i>		
Тъжно	{	Тъжно	{		
				пее,	дете
				говори,	небо
				поглежда,	цвете
				лице	
				поле	
	въздиша.				

Подобни езикови упражнения могат да се вземат във връзка с всички части на речта.

Дохождаме до частите на изречението. Кога се преподава за определение и допълнение, смята се, че това е чисто граматична материя, която не може да бъде използвана за обу-

чението по писане. А точно с тая материя могат да правят твърде разнообразни и извжнредно полезни езиковни упражнения. Четем стихотворения и дохождаме до фразата „Глас се чува“. Отваряме срещу сжществителното „глас“, една скоба и вжзлагаме на децата да отговарят, какжв глас може да се чува. Получаваме:

силен	}	глас се чува
страшен		
тих		
приятен		
дрезгав		
нежен		
мил		

С всяко от тия определения да се образува и напише ново изречение, на което не само смисжла, но и начина на прочитането ще се измени. Защото не може да се прочете по един и сжщ начин изречението „Дрезгав глас се чува“ и „Нежен глас се чува“.

Подобни упражнения могат да се направят с всички определения, но най интересни ще бждат ония, чрез които ще се оживотворяват разни природни твари. След като се преподаде за допълнение подобни езиковни упражнения могат да се вземат вжв връзка и с тая материя. Взема се, напр., следното кжсо изречение и се разширява чрез допълнения:

Странникжт вжрвеше	}	замислен (как)
		по пжтеката (где)
		край реката (край що и пр.)

или: Славей пее	}	в горица
		на вейчица
		край изворче.

Като се напише изречение само с подлог и прилог и се вжзложи на децата да го уджлжат, поставяйки им разни вжпроси, ще се намерят и напишат и различни подходящи определения и допълнения.

Тия упражнения могат да се комбинират така че, едновременно децата да дирят и подходящи определения и подходящи допълнения кжм сжществителните имена и глаголите в известно изречение. Например:

Странникжт вжрвеше	}	тежко замислен
		по тесната каменлива
		пжтека край буйната
		река

Славей пее

в близката горица
на вейчица зелена
край изворче студено.

Тук децата виждат ясно и нагледно, как мисълта се развива и расте, а заедно с нея се разширява и расте и изречението. Те схващат, че всяко съществително извиква *образ*, всяко *определение* поставя в нова рамка образа. Те разбират, че всеки глагол буди *мисъл*, а всяко *допълнение* дава нов оттенък и нова сила на мисълта. Така, без теоритизиране, се се долавя, че всяка дума си има място в изречението и че тя не може да се употребява, где ще и где не ще — произволно.

Така кжсото изречение може постепенно да се разширява. А развити кжсите изречения на една статийка в разпространени, тя става обширна, съдържателна и много по благозвучна. Такива упражнения се предвиждат, според новата програма, още за III отделение. Но те могат да се водят особно успешно и резултатно с учениците от IV отделение.

Може да се тръгне и по обратния път. Може да се възложи на децата да зачеркват последователно определенията, допълненията и другите малозначащи думи, докато изречението остане с подлога и прилога.

Взема се например изречението: *Из тъмните, прашни и задушливи стая се показаха изтощени, бледи и окжсани десетки деца*. Зачерквайки последователно определенията и допълненията, децата ще превърнат разпространеното в следното кжсо изречение: — *Показаха се деца*.

Тия и тем подобни упражнения обогатяват детската реч, изострят у учениците вкуса към хубави и подходящи изрази, подпомагат да се развие у тях езиковен усет и внимателно да употребяват и използват една или друга дума.

Очевидно, не може да стане никакво сравнение между тия приятни и полезни чисто езиковни упражнения и между сухите и скучни граматични разбори за дерене, намиране и подчертаване на частите в речта и изречението, с каквато работа се запълват много от часовете по български език.

Чрез препоръчваните от мен езиковни упражнения децата неусетно свикват да различават скелята на речта — онова без което тя не може и онова, което я краси. И както художника първом нахвърлява скицата на своята картина и после нанася подробните в нея, тжй и оня, който пише, възрастен или малък, ще трябва да схваща това, без което неговото съчинение ще бъде осакатено и невъзможно, и кое ще го прави по съдържателно, китно и благозвучно. Всяка статийка, написана само от кжси изречения, децата ще свикнат да разширяват и допълнят и ще умеят да извършват това с чувство,

като ще могат да се наслаждават от подходящите и красиви изрази.

Използвано граматичното обучение в това направление, ще се допринесе твърде много да свикнат децата с правилно устно и писмено изказване, което е и главната цел на обучението по писане.

Антон Борлаков.

Крайгодишни преговори по естествознание.

Кой не е изпитвал убийствената досада, що цари през учебните часове в края на учебната година, когато усилията на учителя са насочени да се втълпи в детската памет чрез еднообразни повторения изучения материал? — Кому не са се виждали дълги като векове часовете, в които учениците трябва да преговарят до затпяване познати уроци? Как изсушават те детския интерес, как притпяват чувството и мисълта, как пропъждат радостта и увлечението! Часове за преговор! Това значи на разбран език: мъжа, досада, еднообразие, отворжение.

Дори най-хубавите учебни материали — ония, които през годината са вливали живителни струи в класната стая, които по цели часове са държали будно детското внимание и детската любознателност — през последните учебни часове чрез еднообразни преговори се превръщат в безжизнени скелети, от които детската мисъл бяга като подплашена птичка. Да вземем, напр., материалите по естествознание. Самите те, разработени умело, внасят през годината живот в класната стая, дават широк простор за детската наблюдателност и мисъл, защото ни говорят за живота и движението в природата. Сжщите тия материали, пресувани през механизма на преговорите, стават средство за култивиране на ученишкото равнодушие.

— Утре ще прочетете за кравата, овцата, коня и козата. Гледайте да научите добре уроците си. — Ще повторите за животните в гората. Всеки трябва да знае да разказва за тях.

Ето повелите, които често се чуват в нашите училища в края на учебната година. Като че ли през това време всички задачи, които се преследвал и с обучението по естествознание, се забравят. Помни се само една: да се рецитират наизустени уроци от учебника.

— Б., разкажи за козата! — Стига, седни. — Ти ми разкажи за кравата! — Стига седни! — Ти ми разкажи за овцата! — Стига, седни! — Ти ми разкажи...

И разказват днес, като вчера, както другден — както всякога . . . До ушите на учител и ученици достигат само откъслечни фрази, които не проникват до съзнанието. С мъчително нетърпение всички чакат края на учебния час.

„Повторението е майка на учението“, гласи стара дидактическа повеля. — Повторението може да бъде майка на досадата, отговаря днешната психология и добавя: „Преговора на изучен материал само тогава има образователна стойност, когато той се разработва от нови гледища, когато се създават нови асоциации, когато познатото се туря в нова светлина, защото *новото* е най-силния стимул, който поддържа винаги буден детския интерес.“ Начина по който стават повторенията в повечето наши училища, греши тъкмо против тези искания, като поднася на децата изучени материали в същия ред и в същата форма, както са били разработени първоначално.

Ако искаме чрез училищните преговори да превърнем натрупаните знания в трайни познания, ние сме длъжни да намерим средства, за да ги разнообразим, да влеем нови струи в тях, да изкористим детската самодейност дори и през последния учебен час.

В обучението по естествознание това може да се постигне чрез тъй наречените *биологически прегледи*, при които целият изучен материал се подрежда в нови групи, разработва се от нови гледища и по този начин се създават нови асоциации в детското съзнание. С биологическите прегледи ние даваме най-широк простор на детската самодейност: на ученика се предоставя да избира от натрупаното през годината учебно градиво само най-същественото, да изоставя детайлите, да го попълня с нови наблюдения, изобилен материал за каквито му дава бързоразвиващия се живот в природата през пролетта, да си създава нови вериги от представи и да заекчи така своите познания за природата. За илюстрация на горната мисъл ще си послужим с един пример. Предстои ми да преговарям с учениците материала за птиците, изучени в III и IV отд. Вместо да повтарям с утекчително еднообразие описанията на отделните птици, избирам и групирам в нови уроци само оня материал от съответните уроци, който ми е необходим за да разширя и заякча детските познания за тия твари.

Ето какви теми бих могъл да избира за новите уроци при преговорите:

1. Как, къде и защо птиците си правят гнезда.
2. Как отглеждат пилците си.
3. Как прекарват различните годишни времена.
4. Как се защитяват и добиват храна.

Колко богат и разнообразен материал ни дават горните теми! Във всяка тема ние обхващаме съответните части от материала за изучените птици. Неусетно, в нова форма и под нова светлина, повтаряме познати факти, обобщаваме ги и

правим изводи, без да отекчаваме децата. Всека такава тема дава възможност на ученика да вмъкне при нейната разработка освен знанията, добити през учебната година, и нови наблюдения върху неизучени твари.

Да вземем, напр., първата тема. При нея ние можем да беседваме по цели часове върху строителното изкуство на птиците, върху грижите им да запазят яйцата и малките си, върху начина, по който нагодяват своите жилища съобразно средата, в която живеят. Говорим за ластовицата, която тъй майсторски лепи своето гнездо под стрехата по отвесните стени, и се спираме върху ония части от нейното тело, които ѝ помагат в тая работа; беседваме върху простичките неугледни гнезда на полските птици (яребици, пшпжджци, чучулиги и др), нагодени тъй добре за земен живот, за гнездата на плавачите (гъска, патица, лебед), пойните и блатните птици. В резултат с общи усилия намираме извода, че гнездата са устроени според начина на живота и местоприбиването на птиците.

С няколко такива прегледи преговаряме целия изучен материал. Повторенията, направени по този начин, не досаждат, защото дават познатия материал в нови форми, които разширяват ученическият умствен хоризонт.

Повторят ли учениците изучения материал, остава още една твърде важна работа: да обобщим частичните изводи, добити от отделните биологични прегледи, в общи прегледи върху живота на тварите. Такива прегледи са следните:

1. Растения: храна, размножаване, местоприбиване, защита, отношения към човека и др.

2. Животни: храна, размножаване, защита, местоприбиване и др.

3. Отношения между животни и растения (борба за живот, взаимни услуги).

4. Водата, въздухът, ветровете, светлината и топлината в живота на природата.

5. Природа (общ поглед върху взаимната връзка между животни, растения и физически дейатели).

Успеем ли да разгледаме изучения материал от тия гледища, ние превръщаме знанията в истински природопознания и разширяваме детския светоглед.

Ние даваме на детето, преди да го пуснем в живота, ключ, чрез който ще може да си обяснява самостоятелно много от явленията, които стават наоколо му, привикваме го да се вглежда и да се отнася съзнателно към разнообразния живот в природата.

К. Ванков — Лом.

Уредбата на основните ни училища.

Нашето училищно законодателство досежно уредбата на основното училище е изградено върху следните две начала:

а) Държавата изработва целия план на учебното дело. Тоя план е общ, задължителен за всяко място и време.

б) Грижите по издръжката на основните училища, за външната им уредба, включително назначаването на учителите, се възлагат на три самоуправителни тела: училищно настоятелство, административна община и окръжен съвет. Какви суми да се изразходват годишно за издръжката на училището — зависи от паричните средства на общината и от свещанията на самоуправителните тела върху училищните нужди.

Как са се съждали тия начала? Дали съграденото върху тях училищно законодателство е най-разумното, най-вече отговарящо, както на съвременните педагогически изисквания, така и на условията на общественния ни живот? Осигурява ли това законодателство едно учебно дело, което да задоволява в най-пълна мера просветните нужди на народа ни?

Никое наше обществено учреждение няма своя дълговечна история, пълна своя традиция. Съдилища, войска, санитарни учреждения — всичко това е създадено след освобождението. Изключение правят само черквата и училището: те предхождат нашето освобождение, дори са едни от факторите му, имат следователно, свои традиции, свое минало.

Турското иго унищожил всички правни отношения, създадени през първото и второто български царства, премахнал феодализма, родовата аристокрация и вишето духовенство с техните права и привилегии. Така, българският народ, жертва на една паразитна държава, която се ползвала от труда му, без да му даде средства за по-пълно, по-всестранно използване на своите заложби към предприемчивост, си останал първобитно земеделски и еснафски народ с крайно-ограничени духовни нужди. Но, поради владетелския характер на турската държава, поради коренното развитие в език, вяра, нрави и обичаи между турци и българи, поради численото и нравствено превъзходство на последните и поради редица още причини, турското иго оставил непожнати духовния бит на българина и това учреждение, що се създава неминуемо при всяко, дори при най-малко по размери, обществено — общината. Българщината не бе заплашена с масова асимилация. Цялата дейност на турската държава в това отношение се изчерпа с потурчването на родопския край. Всички останали български селища, макар и страшно разорявани економически, можеха,

доколкото им позволяваха силите, да задоволяват общите си нужди, да предприемат инициативи, целящи развитието на духовни ценности, осигуряващи един по-смислен, по-човешки живот. Така бжлгарските селища можаха да имат свои черкви и училища.

Историята на бжлгарското училище започва от ония времена на безпросветен мрак, когато бжлгарската писменост е имала за едничко убежище манастирите и черквите, когато грамотността е била достойние едва ли не само на черковните служители и е била нужна за вероизповедни цели. Кога училището се оформява, като отделно учреждение — не може точно да се определи. Ние знаем само, че зародиша на нашето училище сж манастирските килии и че пжрвите учители сж били калугери и свещеници. Дали килийните училища сж били частни или обществени — е трудно да се установи. Ние сме наклонни да признаем, че те са били повечето частни, отколкото обществени заведения. Такива са били те особно през втората фаза на своето развитие, когато килийни училища се откриват и вжн от черквите и когато учители са не само калугери, но и светски лица, чиято главна ако не и единствена професия е учителствуването. По-сетне, когато бжлгарския народ излзчи из средата си тжрговско сжсловие, когато посредством него той влезе в сближение с западната култура когато просветителните и националистични идеи на Френската революция обхванаха и балканските народи, килийното училище се указа негодно да задойоли нуждите на новото време. Налагаше се да бжде заместено то с модерно училище, в което да се застжпят владащите тогава педагогически идеи — което да даде на своите питомци по обширни познания, да ги подготви за нуждите на истинския вече живот. Една бавна еволюция превжрна частното килийно училище в обществено и модерно. Тоя момент — сжздаването на обществено училище — е, може би, най-интересния в новата ни история, защото, от културно-историческо гледище той сведочи за самосжзнаването на бжлгарската демокрация, която се заема да кове сждбините си. За издигане на общината до степен на културен фактор, от чисто школско-историческо гледище, той означава сжздаване насока, по която ще се развива бжлгарското училище, не само под турско робство, но и след освобождението. Най-крупния факт, който ни се хвжрля на очи, като разгледваме организацията на бжлгарското училище от тоя период, е — че централната власт, джржавата, не взема никакво участие в това дело: тя, нито пречи, нито подпомага поджржането и уредбата на училището. Изискванията, които тя предявява по отношение на учебния план, са минимални. Контролжт ѝ нищожен. Това невмешателство на централната власт в уредбата на училището е от огромно значение. То означава пжлна свобода на местните деятели да дадат та-

кжв образ на училището, какжвто най-вече отговаря, както на техните схващания, така и на обективните условия на живота. Благодарение на това обстоятелство, нашето учебно дело се е развивало по един нормален път. Училища е имало там, дето са биле налични тия условия, що са необходими за съществуването им — на първо место гражданство, схващащо нуждата от училище, готово да си наложи необходимите парични жертви за издржжката му, имаще в средата си хора, които да се заемат с управата му, а след туй наличност на жители, помещения, учебници и пособия. Българското училище преди Освобождението ни се рисува така: с издржжката му са ангажирали всички еснафски корпорации, черквата и общината (като отделя част от общия си имот за черквата и училището); делегация на гражданството за уредба на училището с църковно-училищното настоятелство; вътрешната уредба на училището е предимно задача на учителя. Не ще и дума, че при тия условия, в надвечерието на Освобождението, нашето учебно дело представяше пжстра картина, напълно отговаряща на разнообразието на самия живот. В градовете, освен първоначални, имахе и класни училища с именити учители, истински културтрегери. Все там се създадоха страничните образователни институти: читалища, театрални, благотворителни и женски дружества. По-големите села вжрвеха по стъпките на градовете. Голема част от населените места, обаче — малките села, селищата със смесено или инородно население, западналите економически крайнини — оставаха незасегнати от културното движение на индустриалните и търговски центрове. Все пак училищата бяха толкова много и бяха живели толкова дълго под тоя режим, че се създаде традицията, какво издржжката им е длжност на общината, а уредбата им, включително назначаването на учителите, трябва да е длжност на училищното настоятелство. Тая традиция лежи в основата на училищното ни законодателство.

Българската държава още в първия момент на своето съществуване се постави, както и трябваше да бжде, в ролята си на културен фактор. Тя се зае с уредбата на учебното ни дело. По кой път тржгна тя? Ако учебното ни дело трябваше тепърва да се създава, може би, училищното ни законодателство щеще да бжде също така копирано от другаде, както са копирани устройствата на останалите наши държавни учреждения. По учебното дело, обаче, държавата имахе свой предходник в лицето на общината и учил. настоятелство, които тя не пожела да игнорира, а, напротив, потърси тяхното съдействие. Първият уредник на учебното дело в младата държава — Марин Дринов — е изказал мнението, че „народното просвещение най-много напреднува там, дето самото население взема непосредствено участие в материалното поддржане

на народните училища¹⁾. А за да вземе населението непосредно участие в издржката на училищата, то се знае, трябва да се създаде специален институт, който да бжде натоварен с грижата да събира и разпределя средствата за тая издржка. В случая тоя институт не е трябвало да се създава — той е бил готов и дори имал свое блясково минало. Училищното настоятелство — това е най-яръкът израз на един от устоите на обществения ни живот — общите работи да се решават и вършат не еднолично, а по-желанието, съгласието и с участието на всички заинтересовани общинари. Така се мислеше тогава, така се мисли и сега. Училищното настоятелство се запази под вида на автономно учреждение. Какво стана, обаче, по-нататък? Държавата от ден на ден ставаше фактически разпоредител в делото на народната просвета, а всеки неин акт в това отношение не можеше да не узурпира това или онова право на настоятелството, да не го направи свой подчинен орган.

Ето по-главните етапи на тоя процес.

М. Дринов, който, освен че закрепил учил. н-ство, но създаде и второ самоуправително тело — окръжния училищен съвет, раздели България, отначало на пет, а по-сетно на 15 учебни окръзи и във всеки един от тях постави по един агент на държавата — окръжен училищен инспектор. Правата и задълженията на тоя инспектор са доста широки. Така, инспекторът уволнява „неисправимите и неблагонадеждните учители, като се предварително споразумее за това нещо с учил. н-ство. Той подлага на изпит ония (учители), които нямат доказателства за способностите в преподаването. Началото и края на учебната година, числото на празниците, времето на летните и зимните ваканции и часовете на уроците се определят от инспектора, според местните условия, климата, главните занятия на жителите и с предварително споразумение с учителите и учил. н-ство, *догдето се установи общо правило в това отношение по управлението на Народното Просвещение* (к, м.). Когато инспектора се увери, че известна община е в състояние да поддържа училище — първоначално, двукласно или четирекласно — той употребява всичкото си влияние пред общината за отварянето му. Инспектора е длъжен да се грижи и за това, щото да се откриват паралелни класове в ония училища, дето това се изисква от многочислеността на учениците²⁾. Като прибавим, че все още във време на окупацията основните училища са били разделени на три разреда — първоначални, двукласни и четирекласни, с подробен учебен план за всеки един от тях, и че е правено всичко възможно да се приберат

1) Цитувано по „Доклада до XIV О. Н. С., т. II, стр. 131.

2) Цитувано по „Бележки върху училищния инспекторат“ от Хр. Увалиев. „Учил. Преглед“, год. XII, кн. 2.

в училището всички (подлежащи на обучение деца, нам ще стане ясен размерът на вмешателството, що си присвоила в дялото на просветата младата държава още през първите дни на своето съществуване. Това вмешателство е целяло. от една страна, усилване темпа на просветното движение — откриване повече училища, увеличение числото на учениците и това на учителите, подобрене на учителския персонал, училищни помещения и покъщнина, а от друга униформирането на училищата, премахване голямото разнообразие на учебни планове и методи. Колкото и оправдано, от гледна точка на прогрес в учебното дело, да е това вмешателство, то по необходимост е било в ущърб на прерогативите на автономното учреждение — училищното настоятелство.

Целото училищно законодателство от — учредителното събрание до днес — е вървела в тая посока: централизация, регламентиране всички страни на просветното дело, превръщане училищното настоятелство в изпълнителен орган на централната власт. Сжс чл. 78 от Конституцията учредителното Народно Събрание постановява задължителността на първоначалното обучение. Тоя член, освен дето повелява на всеки родител да изпраща известно число години децата си на училище, но създава и редица задължения за училищ. настоятелства, главно задълженията, да строят или поне пригаждат учил. помещения, да следят за изпълнението на тая повеля, да се грижат за финансирането на разширеното вече училище.

„Инструкцията за окр. учил. инспектор“ от 1881 год. определя учебната възраст от 6 до 12 години. Това определение е било потвърдено с закона от 1885 год., който задължава учил. настоятелства да водят списъци на децата, подлежащи на задължително обучение. Същият закон предвижда глоби над родители, учил. настоятели и кметове за неизпълнение принципа на задължителността. С закон се определя вече и съставът на учил. настоятелство. „Инструкцията от 1881 год. постановява, че учил. н-ство се състои най-малко от 4 члена в градовете и 2 члена в селата. Законът от 1885 год. фиксира тия числа, като добавя към тях кмета за председател и главният учител със съвещателен глас по учебната част. Същият закон определя и служебното положение на учителя. Чл. 4 на тоя закон разпорежда, щото 4 години след обнародването му за учители в първоначално училище да приемат само кандидати, които притежават надлежно свидетелство за правоспособност, придобито с изпит пред специална комисия при някое държавно средно или педагогическо училище. Други членове на тоя закон определят максимално число ученици, които може да обучава един учител, а и минималната заплата, що ще получава той. Учителите по ценз, са разделени на три разряда; на всеки разред е определена особна заплата. Законът предвижда и повишение на заплатата с $\frac{1}{10}$ от първо-

началната за всеки 5 прослужени в общината години. Главният учител получава допълнително възнаграждение.

Централизацията взе най-широк мащаб с закона от 1891 год. Тоя закон задължава всяко село с повече от 50 къщи да си открие училище. Сякш щия се отнема правото на настоятелството да назначава учителите и се възложи тая грижа на Министерството. Наистина с измененията от 1894 год. това право се възвърна, ала все остана ограничението — повече формално, че назначенията се утвърдяват от Окр. Учил. Съвет. Правото да се уволнява учителя си остана за винаги атрибут на Министерството. Учителът се уволнява чрез окр. учил. съвет. Все според същия закон главният учител се назначава не от настоятелството, а от Министерството. Управлението на училището в учебно-дисциплинарно отношение се представя на учителя или на учителския съвет.

Всички права и задължения на учил. н-ство, според сега действащите закони и правилници, се свеждат към следното: назначаване учители и училищни слуги, грижи за издржката на училището и грижи за поддържане учил. помещение и неговата покъщнина.

Нека разгледаме, при какви условия е поставено настоятелството за упражнението на правата и задълженията си.

Казано е — настоятелствата назначават учителите в основните училища. Да имаш правото да назначиш някого, значи, преди всичко, да ти е предоставена свобода на избор между няколко кандидати, да подбереш най-подготвените, по своя преценка, хора за дадена служба, или, иначе казано, да установиш ценз; второ, да можеш да установиш с кандидата договор, в който да са уговорени възнаграждението за труда, да са определени трудовите условия — в случая, продължителността на учебното време, числото на учениците, и, най-сетне, да следим, доколко съвестно и умело се изпълняват поетите задължения от условеното лице. Училищното настоятелство имаше тая свобода преди освобождението, защото, както споменахме, тогава липсваше друга власт — държавата — която да нормира всичките страни на учителската длъжност. Сега така ли е? — Далеч не. Всичко това, що би могло да съставя договор между двете страни — настоятелството и учителя — е установено от законодателната и изпълнителната власти. Продължителността на учебното време, числото на учениците, които могат да бъдат обучавани от един учител, учителската заплата, учебния план, поведението на учителя вътре и вън от училището, каква подготовка трябва да има учителът — всичко това е мъчно определено с закони, правилници и програми. Следенето дали учителът съвестно и достатъчно умело върши своята работа, също не е предоставено на настоятелството, — а на инспекторът, който е орган на централната власт. Не е ли, тогава, илюзорно правото на настоятелството да назначава своите

учители? За каква автономия може да се говори в случая? Явно е, че по въпроса за настаняването на учителския персонал в основните училища има двувластие: съществена част от това право или задължение е поела държавата, а на настоятелството е предоставена само техническата работа. Следствията от това двувластие са тжкмо противни на желаните стабилност, даване предимство на най-способните, най-дейните учители, рационално разпределяне наличния учителски персонал. По-важни от тия следствия са следните;

1. Корумпират се настоятели и учители. Тжй като настоятелството няма право да определя ценза за учителска длъжност и условията на учителския труд и тжй като единичният познавач на практикувалите учители — инспекторът — няма право да атестира кандидатите пред настоятелството, на последното е безразлично, кой ще бъде назначен за учител. От своя страна кандидатът не може да претендира за предпочитане пред конкурентите си въз основа на своите лични предимства. „Изборът“ за учител се свежда до нежелано надпреваряне — кой от кандидатите пръв ще изтръгне подписите на настоятелите върху предварително стжкменото постановление, или кой ще използва роднински или приятелски връзки с настоятелите. Не е нужно да обясняваме, как се създават тия „приятелски“ връзки: всекиму е познато това.

2. Вместо стабилност на учителския персонал, постига се тжкмо обратното. Ако стабилният на държавното чиновничество е едно от условията за правилното функциониране на държавата, стабилността на учителското положение е една необходимост при уреждането на училището. Аксиома е, че учителът е душата на училището. По силата на своята специална подготовка и на професионалните си задължения учителът може и трябва да играе пжрвенстваща роля в създаването на тия условия при които училището най-добре би изпълнило своята задача. Нужно е, обаче, учителът да не е случаен и натрапен гост на дадено училище, а да е за него това, което е домакинът за семейството: учителът да се сживее с мисълта, че уредбата на училището е негова неизменна задача, че това що днес извърши той, е част от делото що му предстои за през цел живот. Илюзорната свобода на настоятелствата да назначават и уволняват учителите допринася твърде много да имаме подвижно учителство, вместо заседнало. Без да засегаме основно въпроса — на що се дължи неуседналостта на учителството — ще изтжкнем само тия причини, които произтичат от законоположенията досежно настаняването на учителския персонал. — За да бъдеш назначен на ново място, длъжен си да напуснеш предварително старото, А тжй като често се случва, че надеждата ти — да бъдеш назначен там, дето искаш — не се сбъдва, оставащ в разположение на Инспекцията, която ще те „натрапи“ некъде, дето

и не си помислял да идеш, и то сама за една година. Голем брой настоятелства не могат или не искат (по горе обяснихме защо) да си назначат учители, а предоставят това задължение на Инспекцията. Ала инспекцията назначава учителите само за една година. И понеже и на следната година същите настоятелства не държат нужните постановления, играта с уволняване и назначаване се повтаря всеко лято. Чл. 73 от закона за Н. Просвещение (сега мислим, отменен) изисква известно съотношение между числото на учителите и учителките в полза на първите. Между това, нашето учителство се феминизира. И тъй като дори настоятелствата не могат да назначават постоянни учителки на места, отредени за учители, числото на назначените за една година учителки все по-вече расте.

3. Свободния учителски персонал се разпределя по училищата без каква-годе целесъобразност. Всички постоянни учители, тия за които учителствването не е преходен или случаен етап в живота им, а доживотна професия, се настаняват в градовете или големите села. Тоя стремеж у учителите към големите селища е съвсем оправдан, защото в град или голямо село учителя има много повече удобства за живот и работа, отколкото в малко село. Законът иде да поощри тоя стремеж. Първо да се настаниш в град или голямо село, трябва да имаш по-висок ценз, да си редовен учител, каквото можеш да бъдеш (до сега, поне) най-рано една година след свършване на училището. Второ, забележката към чл. 69 постановява, щото настоятелствата да дават известно възнаграждение на учителя. Тъй като това постановление няма универсална задължителност, възнаграждение дават само зможните общини — градовете и големите села. Най-сетне поради исканото състояние между учители и учителки и поради недостиг от кандидати — мъже, за редовните учители са всякога открити вратата на училищата в градовете и големите села. Всички тия причини имат за следствие факта, че за инородните и малки села — там, дето са нуждни най-опитни и най-дейни учители, остават учителите новаци, или такива, които са случайни гости на учителското поприще.

Минаваме на въпроса за издръжката на основните училища.

С издръжката на основните училища са ангажирани, главно, училищната и административната община, а само отчасти държавата. Първите две единици доставят средства за вещевени разходи и за част от учителската заплата, а последната доплаща останалата част от същата заплата. Общината черпи тия средства от два источника: тя дава част от върхнините върху преките данаци и други бери, що по закон тя има право да събира и приходи от общински и училищни имоти. Никакъв специален данък, който да е съизмерен,

било с податните сили на населението, било с временните и постоянни нужди на училището, не се събира. Наистина съществува „училищен налог“, ала той не се използва за издръжка на училището, а се смесва в общата маса държавни данъци. Не съществува и никаква регламентация по следните въпроси: а) що е насъщна училищна нужда, чието задоволяване да е *conditio sine qua non* за съществуването на училището; б) каква част от общинските приходи ще се отдели за издръжка на училището, било в зависимост от числото на учениците, било от нуждите на училището, или най-сестне, като процент от тия приходи. Тия въпроси се решават ежегодно, за всяко училище отделно, от две самоуправителни тела — училищното настоятелство и общинския съвет, чрез съответните бюджети — училищния и общинския. От това положение произтичат следните следствия:

1. Училищният бюджет е в зависимост от приходите, що по закон, постъпват в общинската каса. А тия приходи не са саразмерни, нито с населението на дадена община, нито с разните местни нужди, които трябва да се задоволят, включително издръжката на училището. Така градските общини се финансират, сравнително, по-добре от селските. Наличността на някое природно богатство — кариера, гора, блато, минерален извор и пр. в землището на дадена община, както и обсягат, плодородността на обработваемата площ и доходността на културите, които виреят на нея влияят върху големината на общинския, а косвено и върху тая на училищния бюджет.

2. Училищният бюджет зависи от разположението на общинарите да пожертвуват по-голяма или по-малка част от своите приходи за задоволяване общите нужди. Това разположение се изразява в определяне по-голям или по-малък процент върхунина върху преките данъци. То, впрочем, е ограничено със закон. Във всеки случай, ако общинският бюджет е по-голям, може и за училищни нужди да се отдели по-голяма сума. По-нататък, училищният бюджет зависи от схващанията върху училищните нужди у настоятели и общински съветници, тия схващания, що съставят тжй наречената училищна политика на дадена партия.

Ясно е, че върху състоянието на училищния бюджет влияят два фактора, които можем да наречем, първият материален, вторият — духовен. Как се отразяват тия два фактора върху съставянето на училищния бюджет?

1. Състоянието на бюджета върви по път, обратен на тоя, що би трябвало да следва: вместо да се излиза от обективно установени училищни нужди, на първо място се поставя въпроса — каква сума може да отпусне общинската каса за издръжка на училището, защото, и при най-добро разположение у общинските съветници, за училището не може да се жертвува сума, по-голяма от тая, която остава като разли-

ка между приходите и разходите по другите пера на общинския бюджет: известни нужди съвсем се игнорират, за други се предвиждат по-малки суми, отколкото са потребни, или, най-сетне, вписват се на приход суми, каквито никога няма да постъпят, поне в такъв размер.

2. Дава се простор за ширене на демагогията за сметка на училището. Всеки общински съвет поема управлението на общината с лозунга „ще намалим данжците.“ И тъй като това намаление не може да стане по пера, точно определени с закони и правилници, то се реализира най-вече в училищния бюджет: „защо е нужна на училището библиотека? Защо трябва да се строят модерни чинове, когато и тия — петметровите — могат да послужат?“ И — за библиотека се отреждат 5 лева, или нищо, за покъщнина — 100 лева, когато и 1000 са малко.

Ако прегледаме училищни бюджета — един градски, друг селски — ще ни поразят разницата между тях. Ето пример: през 1917 год. за един ученик е изразходвано: в гр. В. — 39'80 лв., в гр. Пр. 29'45, в с. Д. — 27 лв., в с. И. — 25'45 лв. (двете села влизат в състава на Пр.-ската градска община). От що произхожда тая разлика? Първо от нееднаквото финансиране на общините, а второ, от това, че общинските съветници и учил. настоятели в градовете са, сравнително, попросветени хора, те имат по-верно схващане за училищните нужди, затова и по-малко се поддават на изкушението — да пестят общинските средства за сметка на училището. Така се получава това неразумно положение: в малките села, дето липсват всякакви спомощни възпитателни фактори, дето училището би трябвало да бъде най-добре уредено, там, напротив, то е оставено в най-голема мизерия. Ами как се упражнява училищния бюджет?

Видехме, че главното училищно перо в училищния бюджет е помощта, що отпуска общинската каса. Тая помощ в редки само случаи постъпва в училищната каса. Причината е тая, че и общинският бюджет е също така неискрен, както и училищния. Почти всякога общинският бюджет се съставя така, че се предвиждат по-големи приходни пера от реализуемите. Скъпи на върхнините, общинските съвети нямат нищо против да се впишат в бюджета разни „случайни“ приходи, които, или никога не постъпват, или постъпват в много по-малък размер от предвидения. Но, щом реализираните приходи са по-малки от предвидените, налага се едно съкращаване и на разходите. За чия сметка най-вече се извършва това съкращаване? Разбира се, че за сметка на училищния бюджет. И ето защо: В управлението на общината са ангажирани чиновници с определени заплати. Каквито и да са постъпленията по бюджета, тия заплати не могат да се намалят. А те, заедно с сумите, които си задържа държавата, (за

изплащане учителските заплати и за разни други фондове) и с веществените разходи за канцеларията на общината, изчерпват почти всички действителни приходи на общината. За училището остават „трохите“ от общинския бюджет.

Да се създаде това неотрадно положение не малко е виновен и институтът на училищната отчетност. Касиер на училищното настоятелство е секр.-бирникът. Сжщият, обаче, е чиновник на административната община. Той не е нито член на училищното настоятелство, нито в някаква зависимост от последното. Секр.-бирника действа (формално поне, защото фактически е често обратното) по заповедите на кмета, който сжщо не е член на настоятелството. От тия общи положения произтичат следните следствия: 1) настоятелството няма своя каса. Постановлението на закона — че два пжти през годината, в определени срокове, трябва да се вносит в училищната каса сумите, предвидени за издржка на училището, си остава мжртва буква; 2) Секр.-бирникът се чувства заджлжен да използва оскждните общински приходи повече за издржката на общинската канцелария, отколкото на училището.

Не маловажна пречка за навременното задоволяване на училищните нужди е и обстоятелството, че общинските вржнини се сжбират едновременно с останалите данжци от джржавните бирници. До идването на бирника, общинската каса е праздна: никакви суми не могат да се отпуснат за каквато и да е цел. А джржавният бирник идва кжсно през есента, когато сумите, що ще внесе той в общинската каса, не могат да се използват, по напреднало време: бюджетът трябва да се приключи, най-удобното време за ремонт на училището, за доставяне покжщина и джрва — летото — е минало.

Най-сетне, сжставянето и упражняването на бюджета е свързано с големи формалности. Утвърждението на бюджета е момент, който отрича целата автономия, и на настоятелство и на общински сжвет. Често пжти утвържденият от Окр. управител бюджет нема нищо общо с стжжмения от настоятелството. За изразходването на всека по-крупна сума трябва да се пишат договори, актове, оправдателни документи.

Все в свързка с бюджета нека разгледаме бегло и вжпроса за училищните имоти. Вжрху тех се вжзлагат големи надежди, мисли се, че ако всеко училище има достатжчно имоти, издржката му нема да зависи от капризите на общинския бюджет. Без да отричаме, че наличността на имот е, едно благо, ний не споделяме вжзгледа, че ще дойде време, когато училищата ще имат да се издржват изцело или отчасти от доходите на своите имоти. Напротив, ний мислим, че и тоя институт, завещан ни от предосвободителната епоха, се руши.

На пжрво место трябва да изтжкнем обстоятелството, че приходите от учил. имоти не са един плюс кжм помоща, що

отделя общината за издржка на училището. Те биха били такъв, ако беше определена, било като процент от разходите на общината, било като необходим минимум, помощта, що общината трябва да отдели от средствата си за издржка на училището. Сега, при липса на такава регламентация, доходите от училищните имоти служат по-скоро да се намали съответно помощта от общинската каса, отколкото да са независим приходен източник в училищния бюджет. А приходите от учил. имоти никога не могат да са такава сума, че да направят лишна помощта от общинската каса. Държавата постоянно е в усвоеното от нея начало, щото всеко увеличаване на нейните разходи за училището, да се съпровожда със съответното увеличение на общинските разходи за същата цел. Пример — учителските заплати.

После училищните имоти спомагат да се усили несжразмерността в бюджетите на училищата. Кои училища имат имоти? — В селата, където има някое природно богатство, или обсежат на обработваемата площ е толкова голем, че след като са задоволени нуждите от земя за частните стопанства, остава известен излишък, който може да се използва, като общ имот. Така, балканските села, които са най-бедни откъм земя, чиито общини най-зле се финансират чиито училища са в най-окаяно състояние, нямат училищни имоти.

Най-сетне, как се управляват и експлоатират имотите? — Те се дават, обикновено под наем за една, или, най-много, три години. Тъй като никой наемател не е сигурен, че ще експлоатира същия имот и през следния наемен период, той се стреми да извлече от имота максимум доход при минимум разход. Никой наемател на полски имот не държи на това, да върне на земята, чрез торене, това, що е отвлечъл от нея като реколтата; никой не държи на това — да разнообрази културите съобразно изискванията на рационалното и интензивно земеделие. Законоположението, според което всеки имот може да се дава под наем, най-много за три години, пречи, щото известно парче земя да се използва за култура, която е по-доходна, ако чийто доход ще почне да се получава по-късно от наемния период, или пък самата култура изисква капитал и труд, за чието рентниране е нужно повече време. Така, една училищна нива не може да се превърне в лозе или овощна градина. Също така нехайно се стопанисват училищните гори и покритите имоти.

Поради алчността на селените за земя, училищните имоти се разграбват. От друга страна, наемателите често не изплащат част или изцяло наема, или го изплащат с големи закъснения. Защитник на училищните интереси и в двата случая — когато се разграбва училищния имот и когато не постъпни наемната сума — се явява училищното настоятелство. Личният интерес на училищния настоятел в ония случаи не страда.

Същият не се подбужда към дейност и от страх пред материална отговорност; в краен случай той ще бжде глобен с такава сума, каквато би похарчил само за едно отиване до града, за да заведе дело против нарушителя на договора, или — заграбвача на имота. Остава само моралната отговорност. А при днешния състав на настоятелството, тоя фактор не е толкова силен, за да се противопостави на тия, по силата на които един настоятел предпочита да пасува. Да заведеш дело против някого, значи — да си навлечеш неговата омраза и да породиш у него желание да ти отмъсти. А кой обича да има неприятели? После, за да се води дело, нужни са пари, а училищната каса е вечно празна. Требва настоятелят да харчи свои — които едва ли някога ще му бждат върнати. Най-сетне, заграбвачите на имота не са един-двама, а току-речи целото село. Можем ли да се опълчим против всичките си или повечето си съседи? По тия причини ний сме свидетели не само на постоянното разграбване на училищните имоти, но и на всевъзможни машинации при произвеждане на търгове за отдаване имотите под наем.

Ний отговорихме на въпросите, които поставихме в началото на тия редове. Общото заключение, до което неминуемо идва всеки изследвач на нашето учебно дело, е, че училищното ни законодателство е поставено на гнили основи, че най-мощният фактор при изграждането му е традицията; че в уредбата на училищата ни има пакостно двувластие, извор на постоянни конфликти, недоразумения, безполезни разправи и формалности. Печалната действителност потвърждава това заключение. Никой не е доволен от състоянието на училищата ни: нито тия, които са призвани да работят в тях, нито гражданството. Явно е, че да се върви по тоя път, е невъзможно. Нужни са коренни реформи, които да премахнат всички неразумности в сегашното състояние по учебното ни дело, да го поставят на основи, съобразно с условията на живота ни и с задачите, що има да изпълнява то.

Два изхода има от сегашното хаотично състояние на учебното ни дело: първият е да се децентрализира то, чрез пълна, истинска свобода на местните самоуправителни тела; втората е — държавата да регламентира всички въпроси, засягащи уредбата на училищата и да повери домакинстването им на отговорни лица.

Децентрализацията на учебното ни дело е лозунг на почти всички наши партийни програми. Наистина има нещо много примамливо в тоя лозунг. Училището във всяка дадена община се урежда наспроти схващанията, или, ако щете, интересите на общинарите и техните податни сили. Държавата престава да опекунства, да налага учебна система, често пъти съвсем несъобразна с нужните на живота. Следствията от такъв ред на нещата са най-желателните. Гражданството се

възпитава в общественост, в самодейност; постига се навременен контрол над всички, които са ангажирани с обществени служби; премахва се тая труднодвижаща се държавна машина, която със своята мудност и формалистика убива всяка инициатива; въпросът за единението между семейство и училище добива реално съдържание, защото и родители и учители имат повече възможност да вземат непосредно участие в уредбата на училището; парливият въпрос за служебното и материално положение на учителя добива своето най-естествено разрешение: той става предмет на договор между учители и общинари.

Колкото и примамлив да е тоя принцип, той е неприложим. Ако държавата се напълно дезинтересира от състоянието на учебното дело, това ще означава един поврат назад. Много от нашите селски училища, които и сега влекат жалко съществуване, ще бъдат закрити, или най-малко, ще потънат в още по-голяма мизерия. Ще се яви страшно несъответствие в уредбата на училищата по градове и села. Учителите ще станат безпомощна играчка в ръцете на местните управници. При нашите нрави, с нашето пословично нехайство към общите ни работи, ние ще трябва да чакаме десетки години, докато бавно, със страшни конвулсии, се извърши процесът на превъзпитане в гражданственост, залог за добра уредба, и на училище, и на община. По тия причини централистичното движение у нас се зароди още преди освобождението.

Най-ярак израз на това движение са учителските събори. По същите причини, макар че децентрализацията се прокламира като лозунг от всички наши партии, нито една от тях не е посмяла да го реализира, когато е идвала на власт. Впрочем, движение към централизация ний забелязваме не само у нас, а и у всички културни държави. Децентрализация има само там, дето държавата е сложена на федерални начала, както е Швейцария, и доскоро Германия. Централизацията се оправдава, преди всичко, с атрибута на държавата — да е върховен повелител над гражданите, а също така и — разпределител на националните блага. В името на солидарността на общото добруване, държавата е длъжна да предявява изисквания, чиято полезност, може би, не се схваща от цялото население, а също така — да подпомага слабите селения за сметка, както на националните богатства, така и на тия селища, които по една или друга причина са облагодетелствувани. После: една демократична държава ангажира в управлението — пряко или косвено — ума и волята на най-съзнателните, най-просветните свой граждани. Тия схващания, идеи, които биха се разменили в едно местно гражданско събрание, сега се обсаждат в партийни събрания и конгреси, в печата, в камарата.

Както видяхме, нашето учебно дело още в първите дни след освобождението тръгна по пътя на централизацията. Тоя път то следва и до сега и, по всяка вероятност, никога няма да го напустне. Но, ако е тъй, то време е да се отжрсим от всички преживелици, завещани нам от епохата на националното възраждане, преживелици, които сега сж само вредни, защото сж тормоз за правилна и разумна постановка на учебното дело.

Главните въпроси, които чакат своето разрешение сж: финансиране на училищата, домакинствуване на сжщите и служебното положение на учителите.

Много се спори по въпроса—кой да издържа училищата: държавата или общините. Тоя спор е безпредметен, защото в края на краищата, данжкоплатците са, които ще отделят от своите средства за издржката на училищата. Но, ако държавата налага целият план на учебното дело, тя трябва да се погрижи и за изпълнението на тоя план. Безмислено е да заповедаш некому да извърши нещо, без да държиш сметка, може ли той да го извърши и как ще го извърши. А тъймо така постъпва сега държавата. Тя заповедва на общините: „ще приберете всички деца в училището, ще плащате по толкова на учителите“ и т. н. Едновременно, тя не само че се дезинтересира по въпроса—имат ли общините средства за да изпълнят както трябва тая повеля, но и не им дава възможност да събират нужните средства за издржката на училищата. Въпросът, безспорно, е труден, защото, при разрешението му трябва да се имат пред вид местните условия и нуждата от помещения и помагала—а тя не е вред еднаква. Но, една регламентация е необходима. Без нея ний никога нема да имаме една еднообразна и задоволителна картина на основното ни училище.

По-лесен е въпросът за домакинствуването на училището. Сега то е предоставено на училищните настоятелства. Слабото место на тоя институт не е в това, че се състои от неподготвени хора, а в това, че тия хора не са, или са твърде малко отговорни за своите действия, по-право, за своето бездействие. Като примамка за по-съвестно изпълнение на длжностите си, сегашното законодателство предвижда известно възнаграждение за настоятелите и секр.-бирника. Размерът на това възнаграждение постоянно расте, а не забележаваме като еквивалент по-голямо усърдие. Ние трябва да се простим с хората, които изпълняват „почетно и безплатно“ тая длжност и да я възложим на хора, за които тя ще е професия. Един училищен домакин, чиято служба да е строго определена и отговорна, като на всички чиновници, може да изпълнява всички служби, които сега сж възложени на училищните настоятели, секр.-бирник, главен учител (като секретар на настоятелството) и пунктов учител. Един домакин, заед-

но с главния учител, като представител на учителското тело и един или двама избрани представители на населението, напълно ще заместят сегашното хилаво настоятелство.

За да се стабилизира положението на учителя, трябва, преди всичко, да се премахне сегашната игра на изборност. Нека се разбере, че изборност и ценз са несъвместими. Когато не е установен ценз за известна длъжност, тогава кандидатът може да я заеме по силата на доверието, с което се ползва той у тези, чийто наемник иска да бъде. Но, въз основа на що ще правиш избор между кандидати, които имат еднакъв ценз и ще работят при едни и същи, предварително установени, трудови условия? Ако се случи, че трябва да се предпочете един между равни по ценз кандидати, това може да стане само с конкурс.

После, крайно време е да се гарантира пълната гражданска свобода на учителя. Нема нищо по-мизерно от това — учителът да не смее да се прояви като обществен деец. Един безскрупулен демагог може да заблуждава непросветените граждани, да сее безнаказано политически разврат, а учителът не смее да му се противопостави, да разсее заблужденията, защото той не трябвало да политиканствува. Резултатите са най-вече: като не могат да живеят пълномерен граждански живот, едни учители са обречени на умствена атрофия, а други се увеличат от крайни учения, немащи никакви основи в нашия живот.

Най-сетне, трябва да се направи всичко възможно, за да се привлекат способни и постоянни учители в малките и изотропни села. На толкова оправданото сега бегство от тия села, държавата трябва да противопостави условия, които да намалят, ако не могат съвсем да премахнат това бегство. Най-добре би било, ако всеко селище си има учители из средата на жителите си. Такива учители не биха били „натрапени“, несвързани по нищо с местоучителствуването си, които са повечето от учителите сега. За да се постигне това, държавата би трябвало да отпуска степендии на бедни и трудолюбиви селенчета, които да се готвят за учители.

За да се обнови нашето учебно дело, повтаряме, нужни са корени реформи, продиктувани не от традицията, от неоправдана романтика, а от условията на нашата действителност.

ИЗ ПРАКТИКАТА ЗА ПРАКТИКАТА

Николай Тодоров—Сливен.

Пак на урок по четене¹⁾.

(Из моите беседи).

Изминаха вече повече от десетина дни, а аз сѐ не смогвах да намина към моята познайница. Днес захвърлих настрана канцеларската работа и се отправих към отделението ѝ.

Заварих я в междучасие и завързах веднага разговор за четенето.

— Как отива „Бждни вечер“? — запитах (аз с лека насмешка).

— Оставете, бях започнала да смятам, че с него ще посрещаме и Великден! — отвърна тя сжщо насмешливо и добави:

— Едва привърших вчера. Днес тжкмя да мина на друго четиво.

— И сигурно не вече по моята рецепта, нали? — подметнах иронично аз.

— Да, да! — отвърна тя отсечено, — ще работя вече по моя рецепта, ала сжставено по вашия метод.

— Разбра ли сме се тогава. Значи, опита ви насърдчи?

— Трябва да призная това. Аз се впуснах, както препоръчахте вие, в подробна разработка на сжджржанието, без да дотегна на учениците и на себе си под ясните и недвумислени признаци на едно приятно и полезно обучение. Право да ви кажа, аз не очаквах такива резултати. През всичкото време на последната ни беседа, аз не можах да се освободя от един необясним скептицизъм относно приемите, които вие посочвахте. Сега, обаче, мога и аз да споря разгорещено с вашите противници, ако имате такива. Сжщите насърдителни резултати ми дадоха и техническите четивни упражнения. У мене не остана и капка сжмнение, че само тжй можем да очакваме добри четци, способни да одухотворяват написаното.

— Аз бях убеден, госпожице, че един грижлив опит ще ви спечели на страната ми. Но вие забелезахте, че днес ви предстои да минете на ново четиво. Това ме озадачва малко, та ще ви отправя една молба. Бихте ли ми отстъпили днешния ви учебен час по четене — искам да се убедя непосредствено, как са овладели учениците ви четивото „Бждни вечер“.

1) Гледай в кн. 4. на „Педагогическа практика“ статията „На преподаване“.

— С най-голямо удоволствие! Заповедайте! Чуйте, звънца бие, а ние тжкмо тоя час имаме четене!

И ние влязохме в отделението.

След няколко встъпители и удобрителни думи аз поканих пригответе се за работа деца да извадят читанките. Като долових в плахите им погледи стеснението, с което сѐ още очакваха моето „изпитване“, аз им подхвърлих отново някоя и друга шега, сжс цел да ги предразположа кжм себе си. За да им дам пжк още повече време за успокоение, аз ги поканих да ми изберат измежду си най-добрия четец, който пржв да прочете „Бждни вечер“. Избора падна на Благовеста, която оправда напжлно гласуваното ѝ доверие и направената ѝ чест. Аз я похвалих публично. Похвалих и цялото отделение за сполучливия избор. Кураж и желание да четат след това имаше почти у всички. Аз използвах това обстоятелство да ги наведа на мисълта да прочетем четивото в хор, за да мога хем да чуя изведнаж всички, хем да спечеля време за друга работа. Учениците безрезервно се сжгласиха.

И зачетоха плавно и равномерно, с ритжм и динамика, които звучаха великолепно.

Учителката следеше с видимо щастие в очите ѝ.

Тжкмо на мястото, дето следват хубавите коледарски напеви, аз дадох знак да се спре.

Ала раздразнените четвъртаци не искаха да се поддадат и на похвалите ми дори—те настояваха да дочетат всичко.

И дочетоха го с пламнали от доволство очици, които в тоя момент ми говореха тжй много и тжй непосредствено . . .

С топли думи аз изказах моята радост от успеха на учениците по четене и насочих вниманието им кжм зимния пейзаж, с който е илюстрирано това четиво в читанката.

— Такава картина *описва* и писателя в началото на четивото, се обади без всякаква покана едно живо момченце.

А мене тжкмо и това трябваше. Защото вжзнамерявах да се пренеса вжрху сжджржанието ѝ, ако тука намеря учениците тжй подготвени, да премина кжм анализ на езиковите форми, с които борави автора. С други думи, аз имах на ум да пристъпя кжм *друга една разработка* на изученото откжм сжджржание и техника четиво, с която да изкористя за целите на *езикознанието* езиковите богатства, които ни предлага читанката с това четиво.

— Да, тжкмо такава картина *описва* и автора на „Бждни вечер“, с тая само разлика, че той *описва*, — а можем да речем и *рисува*, — сжс?

— Той *рисува* с думи, с изречения; — отвжрнаха едновременно мнозина.

— Тогава да *чуем* неговата зимна картина!

И едно дете прочете;

„Утре е Коледа. В низката горница е тихо и топло. През прозорчето се белеят заснежени дървеса. Из срещните комини се вият сини стълбове дим. Някъде пролайва куче и замлъква, сякаш се вслушва в коледарските песни, подети татък към попавата къща. Игриви гуслари кржтосват по друмища и мегдани — едни отминават, други се чуват. Песните ечат все по-близу и по-близу до бащини порти“.

— Като слушаме едно след друго изречение след изречение, ние си представяме? — питам аз и се замислям.

— Аз си представям, — започва едно момиче, — какво е у дома срещу Коледа. Мисля си, че всички братя и сестри сме събрани в стаята, че тя е послана, чиста и топла. Аз седя до прозорчето и гледам заснежените дървеса. Из комините се вият сини стълбове дим. Някъде пролайва куче и замлъква. То сякаш се вслушва в песните на коледарите, които се чуват из селото. . .

И детето развива цялата картина, *силно повлияно от езика на автора*.

Това ме убеди окончателно, че учителката е работила грижливо и върху съдържанието. Ето защо аз поисках само да ми се посочат останалите картини, които се рисуват в четивото, и преминах по-нататък.

— Право да ви кажа, — подхванах аз, — *описаната картина ми се по-харесва от рисуваната* — тя някак, като че ми обажда повече неща, — и направих вид, че се заглеждам дълбоко в себе си. — Вие как мислите?

Много от децата се показаха готови да се съгласят с мене. Аз, обаче, трябваше да проверя непосредствено и ги убедя в това, защото често тяхното съгласие е плод на просто внушение.

И спрях вниманието им върху обстоятелството, че рисунката, преди всичко, дава само онова, което се е виждало в даден момент, когато описанието дава и нещо повече: ние чуваме пролайването на кучето, чуваме коледарските песни и как те се усилват с повече и повече с приближаването на коледарите до бащини порти.

— А това е тъй хубаво, — добавям аз, — и автора ни го дава, съобщава само с няколко изречения — нещо, което и ние можем да правим.

Тая последната бележка аз направих умишлено. Тъкмо чрез нея аз исках да премина към съществуващото на темата си.

— Нека, прочее, разгледаме, как писателят е извършил работата си, как той е нарисувал само с няколко изречения такава хубава зимна картина, или по-право Коледна картина.

И аз дадох време на моите ученици да разгледат как по как описаната в първата част на четивото картина, като им поръчах да се спрат на всяко отделно изречение и да потърсят в него хубавото.

След малко ние завързахме интересна беседа, която имаше за обект *езика* на четивото.

Първите две изречения бидоха намерени за доста обикновени. Впрочем, за второто се изнесоха като особености, които го разхубавяват, неговото *сказуемо*, новата думичка „горница“ и *определението* при нея,

Третото изречение биде признато за добре и майсторски стжкмено. На учениците се хареса твърде много *определението* „заснежени“, та се впуснаха да стжкмиват с него други изречения, в които да се говори за *заснежени* кжщи, пжтища, полета и пр. Те обжрнаха внимание дори и на умалителната форма на съществителното „прозорчето,“ която дава да си мислим стая с малък прозорец, каквито са обикновено прозорците на нашите селски кжщурки.

„Из срещните комини се вият сини стжлбове дим“ — спечели одобренията на всички.

— Ние не бихме се досетили да пишем за дима, — забеляза едно момиче, — пжк и да се сетим, ще го кажем много просто: „Комините димят“ или „Из комините излиза дим“.

— Та ние тжкмо за това разгледваме, как е написано четивото, как е то стжкмено, как са стжкмени изреченията му. От него има много нещо да научим, нали?

Ако бях убеден предвдително, че още тоя час ще мога да мина върху езиковната разработка на „Бждни вечер“, аз щях да взема със себе си ученишки тетрадки с аналогични сжчинения и щях да използвам на това място добрия случай да изнеса пред отделението конкретно, как други са описвали такива картини. Една такава сжпоставка няма да бжде без значение за подхранването на желанието и стремежа да се пише грижливо с виране в хубостта на всяко отделно изречение.

Аз, обаче, нямах таква описания под ржка, та продължих работата си и без сжпоставка.

Прочее, ние отново си подчертахме красотата, която се внася в описанието с разглежданото изречение и живостта на израза „вият се сини стжлбове дим“, която произтича от *глагола* и *определението* кжм неговото *должнение*.

Последующото изречение е сложно. На нашите ученици не е позната още тая граматическа материя, та ние само пжтйом спираме вниманието на тая му особеност и преминаваме на езиковните му богатства. Някои ученици посегнаха да подражават:

— „Някжде пропява петел и замлжква, сякаш се вслушва“ . . . подхвърля едно дребничко момченце, без да прибави повече.

— В какво се вслушва? — питам аз.

— То не приляга за вечерно време, — бележат някои.

— Та вие го употребете за каквото приляга, — подканвам аз и им припомням за кжсните седенки през есента, които дочакват петляно време.

— „Някакже проява петел и замлжква, сякаш се вслушва в песента на момите по закжснелите седянки“, — сжчини умната Благовеста.

И минавам по-нататжк, за да довжрша езиковния разбор на изреченията от пжрвата картина на четивото.

Преди да премина на следната по ред картина, която рисува навлизането на коледарите в двора, аз пожелах учениците да ми сжчинят зимна картина за „Срещу Васил“, като *подражават* на току що разгледаната картинка за „Бждни вечер.“

— Хайде, хайде, — викнаха сжс светнали от желание лица насжрдените четвжртаци и забараха да тжрсят тетрадки.

Аз ги вжзпях.

— Ние няма още да пишем, защото ни предстои да разгледаме изреченията и на останалите картини в четивото. Сега аз искам тжй само на бжрже да се опитаме да сжчиним една зимна картина за „Срещу Васил“.

И заредиха се опити, явно насочени *да се подражава* на автора на „бждни вечер.“

По избор, направен от учениците, аз набелязах на таблата следните изречения:

„Утре е Василиовден. През прозореца се белеят заснежени джрвеса и кжщи. Из срещните комини се вият високи стжлпове дим. Някаде пролайва куче и замлжква. То сякаш се вслушва в песента на студения зимен вятжр.“

Тая работа се хареса твжрде много на четвжртаците, и те шумно изявиха желанието си да продължат сжчинението, като опишат приготвлението на Василиовския млин и Василиовската вечеря.

— Добре, забелязах аз, ама ние имаме тоя час друга работа. Ние не сме още разгледали напжлно нашия „Бждни вечер“. А в него има да видим още твжрде интересни и хубави неща, от които ще се научим, как трябва да опишем и „Срещу Васил“. Нека, прочее, разгледаме изречение по изречение картината за навлезлите в двора коледари.

И ние отново се увеличае в разговор вжрху езиковите форми на четивото.

Като нова и непривична още работа, моята *езикова раз работка на четивото*, която исках да демонстрирам пред учителката, се уджлжи и разтегна твжрде много време. Ето защо звжнеца ме завари още на втората картина, която бях принуден да довжрша набжрзо.

Сжс сжгласието на госпожицата дадох обещание на децата, че ще доразгледат останалата част на четивото идния час с учителката си.

Те се отправиха за домовете си, като не забравиха да ме поканят „да ги изпитвам“ и подир обед.

— Всякога, всякога, викаше миловидната Благовеста, дошла до мене с протегната ръка за приятелско „сбогом“,

* * *

— И аз трябва да ви благодаря, рече учителката, след като останахме сами, защото вашият урок ми откри тайната на целокупното езикознание. *Върху читанката вие обединявате всичките стржкове на тоя учебен предмет.* Вашият урок беше синтез на целите, които преследваме по отделно с четенето, писането и граматиката. Защото вие имавте едновременно и четене, и граматика, и писане, като, заедно с това, укршвахте и убогатавяхте езика на учениците. Ще ви се признае, че през всичкото време на тоя урок аз бях под тежкото чувство, че ние наистина не знаем, що вършим по езикознание. Право да ви кажа, аз смятах да премина на ново четиво, без да се спра на езиковата страна на „Бждни вечер“. Сега, обаче, и аз виждам, че не сях да бжда права да лиша учениците си от една разработка, която тжй много харесва и тжй сигурно подхрани езиковият им усет. Вие дадохте един завжршек на преподаването на четивото с оглед кжм истинското предназначение на читанката, което едва сега ми стана ясно до прозрачност.

— Не казвайте още завжршек, госпожице, — пресякох аз, — защото около това четиво има още работа.

— Да, това аз разбрах и ще продължа в сжщото направление да довжрша разработката.

— Не, не за това говоря аз. Думата ми е, *че урока по четене трябва да се прелее в урок по писане*, за да можем да смятаме, че преподаването е завжршено окончателно и пжлно.

— Верно, вие си положихте основа и за едно сжчинение.

— Вие трябва да сте доловили, госпожице, интимната цел на днескашният „урок“. *Аз мерех да сжздам у учениците тенденция да подражават.* Тжкмо тая тенденция ние трябва да положим на изпитание. Умението да пишем не е резултат само от специалните уроци по писане. То смучи соковете си от цялата езикова област, па, ако щете, и от цялата духовна област на човека. Между другото *читанката предлага най-обилно материали за подкрепването на това умение и за укрепяването на езиковото чувство, което е негова душа.* С днескашният урок аз се силях да *разтворя* тия материали и ги направя удобоприемливи за езиковия стомах на децата. Веднаж всмукани, обаче, те, както всмуканите от растението сокове, искат слжнце, което да изврши оная преработка, която ще ги обжрне в сжщинска храна. Това слжнце ще изгрее в *урока по писане*, с който едва ще се завжрши *приподаването* на „Бждни вечер“. Разбрахме се, нали?

— Аз ви разбирам вече много добре, ала ще ми позволите една молба.

— Да дам завършека аз?

— Именно. Ще ви благодаря много.

— Добре! Аз и без това дължа да се отзова на любезната покана на вашите мили деца.

Тоя път ние се разделихме като добри приятели.

Злр. Атанасов — София

Конспект за преговор на материала по история в III клас.

Повторението изобщо е майка на паметта. Обаче, то ще постигне своята цел само при условие, ако се прави с оглед на психологическите изисквания, ако при него има известна методичност. Както таблицата за умножението, научена само по ред, не е от полза за оня, който я знае, докато той не я научи и разбъркано, тъй и историческите знания, научени в хронологически ред, не ще ползват ученика, ако той не би могъл да изважда отделните исторически факти из хронологическия им строй, за да си послужи в един или в друг случай с тях.

Историческите знания могат да бждат асимилирани и уладани напълно само, когато между тях се създават най-разновидни асоциации, а последното може да се постигне, когато познатите вече факти се повтарят в нов ред, в нови връзки и се осветляват и обясняват от нови гледища.

В нашите учебници по история няма нищо подобно. В новата програма за основните училища на стр. 59 за пръв път се прави опит за „общ преговор на отечествената история.“ Но въпросите в тоя преговор освен че са почти в същия хронологичен ред но и в някои случаи са тъй общи, щото никой не би могъл да им даде прецизен, положителен отговор. Например, по въпроса „характерни чжрти на бжлгарския народ!“, Н. Станев в своя учебник изброява: външни чжрти (няма чисто бжлгарски тип) и вътрешни (здраве), чистота на нравите, скромност, трезвеноост, спестовност, завист, подозрителност); *Ив. Пастров* — демократичност, гостоприемство, да си помагат взаимно, пестеливост, скромност, трудолюбие, недоверчивост, подозрителност, хитруване и пр.; *Ив. Попов* цитира чужденците, които ни определят за народ храбър, трудолюбив, издржжлив, скромен и тих, а сам той изброява качеството храбър и воинствен, трудолюбив, пестелив, добродушен, скромен, тих, привързан към земята, към жена и деца, то-

лерантност, са с недостатъчно обществен дух и любов към отечеството, към законността и пр. и пр.

Някои от въпросите за този преговор са уместни. Веднаж изучена българската история, тя трябва да бъде повторена и еднаж и дваж не пак хронологически, но концентрично около разните въпроси, които изобщо се засягат в историята разпокъсано при отделните исторически моменти.

За да бъде конкетен в тая си мисъл, аз поднасям един проект за конспект-въпросник на тази основа. Оскобените работи към всеки от въпросите напътват, къде ученика ще трябва да дири нужните осветления.

1. Основаване на Българската държава — I, II и III царства (Исперих, Асеновци. Паисий, Раковски, Каравелов, Левски. Ботев и др., Средногорското възстание и 19 II 1878 год.

2. Вътрешни борби в България — племенни, династически, религиозни, съсловни, причини и следствия от тях. (Исперих и наследниците му, Крум, Борис, Иван-Александър).

3. Историята на София (Сердика, Крум, Петр, Никола Шишман, Самуил, Иван Асен I, Иван Шишман, Иван Страцимир, Баняно, Константин Иречек).

4. Одрин и България (Крум, Симеон, Калоян, Иван Асен II, 1913 год., 1915 год., сега).

5. Връзки с други държави чрез държавни договори. (Исперих, Тервел, Телериг, Иван Асен I при Ловеч, Сан-Стефански, Берлински, Лондонски — 1913 год., Букурешки — 1913 год., Нийойски — 1919 год.).

6. Азбука и училищно дяло (Св. св. Кирил и Методий, Св. Климент, Иван Асен II, Св. Теодосий, Патриарх Евтимий, Иван Ликов — XVII в., Килийни училища, Др. Берон, Априлов, Неофит Рилски, сега).

7. Черковни борби и договори с гърците и с папата през I и II царства и през време на робството. Създаване на Екзархията (Борис, Симеон, Калоян, Иван Асен II, Неофит Бозвели, Иларион Макариополски, 28 II 1870 год.).

8. Вярата на туранските българи, на славяните, на българите изобщо до Бориса, след Бориса, дни при Калоян, Драган Цанков и Йосиф Соколски).

9. Българско черковно управление — архиепископи, патриарси, екзархия. (Борис, Симеон, Петър, Калоян, Иван Асен II, Иван Шишман, Охрид през време на робството под Турция).

10. Български искусства — стопанство, бродерия, зографство, маранлосийство (резбарство), Омораг, Иван Асен II, за Търново, робството под турците).

11. Българско книжовно дело — книжовници, печатници (Симеон, Иван Асен II, Иван Александър, през възраждането, сега).

12. България и въпроса за флота (Крум, Симеон, Иван Асен II, 1912—13 год. и 1915—18 год.).

13. По-главни войни през I-то Царство — (Исперих — 670 год., Крум — 809 год., с Никифора, Симеон при Ахелои, Самуил при Сперхей и при Беласица).

14. По-главни войни през II и III Царства. (Калоян с Латинците, Иван Асен при Клокотница, 1885, 1912 — 13 и 1915 — 18 години).

15. Богомилството — кога и при какви условия е възникнало, виряло и изчезнало в България и вън от България.

16. Граници на България при Исперих, Тервел, Крум, Борис, Симеон, Самуил, Асеновци. Калоян, Иван Асен II, Иван Александър и сега.

17. Войни и съюзи със Сърбите. (Пресиям, Борис, Симеон, Георги Тертер I, Михаил Шишман, 1885, 1912 — 13 и 1915 — 18 години).

18. Авари, маджари, печенези, кумани и татари и отношенията им към българите. (Крум, Симеон, Иван и Петър Асеновци, Калоян, Иван Асен II, Константин Асен, Ивайло, Георги Тертер I, Смилец, Ногай, Чоки, Тодор Светослав).

19. Македонците с България и в робство. (Трако-илирийска Македония, неположителното историческо сведение за заселване на единия Кубратов син в Македония, Симеон и пославянчване на Македония, Самуил, Добромир, Стрез, Иван Асен II, Константин Асен, робството под гърци, сърби, турци, български войни за освобождението и през 1912 — 13, 1915 — 18 год. и положението сега).

20. Българска държавна наредба. (Закопи на Крум, Борилор и Душанов сборници, Иван Асен II, Иван Александър, права и задължения на славията, III българско царство.)

21. Балканските държави преди заробването им от турците. (Раздяла на България, раздяла на Сърбия, вътрешни борби и външни войни на Гърция, Константин Деянов, Крали Марко, Черномен, Косово).

22. Робството на българите — първото в началото и после и второто в началото и после) изчисление годините на робството и тези на свободния живот. Тъмно робство — (Фанариотско иго).

23. Български историци и техните заслуги, (Омортаговите паметници, Черноризец Храбър, Паисий Юрий Венелина, Константин Иречек, сега).

24. Българската армия — туранска, славянска през II блг. царство, доброволците при сърби и руси, чети на Х. Димитр и Стефан Караджа, на Хр. Ботев и др., хайдути, оплеченците при Стара-Загора и Шипка, след освобождението, сега.

20. Титлите на българските владетели (хан, княз, цесар, цар, княз).

26. Столиците на България. с Плиска, Преслав, Търново, Видин, Добрич, Воден, Кресна, София, Охрид, Прилеп, Велябжд, София).

27. Опити и проекти за превземането на Цариград. (1. Военни — Крум, Симеон, Иван Асен II и 1912 г.; дипломатически, или чрез годещи — Симеон, Иван Асен II, Михаил Шишман).

28. Византийщината в Бжлгария. (Сжщност, даровете на Крума, образованието и амбициите на Симеона, женитбите на Петра, Константин Тихо, Ивайло, Тодор Светослав, Михаил Шишман, болярите — за гжркини).

29. Бжлгария на Адриатическо море. (Симеон, Самуил, Иван Асен II).

30. Бжлгарски изменици. (Син на Бориса Владимир, сина на Мойсея — Иван Владислав, убиец на Гаврил Роман, Иванко, Куманина, Манатрас и жената — Куманка на Калояна.

31. Черковни сжбори. (Борис, Иван Александр, 28 II 1870 год. и 1922 год).

32. Тжрговията в Бжлгария. (На туранските бжлгари, при Симеона, привличане на дубровничане, генуезци, венецианци при Иван Асен II и Иван Александр, ролята на сжщите през време на робството под турците.

33. Стопанския живот на бжлгарите (през I царство — индустриалци, тжрговци и скотовждци, славяни, земледелци, през второто царство земледелци и технитари; през робството под турците постепенно навлизане вжв всички занаятия и в тжрговията, сега).

34. Що е дала Бжлгария на славянството и що е получила от него. (Войните на сжрбите от Пресиямово време, Светослав Киевски, Самуил и Дуклянския княз Ив. Владимир, Георги Тертер I и Стефан Урош II, Михаил Шишман и примирieto сжс сжрбите при Белград, помощ на сжрбите в 1806—12 год., Ичко, помощ на русите при Крим. Освобождението ни от русите в 1877 год).

Хубав би бил и вжпроса „примери за героизм“, но за жалост ние нямаме запазени исторически сведения за такива личности, освен до негде за царете, като не говорим за няколкото случаи от вжзраждането.

Второстепен е вжпроса за реда на горните вжпроси, понеже за всеки един от тях ще се преровва цялата история. След повтарянето на пжрвите няколко от тях, което е доста мжчно, повтарянето по-после става извжнредно лесно, защото децата свикват. И пжрвоначалната мжчнотия не би се срещнала, ако такжв преговор е правен по отдели, например при I, при II царства и пр.

Кжм тези вжпроси могат да се добавят и други някои, могат и да се извжрлят някои. Това остава на усмотрението на учителя. Могат и да се повидоизменят някои. Целта ми е само да изтжкна принципа.

Мисля, че не са нуждни голями обяснения, за да се разбере, как трябва да се разглеждат вжпросите от конспекта. За пример аз ще обясня само един-два от тях.

По първия въпрос — основаване на Българската държава, I, II и III царства. (Исперих, Асеновци, Паисий, Раковски, Каравелов, Левски, Ботйов и Средногорското въстание и 19. II. 1878 год.) — смятам, че трябва да се обясни дохождането на Исперих на Балканския полуостров, а може и да се говори и за българите в Азия, Кубрат и след това Исперих, прехожданията на Испериха на юг от Дунава, сблъскването му с гърците и най-после за договора с Константин Погонат в 679 г. След това ще се мине на второто българско царство, за братята Асеновци, техната цел, осветяването на черквата „Св. Димитър“, коронясването им в Търново, първото им разбиване, бягството им във Влашко, връщането им с наемна кубанска конница и закрепването на второто българско царство. След това, като се припомни тежкото положение при второто робство, което е било двойно — за тъмното и фанариотското робство, ще се премине към светилника на Паисий, а след него за Раковски и пр., докато се дойде до Сан-Стефански договор на 19 II 1878 год. и Берлинския след него.

По втория въпрос — Вътрешни борби в България — племенни и династически, религиозни, съсловни; причини и следствия от тях (Исперих и наследниците му, Крум, Борис, Иван Александър) ще се разгледа най-напред разликата между двата народа — турански и славянски, които са основали българската държава, първите претенции на малцинството туранци и положението на мнозинството — славяни, събудените желания и в славяните да участвуват в управлението, борбите поради това, смените на династиите, опасностите от отслабването на държавата, предвидливостта на Крума и прекратяването на първите борби от него. С многото войни, обаче, Крум е довел в държавата си много пленници християни, които разпространили християнството в България и така се създали новите вътрешни борби — религиозните — между християни (повечето славяни) и езичници (повече туранци), с което косвено са подновили племенните борби, макар и върху религиозна основа. Ще се изтъкне значението на Борисовото дело при това вътрешно разложение. Най-после ще се обясни и голямата съсловна раздяла към края на второто царство между цар, боляри и народ (земледелци и технитари) и пълното тяхно взаимно презиране, което се мотивира с това и безразличието за българския народ, какво робство може да последва от такъв държавен живот и т. н.

Развитието на отделните въпроси може да става обширно и накратко. Зависи от целта и въпроса. При повече време и при самия преговор това развитие може да доведе и до писмени съчинения по някои от въпросите. Ако ли пак по тези въпроси се произведе изпита за свършен прогимназиален курс отговарянето по тях може да стане и в по-кратка форма, за да обеме отговора цялата материя по въпроса.

КУРСОВЕ и КОНФЕРЕНЦИИ.

Педагогическа конференция в гр. Троян.

На 1, 2 и 3 април т. г. по инициативата на учителското дружество се свикаха учителите и учителките от Троянска околия на педагогическа конференция в Троян, на която реферираха:

1. Васил Христов, прогимназиален учител в с. Джлбок-дол, на тема: „Развитие на паметта у учениците“.

Референта определи същността на душевната способност „памет“ и разгледа нейните основни свойства, белези. Като най-характерни нейни прояви, той посочи на непосредното запомняне и продължителното запомняне. След това обясни, че отличителните белези при паметта са способност към заучване и трайност на заученото, и посочи на формалните упражнения и на общото развитие на всичките душевни способности като на условия, от които зависят казаните две свойства на паметта.

По-нататък референта раздели паметта на юдиулозна и механическа, след това я подраздели според сетивните възприятия на зрителна, слухова, осезателна, вкусова и пр. и обясни, как трябва да се нагажда обучението, та да се развият у учениците разните видове памет. Тука той проследи развитието на отделните видове памет у децата — момчета и момичета през различните им възрасти.

На край референта посочи на факторите за развитието на паметта, като душевна способност, и се спря по-подробно на следните: формалните упражнения, метода на обучението, личността на възпитателя и икономическите условия.

В реферата се засегнаха възгледите на Моймана, д-р Лай и др.

3. Минчо Ст. Копрински, прогимназиален учител в с. Орешак, на тема: „Метод на обучението по география“.

Референта разгледа географията като наука и поясни значението ѝ, а след това я разгледа като учебен предмет и посочи на задачите ѝ. След това той говори по наредбата на учебния материал, като подробно обясни методите: а) аналогичен, б) синтетичен, в) конструктивен, г) концентричен, д) метода на концентрацията и е) сравнителен.

По-нататък той обширно говори по нагледността при обучението по география, като посочи на следните нагледни

средства: а) земята, б) картата, в) релефните карти, г) картините и д) глобуса.

На край референта обясни как трябва да се разработва учебния материал.

3. Бочо Шейтанов, училищен инспектор в гр. Троян, на тема: „Обучение с учебници или без учебници“.

Референта разгледа въпроса от физиологично, психологично и дедактично гледище. С примери из училищната практика изтъкна лошите страни на учебниците, като образователно средство. Изказа се в полза на системните и бележни тетрадки и, независимо от читанките, за сборници с полезни четива по естествознание, история, география и гражданско учение.

По-нататък референта намира, че премахването на учебниците е в зависимост с ред условия: училищата да имат добра организация и да разполагат с много целесъобразни пособия, чрез които учениците да добиват знания, напълно по начин активен. Учителя да бъде добре подготвен в научно и методично отношение, за да може да манипулира свободно и разумно с програмата и учебните материали. Смятия да бъде стабилизирани материално и служебно така, че той винаги да работи, живее, мисли и чувства само като учител.

На край референта се изказа в смисъл: премахването на учебникът от употреба при днешните училищни условия да става постепенно и то по искането на самите учители и учителските съвети.

4. Васил Христов, прогимназиален учител в с. Джлбок-дол, на тема: „Трудово училище“.

Референтика направи исторически преглед на разните училищно-възпитателни и образователни системи и изложи аргументи из областта на историята, психологията, биологията и физиологията, с които доказва нуждата от реформиране на училището на трудови начала. След това разгледа подробно четиритях доминиращи сега течения по въпроса за трудовото училище и изложи съществуващите сега схващания на понятието „Трудово възпитание“, resp. обучение.

На край референта обясни значението на учителската личност при прескарването и развитието на трудовото училище в животът и посочи на резултатите от трудовото обучение.

5. Цочо Топалов, първоначален учител в с. Калейца, на тема: „Четенето в горните отделения“.

Референтика разгледа четенето като учебен предмет и обясни целта му. Спря се подробно върху четенето в горните отделения, като обясни методите на обучението по него и изложи, как да се води обучението, та принципа на самодейността у учениците напълно да се приложи.

На край референта обясни конкретно, как трябва да се разработят няколко типични четива.

6. Бочо Шейтанов, училищен инспектор в гр. Троян, на тема: „Свободните сжчинения“.

Референтчика разгледа писането като учебен предмет и обясни целта му. Направи на процеса писане психологически анализ и намери, че той сддржа две страни: външна и вътрешна. Разгледа външната страна и с примери из училищната практика обясни, как сега се води обучението, за да се то усвои, и какво то трябва да бжде. По-нататък се спря подробно на вътрешната страна на писането и обясни, че тя се усвоява сжс свободните сжчинения. С примери из училищната практика изложи сжществующите сега постжпащи при свободните сжчинения и даде конкретни упжтвания, как да се води обучението и какво да се работи във всяко отделение. Тука референта конкретно указа и на постжпжщите при ученишката кореспонденция, а така сжщо и при писането на заявления, разписки и др.

На край референта даде скици на уроци по препис, диктовка, полусвободни сжчинения (сжчинение по картинка, сжчинение за ученото по друг учебен предмет и др.), напжлно свободно сжчинение и поправка по свободно сжчинение.

Последните два реферата щеха да бждат сжпроводени по с няколко пробни уроца, но това не стана, защото учениците в Троян бяха разпуснати по болест.

Б. Ш.

РЕЦЕНЗИИ И ОТЗИВИ

БУКВАР и ЧИТАНКА (моята пжрва книжка) от Д-р П. Цонев и К. П. Домусчиев. Второ издание. Книгоиздателство Ал. Паскалев. 1921 год. София.

В рекламата за горния буквар чета следния интересен отзив: „Четивцата, до най-малките упражнения, изразяват *нещо действително, мисъл*, а не отделни думи. Четивцата са интересни по сддржание и цели по форма, така щото подддржат весел и бодър детския дух. Избягнати са ония сковани четива сжс строго изкуствено морално сддржание, с каквито са изпжлнени другите буквари. Изобилствуват обичайни народни мотиви.“¹⁾

1) Сведения и оценки за учебниците за 1921|1922 уч. година на книгоиздателството Ал. Паскалев, ст. 5.

Отлична препоръка! Това от една страна. И от друга, апела в рекламата: „Г. Г. учителите да не избират буквар, преди да са прегледали и букварят и читанката (моята първа книжка) Д-р П. Цонев и К. П. Домусчиев“, ме заставиха да се спра на тоя буквар, още повече че е работа на „вещи“, „опитни“ хора: професор — педагог (Д-р Цонев) и методик (Домусчиев), от които може да се очаква нещо по свястно. Очаквах работа, която ще ме задоволи напълно, но останах излъгван. Намирам половината от „четивцата“ заети от букваря, на Балтаджиев. Който не вярва, нека чете:

1. П. Цонев и Домусчиев (стр. 46)

У Балтаджиев (изд. 1909 г. стр. 28)

„Држте всички колелце,
Да му друсьем пак хорце;
Леко с пръст: хоп-хоп!
Хайде силно: троп-троп!

„Хайде всички за ръце
Да му друсьем пак хорце
Леко с пръсти: хоп-хоп!
Хайде силно: троп-троп!

П. Цонев и Домусчиев (стр. 56.)

„Юнак си конче вжзседна; юзда му турна, шибна го; конче се луто разигра; през гора хвржкна, отлетя.“

Бре да се невиди, че глупаво юначе! Че бивали да вжзседнеш конче без да му туриш юздата? Че как ще му туриш юздата, бе глупаво юначе, като си на кончето? Смешен „юнак“! И децата биха му се изсмели даже. Това да оставим, но мене ме хвана тжга, Дожаля ми за хубавото конче, което ще се изпотрепи из гората. Ще тича и ще лудува из гората, ще се изтрепе . . .

Колко необмислена и неестествена работа! Бива ли да се редят ситуации в такъв неотговарящ на истината ред?

Същото изложение намираме у Балтаджиев, не вече сковано, а в строг ред и логическа зависимост. Ето (стр. 32):

„Юнак си конче вжзседна; стегна юзда, шибна го; конче му се разлоти; през мегдани разфуча; надалеч го отнесе.“

Сравнете цитираните по-горе два текста и вижте, кое е по-правоподобно, кое е по-близо до действителността! Моля само за едно: да не каже някой, че „сждружието“ Цонев и Домусчиев е ограбило Балтаджиева! Такава мисъл избийте из главата си. Те никак няма да си послужат със „сковани четива.“ Всичко тяхно ще бжде нещо модно, нещо оригинално. „Сждружието“ намира материал и по образца на Б. иска да го изяви. Това не е грях, ни пжк недостатък! Туй е нещо модно! Че нали и вие, като видите нещо модно, искате да си поржчате, да си направите такова. Та и господата харесали Б. и по негов образ стжжмили своята работа. Може Б. да го е взел „от някжде“, и „сждружието“ взема идеята „от някжде“ и я приспособява за нашата почва. Колкото право има Б. над тая работа, толкова право имат и другите двама . . . Хорското е хорско. То се познава и на Великден.

Балтаджиева буквар не е „хубав“, защото не само „четивцата“ са „сковани“, ами и защото не „изобилствуват с обичайни народни мотиви.“ А букваря на Цонев и Домусчиев е „хубав“, защото са копирали почти половината от „четивцата“ на първия. Ето доказателства:

У Цонев и Домусчиев

1. Лисица	стр. 60	сжщо
2. Лиляна	60	„
3. Хвжрля чичо	62	„
4. Гарван	63	„
5. Зайчето	64	„
6. Рано Юрданка	66	„
7. Учете се	67	„
8. Ученици	69	„
9. Непослуш. пиленце	70	„
10. Малжк Сечко	71	„
11. Две козлета	71	„
12. Майка	72	„
13. Нашата гашарка	75	„
14. Щжркел	77	„
15. Ластовичка	78	„
16. Нашата Сивка	80	„
17. Утрина	83	„
18. Орач	85	„
19. Лисица и гжска	85	„
20. Мехурче, сламчица и вжгленче	87	„
21. Свинка	82	„

У Балтаджиев

1. Лисицата и човека	стр. 46
2. Лиляна	37
3. Хвжрля чичо	39
4. Гарван	46
5. Зайчето	40
6. Рано рани Юрданка	44
7. Учете се	44
8. Ученици	49
9. Непослуш. пиленце	62
10. Малжк Сечко	47
11. Две козлета	51
12. Майка	54
13. Нашата кокошка	61
14. Щжркел	72
15. Ластовичка	73
16. Нашата Сива	58
17. Утрина	75
18. Орач	59
19. Лисица и гжска	68
20. Вжгленче, мехурче и сламчица	43
21. Свинка	53

В читанката на Цонев и Домусчиев от 26 четива и стихотворения, 13 са „сковани“ не са хубави, защото ги има в други буквари. В букваря главните букви се вземат в 14 урока, които имат 7 текста, заети от други буквари. . .

Обстоятелството, че 22 от текстовете на букваря и читанката на „сждружието“ се сходжат с тях на Б. показват, че хубавото е винаги хубаво, че букваря на Б. стои много по-горе от тоя на първите.

Наверно, авторите на разглеждания буквар ще зададат въпроса: Б-ев где ги е взел? — Не е важно от где ги е взел Б., защото сжщия въпрос отправен към тях ще ги смути доста много. . . Важното е, че Б. е намерил (па може би и сжчинил), и като е оценил, преди 12 години, всяко четиво го е вложил в своя буквар и читанка, които се осжждаат, а пжк сжджржжанието им се заимствува. Щом букваря на Б. се отхвжрля трябва и разглеждания такжв да се игнорира, защото той стои много по-долу от всеки друг буквар.

Ще се постарая да докажа това.

От поставения в началото ни цитат че, „четивцата изразяват нещо действително мисжл“ се долавя, че авторите са сжжирали правия пжт за задоволяване езиковите детски нужди, но не са могли да следват тоя пжт по много причини. Те, може би, схващат, че отделните думи, като отделни, несвжр-

зани, разединени понятия, приучват децата на разсеяност — най-лошата проява при нашето школко обучение — и са искали да дадат нещо свързано, логично цяло, което да е и интересно и весело. Може би, те са желали подобно нещо. Обаче, между желанието и изпълнението има голяма разлика. Не само че са дали отделни думи, но нещо повече: дали са нищо незначещи срички и букви. Ето примери:

1. Стр. 7. „о, а, с, а, о, с, а.... се, са, оса“
Това прилича на едновременните буквари, в които пишеше също в началото: „му“, „мяу“, „мома“.
2. Стр. 8. „мама, маса, мома, само, мама, сама, мома“....
3. Стр. 9. „сало, маса, масло, слама, мама“....
4. Стр. 10. „мале, село, слама, осле, месо“....
5. Стр. 15. „вила, сиви волове, свиня“....
6. Стр. 16. „носило, сушени сливи“....

Аз питам: има ли място отделната дума в нашата реч? Търся случай да се натъкна на факти, с които да се оправдаят авторите, и не ги намирам никъде. Действително, детето говори: „писа“ (на котката), „папу“ (на хляба), „чичи“ (на чича си), ала това не са отделни думи, а, както всички детски психолози казват, — изречения, мисли, съдържателни изрази. Същото е и когато се отговаря на някой въпрос. Така:

— Кой е у вас? — мама. — Какво прави? — работи.
— Какво носиш? — вода и т. н.

Отговорите: „мама“, „работи“, „вода“ не са вече думи, а са съкратени изречения. С представените на стр. 7, 8, 9, 10, 15, 16 думи детската мисъл се обременява, тъй като детето се мъчи да долови някаква идея, някаква мисъл, която би го движела и която би разведряла духа му, и понеже такава няма, нему не остава нищо друго, освен да захвърли букварчето, доста изморено, тъй както е направило онова дете, за което говорят Д-р Манов и Ив. Кръстев.¹⁾ При това в букваря се срещат думи, които почти се не срещат в живата реч. Такива са „сало“, „осле“ (стр. 10, 11) „щръклетата“ (стр. 61). Авторите не правят разлика между „муле“ и „магаре“: картината на стр. 13 представлява магаре, когато е искано да се представи муле.

Нека разгледаме няколко от „четивцата“, за да се види целостта, съдържанието и формата им.

Авторите са стари учители. Учителствували са ред години. Говорили са с много деца. И като семейни хора, са учили и говорили и със собствените си рожби. Могат ли ни каза, кога са слушали да говорят децата така:

„Мома се мие; солила е месо; мила ми си, мамо!
„Имаме си слама; имаме си и осле; мама ме оми;
Оми ли се моме? (Стр. 11).

1) Практиката ни през I учебна година, стр. 193.

Кога сж чували от детските уста подобни безмислици? Где са „обичайните народни мотиви“? Сжобразно с „действителността“ ли е това? Има ли тук цялостна мисъл? Има ли единство, логическа връзка? Има ли най-последен стил? Свързани ли са тук отделните мисли, за да обрисуват една ясна картина, която да весели и ободрява детския дух? Отварят дума за „момата“, обржщат се кжм „мама“ и най-последен се обржщат кжм „момата“. Така ли се излага детето? Ако не познават добре детската реч, нека влезат между децата, нека говорят, пеят, играят с тях и ще се убедят, че децата се изследователстват: в техните мисли има логичност, има и последователност. Дадената по-горе разсеяна и лекомислена работа не ще задоволи учениците. Авторите искат „концентрация“ на учебния материал, а ексцентрирират детското внимание, детската мисъл. Сигурно, са замислили някоя нова педагогика за изяснение на тоя въпрос!

Горнето „четивце“ страда и в граматично отношение.... Глагола „имаме“ има свй обем. Самият израз „имаме“ означава, че ние имаме, и имаме не за другите, а за нас. В такжв случай местоимението „си“ е неуместно в горните изрази. Даже без него изреченията ще бждат по-гладки. Изменила ли се би мисълта, ако кажехме: „имаме слама“, „имаме осле“, „имаме шиле“? Такива стилни грешки се срещат и на стр. 8 — „мамо ма“!, стр. 12 — „имаме си и шиле“, стр. 18 — „сварила си месо“.

Наверно, това е новост в граматиката, за която ще чакаме учебник или ръководство, тжй като и двамата автори са плодотворни учебници!

Минавам кжм следващите „четивца“:

„Имам шиле, маса и шише; лошо си шила, моме“

„Имам си и шиле; шиеше, ли мамо? лоша мома, лошо шиеш“. (Стр. 12)

„Шума шумоли; имаме мамули: слушали мама; лоша суша“.

„Имам муле; олено, мамо, лошо муле! мамо, шума ли шумоли?“ (Стр. 13).

„Имам“.... „Имам“.... много неща „имаме“, ала да бе ни дал Господ малко повечко ум, щеше да бжде по-добре. Аз не говоря за авторите—те са достатжчно умни, но казвам за простосмъртните като нас, селските даскали, че не можем да сждадем нищо, изобилствуващо с „обичайни народни мотиви“, нищо свързано, като горните „четивца“. Браво на авторите! От разнородни мисли сждават „четивца“.

Авторите приписват качества на предмети, на неща, които им не подхождат. Те казват; „Лоша суша“ (стр. 13). „Лошо“ се противопоставя на „добро“. Така, ние казваме: „лошо куче, защото има и „добро куче“; „лошо муле“, защото има и „добро муле“. А „добра суша“ има ли? Самата „суша“ не е ни добра, ни лоша; последствията на сушата се ценят като „добри“ и „лоши“.

Нека минем по навжтре, дано намерим „четивце“ в сж-
щинска смисл на думата. Ето стр. 22:

„Зора се зазори; мама е на лозе; завела е лозари.“

Работна „мама“ е на лозе! В тъмни зори на работа! Ами че тя кога смогна на кжщната работа? Кога сготви и кога сжбра лозарите, та ги е завела на работа толкова рано, когато се спи най-сладко? Сжобразно ли е това с действителността?

„Зазими се; зла зима мразове носи; мама ми шие риза; имаме сварено зеле и зарзали“.

Каква непослееователност и безмисленост дори! Где е началото на зимата и где са лошите мразове?

„Зазими се“ — конкретен израз. „Зла зима мразове носи“ е заключение, е общо положение. Где са фактите, обосноваващи това заключение? Между тия две изречения няма връзка; между второто и третото изречение зее цяла пропаст; а между третото и четвъртото — цял океан.

Това е „четивце“!.. Право да кажа, моите пжрваци могат да стжкят по-добри „четивца“; те се изразяват по-свжрзано.

Интересен е последния израз от горнето „четивце“. Там се посочва нова гостба, непозната до сега в кулинарното изкуство. Щом прочетох, „сварено зеле и зарзали“, пощя ми се да хапна и без малко щяхме да се бием с готвачката, тжй като тя не виждала и не можала да свари „зеле и зарзали“, още повече че зимно време нямало зарзали. Ако обичат г. г. Ц. и Д. нека посачат, как се готви „зеле и зарзали“, та да не се явяват нежелателни раздори в домакинствата. Тем е подадене да пишат ржководства; нека дадат и такова по готварското изкуство . . .

Понататжк:

„Жжнеш ли, моме? Ние с мама жжнем; баба се навжси и се вжрна; баба вжрви бжрже; ние сами жжнем (стр. 26).

Виждате ли, как е наредено, как е стжкмено „четивцето“! И дявола не може го разбра. По-скоро то приближава „циганския израз“: „да давай на мойто магаре си един гащи за плява“. Защо се „навжси и се вжрна“ баба, не се разбира. Защо се подбужда да „вжрви бжрже“ и къде ще ходи, тоже е неясно. Отначало се вижда, че баба бяга от жетвата, в последствие пжк изглежда, че тя отива кжм жетварите. В другите буквари такива четивца няма. Там има сковани чтивца. Това пжк е „разковано“.

„Мала мома пелени пере“ (стр. 30). Сигур тая мала мома трябва да има деца! Интересна работа . . .

„Кака бере коприва; крака си опарила“ (стр. 32). Кога „бере,“ кога „опарила“, „Бере“—глагол в сегашно време, а „опарила“—причастие (минало време). Не е ли интересна работа: сега да береш коприва и вчера да те е опарила? . . .

„Кучето и котката не се обичат; често се карат; котката мърка при печката; кучето рмжи и се заканва“ (стр. 37). Оригинална крамола, нали? Котката—в кжщи, кучето—отвжн, на пруста . . . „Котката мърка“ — спокойна е. „Кучето рмжи — кара се. От где следва тая крамола? . . Сигурно това е алегория!

„А какво беше зимжс? Студ и мраз бе сковал всичко; гущери и змии спяха джлбоко в земята; хората се криеха в кжщи; вжн пици виелица; ние сме при огнището“ (стр. 54).

„Беше“, „бе“ „спяха“ „криеха“ — минало време.

„Пици“, „сме“ — сегашно време.

Вжзхитил се би някой филолог от начина да се докарат в контакт дзе граматически противоположности! Кой би посмал да приближи до толкова сегашното и минало време на глаголите, че да не личи границата им? Такова нещо могат да сторят само вещи и опитни педагози и методици! Никой от литераторите не се е осмелил да преплете глаголите при разни обстоятелства, както съставителите на „Моята първа книжка“ в цитираното по-горе „четивце“ и в ръкописния текст на стр. 32.

Няма буквар, чиито текстове да са тжй разхищени, тжй неспособни, както тоя на Д-р Ц. и Д!

Искате ли да видите неверни, невероятни и безсмислени работи? Ето, четете:

„Мама шие на машина“ (стр. 16) „на“ или „с“?

„Улови се жива жаба“ (стр. 24).

„Рано слана пипера попари“ (стр. 30) — „Народен мотив“!

„Котката е при нас; нашата котка се крие по тавана; Има много мишки“ . . . (стр. 35) — Хем при нас, хем на тавана! Мишки много, пжк котката се крие!..

„Обичам червени череши“ (стр. 36) — Аз пжк обичам узрелите и сладките! Червените могат да бждат горчиви и не узрели.

„Джрветата се покриха с зеленина (стр. 38). Тревите, бурените и растенията от зеленчуковата градина са зеленина. Следователно, джрветата се покрили с трева, бурени и пр.

„На джрвото имаше 8 круши“ (стр. 53) — Зеха да раждат и джрветата круши. Ще ги берем в изобилие.

„Бати отиде да причака говедата; силен джжд удари: отивам да му занеса чаджр; баба издои кравата и надrobi попара“ (стр. 39). — Вавилонско стжлпотворение! Едина отива за говедар, друг отива да услужи на пжрвия, пжк кравата била у дома.... Кравата не е ли говедо? Вероятно, тя не е била с говедаря.... Трябва да е имало неразбория в тоя дом!

„Вчера ходихме за ягоди“ (стр. 48). А буквата я се учи през зимата.

„Книжаря ни изпрати буквар и плоча“ (стр. 55). „Ни“ показва, че сме много. И това много ще се задоволи с 1 бук-

вар (сигур трябва да е „моята първа книжка“) и 1 плоча. И то кога? — Когато всички малки букви са вече свършени.

С „четивцата“ свършваме. Те са чудесни, както виждате. Няма буквар, пжлен с толкова гламавщини и безсмислици!

Че авторите не са се взирали в своята работа, явствува и от следните грешки: „играли“ (стр. 44), „чумери“ (стр. 54), „отг“ (стр. 60) „мѣхурче“ (стр. 87). Как ще прочете първака последните две думи, когато ъ, ъ, и ѣ са изхвърлени от нашата азбука. На стр. 66 срещаме „Юрданка“, а в „упжтването по новия правопис“ сжщата дума, само че в м. род, е написана „Иордан“. На стр. 61 дадените упражнения за ѣ се отнасят за случаите, когато ѣ следва след гласна буква, а нито един пример за *йо*, каквото препоръчва новия правопис. Не са дадени примери за упражнение на собствени имена, начеващи с *Йо*. Даже *Й* не фигурира между главните букви.

„Новия правопис“ посочва два члена за имената от м. р.: *а*. (я) и *ят* (ят). В букваря няма нито един пример с втория член.

Едно педагогическо правило, което е и ще бжде сжс сила и значение за вечни времена, гласи: „повторението е майка на знанието“. Отнесено това кжм изучаване буквите, ще рече: колкото повече се повтаря една буква, толкова по-силно се запаметява тя от детето, и обратно. И действително, целта, преследваща се с упражненията при всяка буква, е именно тази: да се усвоят дадените букви, да станат те капитал на детето, за да може последното да си служи с тях. А това би станало, когато всяка изучена буква намери място в новите статийки. Това правило са разбрали и усвоили почти всички сжставители на буквари и са го спазвали. Неразбрано и не спазено е от г. г. Ц. и Д. За да не бжда голословен, ще посоча факти:

На стр. 15 няма ш; стр. 20 — у, ш; сар. 29 — у, б; стр. 24 — ш. стр. 26 — з, д; стр. 30 — б, в, ц, ж, ж, г; стр. 32 — ж; стр. 34-35 — ж; стр. 36-37 — г; 38 и 39 — ш; 44 — й; 48 — ж; 52 — ц, ш; 54 — ф; 56 — ц, ф; 61 — й. Това е голям недостатък на „моята първа книжка“, чийто причини се крият в недоброто, неправилното подреждане на буквите.

Авторите имат лош стил. Те не познават и граматическите особености на изречението. Те не знаят, че за децата са необходими първоначално кжси прости изречения. Те казват: „имаме шило, маса и шише“ (стр. 12), „има ли у ваше село весели моми?“ (стр. 16), имаме малини, сушени сливи и насолена сланина? (с. р. 16), „ние с мама жжнем“ (стр. 26), „ние сами жжнем“ (стр. 26), „рано слана пипера попари“ (стр. 30), имаме *си* теле (стр. 24), „ние с бато играем“, „ние с нака играем“ (стр. 40), „вуйчо много ме обича“ (стр. 43), „той винаги ми праща подаръци, когато дойде у дома“ (стр. 43),

„тигнахме му в устата лула“ (стр. 44), „имаме си малки гжсенца; гжската ги води по пжтя и из реката“ (стр. 50). „Лазарка по двора ходи“ (стр. 65).

Авторите не са имали ржководни начала при сжставяне „четивцата“ в букваря.

1. Малките букви имат следния ред: о, с, а, м, л, е, и, ш, ц, в, н, р, б, з, ж, ж, г, п, к, ч, д, й, х, ц, я, ф, щ, ю, Сигурен сжм, че защитата на тая поредица авторите биха наслонили вжрху някакви графически и фонетически мжнотии. Обаче, тия мжнотии не биха им помогнали ни най-малко, защото:

а) Предварителните упражнения по писане сломяват всякакви графически мжнотии. Сами авторите признават, че „предварителните упражнения“ (по писане) са от голямо значение за сжщинското писане; от правилото усвояваме елементите на буквите значително се улеснява и правилното и бжрзо писане¹⁾. Това добре . . . Предварителни упражнения по писане трябва да има. И ето, на стр. 12 и 13 от цитираното „Ржководство“ те посочват необходимия материал за тия упражнения. Самата дума „предварителни“ показва, че тия упражнения трябва да се вземат преди да се почне сжщинската работа по писане. Това се разбира много добре от всички. Но какво бихте казали вие, драги читателю, като прочетете в сжщите редове: „Всички тия елементи на буквите, а именно от т. 10 нататжк, трябва да се вземат и упражняват не преди да се откриват буквите, а заедно с тях и винаги трябва да означават нещо, да са изображения на реални предмети“²⁾. . . Какво разбрахме? . . . Хем предварителни, хем не са! . . . Аз ли не мога да разбера нищо от тая работа, или авторите са „побжркали пусулата? Оставям на вас да разрешите тоя вжпрос . . . За мен е едно ясно: че „предварителните упражнения по писане“ са необходими за усжвжршенствването на детското око (наблюдението) и за „очупването“ на ржката му. Какво трябва да се вземе за тия упражнения, е известно, като се знае целта на писочетенето. Щом приемем, че трябва да има „предварителни упражнения по писане“, вжпрос за графически мжнотии при писането елементите на буквите и самите букви не може да става. Следователно, по тоя пункт те нямат основание за оправдаване, още повече че представения ред на буквите не е сжобразен с реда на елементите, сжставляващи сжшността на предварителното писане. Коя буква, графически погледната, е проста и коя сложна, не може точно да се определи. Това се вижда и от дадения от авторите план³⁾ за предвар. писмени упражнения, който се отли-

1) Подобно ржководство кжм буква Д-р Цонев и Домусчиев, стр. 10.

2) Тем. стр. 14.

3) „Ржководство“ Цонев и Домусчиев, стр. 12 и 13.

чава от тоя на другите методици²⁾ и педагози³⁾. Ако бихме се основавали на началото на графическите трудности, трябваше да се мине *г* преди *о*, *л* преди *и*, *т* преди *с* — разбира се, според авторите.

б) Стане ли въпрос за фонетически мъжнотии, авторите не могат преведе нито един мотив за *ъ* тяхна полза, т. е. за *в* полза на представения азбучен ред. Тем не е известен реда на изговаряните от детето гласове, ни пък мъжнотията при изговора на някой звукове. Ако биха вземали за основа фонетиката при подреждане на буквите, те биха оставили буквите *ш* и *р* на заден план, защото има ученици, които изговарят *ш* като *с*, а *р* някои деца първоначално не изговарят никак, после го изговарят като *л* и доста късно вече се оформява същинския звук *р*. Така ученичката ми Г. П. и до днес говори „мама сие“ (вм. шие), „дай сисето (вм. шишето), „счупих силото“ (вм. шилото) и т. н., а репетентите ми П. Г. и Й. М. казват: „либа“ (вм. риба), „лан“ (вм. ран), „ладка“ (вм. Радка) и т. н.

Ясно е, прочее, че фонетиката не би могла да оправдае представения ред на буквите в разглежданото букварче. Тогава авторите трябва да са имали под съображение други някакви обстоятелства, които да подпомагат сливането на звуковете в срички.

в) Известно е, че съгласните букви се делят на продължителнопроизносими (*в, ж, з, л, м, н, р, с, ф, х, ш*) и отливистопроизносими (*б, г, д, к, п, т, ц, ч, щ*). Ако авторите имаха за цел да дадат упражнения за усвояване сливането на гласовете в срички чрез продължително произносимите букви, трябваше да ги поставят преди отливистите. А ние виждаме *ъ* и *х* и гласните *ю* и *я* на последно място в поредицата; късо произносимото *б* стои пред продължителните *з, ж*, и *ж; г, н, к, т, ч, д*, са поставени пред *х, я, ф, ю*.

Вижда се, че и продължителното произношение на някои звукове не е използвано при представената буквена поредица.

г) Не е взето пред вид също и числото на повторенията на звуковете в живата реч, ни пък употреблението на отделните звукове в речта, като отделни думи или изрази. Ако би имали това пред очи, те биха ни дали съвършено друг ред на буквите, който би улеснил работата им при даване „целостни четива за упражнения при всяка буква“. Впрочем, те не са имали желание да дадат такива.

Принципи и правила при букваря тях не интересуват. Те подреждат буквите, както им скимне, само и само да излязат на това пусто, користо учебникарско поле.

2) „Коментар към букваря“ на Влайков-Дончев.

3) Методика, Бенев и др., стр., 67.

2. Целта на четенето, изобщо, е да се развие и обогатява говора и да се добият и проумеят мислите. Така, когато взема някоя книга да чета, аз съм с намерение да разбера, да проумея изложените авторови мисли, да придобия известни знания, да съпоставя моя говор с тоя на автора, за да се коригирам езиковно. Това е за мене, за един възрастен човек от интерес и значение. А какво е за детето, на което душата е тъй бедна, знанията тъй оскъдни? Тази празнина в неговия психически склад го кара да се интересува от всичко, да се вре навсякъде, да пита и разпитва, да гледа и оглежда, да слуша, да пипа, да мирише и т. н. То е любознателно, и трябва да се задоволи тоя негов стремеж. И ето защо, когато в неговите ръце се дава книжка, то търси да научи нещо, иска да съпостави своето с чуждото и да разбере последното. С отделни думи, с несвързани, дори неправилни изречения децата се приучват към повърхностност и разсеяност. Дадените „четивца“ не отговарят на назрялата детска потребност. На тия „четивца“ липсва „реална мисловна основа“. „Същественото при четенето, казват г. г. Манов и Кръстев, не са формите, а мислите; мислите дават храна на духа, те са, що внасят живот при обучението.“ Нито едно от „четивцата“ на стр. 15, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 35, 36, 37, 42, 48, 50, 52, 56, в разглеждания буквар не представят целост; нямат онова значение, което се иска от едно четиво.

3. Дадени са „повече от 330 картини, от които 32 големи“. Много картини, но без особено реално значение. Какво е значението на картината в букваря? Във всеки случай не да запълва място в страниците, а да подпомага усвояването на известна буква и асоциирането ѝ със съответния звук. В такъв случай достатъчна е само една картина, от която може да се извлече нормалната дума (предназначена за откриване на определен звуков образ) или „звукоподражателно“ да се дойде до гласа на представената буква. Букваря не може да бъде „картинна галерия“. Неговото назначение е ясно: да запознае учащите се с елементите на писмената ни реч и да им даде достатъчно материал за упражнение при схващане формата на буквите, както и асоциирането им със съответните звукове. От само себе си се разбира, че картините не могат да дадат необходимия за тая цел материал. Последния се тай в „четивцата“, за които е оставено твърде малко място: $\frac{1}{3}$ от страница. Многото картини са обезличили предметния буквар.

Друго. Чрез картините, автора (авторите) на който и да е буквар ни представя застъпените от него методи. От картините явства, дали трябва да се постъпва аналитически или синтетически при откриване на буквите. Няма друг буквар, освен тоя на г. г. Цонев и Домусчиев, който да не прави избор между тия постъпки. Дадените в техния буквар картини искат да задоволят и двата способа, затова са представили кар-

тини и за извличане „нормалните думи“ и за „звукоподражания“. Обаче, звукоподражателните картини не само че не са сполучливо предадени, но поставят младия четец в безисходно положение. Така: за буквата *м* (стр. 8) представят „големата картина“ мечкар и „малка картина“ плачещо дете. Обаче, нито ржмжащата мечка, нито плачащото дете изразяват чистия звук *м*. Ржмжението на звера, както и на кучето (стр. 18), е един особен глас — не, това е сливане на гласове *мржж*. Плачещото дете издава гласа *а*, друг пжт—*о* (виж. стр. 25 от „Подробното Ржководство“) и трети пжт—*м* (стр. 8. букваря). Кой от тия гласове би репродуцирал нечеващия да чете ученика? В учебника трябва да се дава положителното, да се дава онова, което действително води направо към целта, а не една шаткава работа, която заставя ученика да се лута, да търси тжй добре очертания звуков образ в нормалната дума „маса“, която трябва да се представи само и от която винаги и без мъжа може да се извлече тжрсеното. На стр. 9 се представят певци, обаче, истинските певци, които „пеят по книга“, никога не пеят „ла-ла-ла“, а изговарят сжджржжанието на песничката чрез срички и думи. Друг е въпроса, когато се тананика, което иска особено представяне на картината. При тананикането певците изговарят: та-та, ти-ти, на-на, ди-ди, ду-ду, ла-ла, а-а и т. н. После, представеното тананикане „ла-ла-ла“ трябва да се анализира, за да се добере ученика до гласа *л*. Невъзможността да се извлече гласа *л* от тая картина е заставила авторите да побжрзат и представят „картина“ „лале“, друга „лист“. Рисунката „магаре“ (на сжщата стр.), поставя човека в недоумение. Какво общо има „магаре“ с *л*? Гласа на теленцето (стр. 10) тоже трябва да се анализира; на мучащата крава (стр. 13) сжщо ще се анализира.

Готвачката на стр. 24 не може да даде гласа *ж*, защото когато се пражичи нещо, се чува глас *джр*.

Душащото на стр. 44 дете не може точно да изрази гласа *х*. Опитайте и ще се уверите.

Синтетическия постжпжк при откриване буквите е сжвжршено непрактичен. Трябва да се теглят гласовете един по един и да се нареждат тжй изолирано като целост, каквато живия говор не познава и не признава.

Вижда се, че аналитичния способ при писо-четенето е меродавния и трябваше да се нагодят картини тжкмо по него. А това ще рече, че трябва да се опростят картините до степен за най-леко и сигурно усвояване четенето, в случая опознаването буквите.

Ако звукоподражанията би представлявали някаква необходимост за букваря, ако биха могли да се използват детайлно при откриване буквите, то д-р Гинев, който има „Ржководство“ по тоя въпрос, не би оставил недовжршена работата си, а би й дал широко място в своя буквар. Но букваря на

Гинев е буквар, но не и „методическо ръководство“, какъвто колорит искат да предадат на своя д-р Ц. и Д. Звукоподражанията имат място при предварителните упражнения по четене, но не и при откриване буквите, където трябва сигурно средство за запомняне и усвояване формата и звука на известна буква. Това лесно може да се постигне чрез усвояване вече способ да се поставя звука на известна буква в началото на нормалната дума. Това има своето психологическо и практическо предимство, което е схванато от всички автори на буквари, но не и от господата на разгледвания буквар. Въпросният способ е тъй пригоден, че ученика без ничия помощ изучава буквите сам и винаги върви пред уроците на учителя.

Авторите сами виждат, че звукоподражанията, — независимо от обстоятелството, че не могат да ги използват за всички гласове, — са неприложими и бързат да дадат „картини“ за нормални думи. А всички картини са претрупани с хора и предмети, които покриват с гъста, непроницаема мъгла предмета за нормалната дума. А това е един от най-големите недостатъци на предметния буквар.

Картините са прекалено много. Авторите са доволни, може би, от това безчислено множество. Може би, тем се струва, че „многого картини“ ще развръжат езика на първака; може би, тем се струва, че картините допринасят твърде много за развитието на детския говор и за неговото корегирание. Като че ли на авторите е неизвестно, че картината не допринася почти нищо за облагородяване и развитие на оная реч, за каквато аспира литературата изобщо: букваря не може да преследва друга цел, освен оная, която се определя на всяка литературна творба, защото от ученика се иска да научи общенародния говор, да корегира своята реч съобразно усвоени и узаконени общи положения, стоящи далеч от всяка диалектична особеност. По картината ученика ще четат: „гурж“, „гърдинж“, „зели“, „жабж“, „заяк“ и пр., когато правилното произношение на тях и др. такива думи се усвоява чрез подобрени текстове, изразяващи една свързана целост, една „нова“ картина, представена описателно. Ето защо топографическите картини трябва да се заместят с описателни, чиито пряко въздействие върху говора да бъде меродавно. А авторите дават твърде противното — $\frac{1}{3}$ от всяка страница е текст без идейно съдържание. Заради този недостатък букваря заслужава огън.

Картините не са за деца и са лишени от всякаква художественост. Даже те не хармонират с действителността.

„Нашия буквар, казват авторите, не е само първа книжка за детето, — той е прекрасно ръководство за учителя — особено за младия учител“. Браво! Намерили хората разковничето! С един куршум два заяка! И ученика ще се задоволи и учителя ще си подкрепи и насърдчи. Че защо да не е така,

когато „учебника“ е помагало на първо време за учителя, а по-късно за ученика¹⁾. По буквара ученика ще чете, а учителя ще се придържа . . . Другите букварджии да са мислили на времето, та да са стекли такива буквари. Сега вече при наличността на новия буквар, всички други такива не заслужават внимание, не са добри, защото не са стъкмени „за съвместно обучение в духа на концентрацията“ (Подробно ръководство, стр. 4). По последното ще се води целокупното обучение „едновременно“, кжй както „и действителността се изпречва пред нашите очи едновременно“ (там стр. 4). Другите букварджии не се били запитвали: „едновременно ли, в един и същ час ли, ще се води обучението върху картината по всички предмети“ (там стр. 10). Вярвам, че не са се запитвали, защото учителите са разбрали твърде прекрасно представените в буквара положения. Изглежда, че тогава учителите са били по умни, защото са знаели, че „по всеки предмет ще се работи през определения за него час в седмичната програма“ (там стр. 10) и защото са знаели, че всеки учебен предмет преследва своя, определена цел, свои задачи, които при разните учебни предмети не могат да се подведат под еднакъв знаменител и още повече нямало е, кой да ги заблуждава с „едновременно“ и разновременно противоречие; защото тогава учителите не са знаели, какво нещо е „концентрация“. Според разясненията на Ц. и Д., то било проста работа: „ще се вземе за изходна точка картината и ще се стремиш да спазваш връзката и единството между отделните учебни предмети“ (там, стр. 10). . . Глаголите малко разбъркани, ала не го вяржем за кусур . . . Значи всичкото трябвало да се концентрира в картината! Добре, ами-вие, господа концентриционери, защо не вземахте сюжетите на „четизцата“ от тия картини? Щом вие сте за „концентрация“ в картините и във вашия концентриционен кръг спада и четенето, би трябвало да дадете пример със своя пръв труд. Вие подканяте хората към работа, която сами отбягвате. Има ли смисъл, има ли *raison d'être* вашия позив за концентриране на материала? Ето още едно съществено опущение, един голям недостатък във вашата работа.

Право да си кажа, г. г. Цонев и Домусчиев ми разбъркаха ума с тая пуста концентрация! По-рано я разбирах малко по-другояче; разбирах, че тя трябва да става и се прилага не само върху материята в I отделение, а и в другите отделения, па и в класовете. Пък то не било така! Ако би било така, „нашите плодови учебници“ Ц. и Д. биха нагодили учебниците си по „естествознание“, „отечествознание“ и „геометрия“ в духа на „концентрацията“. Аз вярвам, че те ще из-

1) Подробно ръководство към буквара. Д-р Цонев и К. П. Домусчиев, стр. 4.

ненадат учителството с някой друг учебник за II, III или IV отделения в духа на концентрацията! Чудно е наистина, защо картините в букваря да служат за изходна концентрационна точка на учебните единици в I отделение, а картините в другите им учебници да са в разрез с тоя принцип! Сигурно, тук трябва да има някоя тайна, някое изкуство, което просто-смъртните „даскали“ не могат да разберат!

Аз знаях, че букваря трябва да служи изключително за целите на езикознанието, т. е. да се научи пжрвака да чете и пише, и до се научи да се изразява правилно и свързано; знаях, че букваря не може да бжде справочна книга, ни пжрководство; знаях, че картинния реализм е бил осжждан и почти изгонен из училищата; знаях така сжщо, че всеки учебен предмет (в което да е отделение) има определени задачи, които се разрешават с помощта на предвидени средства и по прадначертани пжтища; знаях, че букваря се дава на ученика след като почнат да се учат буквите... Обаче, много сжм се лжгал. Лжгали са се и ония учители, които са мислили и работили като мене. Работата била сжвсем другояче. „Букваря може да се даде още през пжрвите 10 дни“ и, понеже има „големи и малки картини“, ще се употребят 2 седмици за обучение на „пжрвите 3 страници“ и след 2 месечно безплодно лутане из предварителните упражнения ще се почне четенето и писането¹⁾. И в „подробното ржководство“ чудо! - препоржчва се: 1 седмица без буквар, 2 седмици по пжрвите три големи картини“, след това 1 месец и 1 седмица никаква работа по букваря.... Както „букваря“, така и „подробното ржководство“ са пжлни с глупости и противоречия.

Елементите на буквите, казват авторите в ржководството, (стр. 14) „да се вземат и упражняват паралелно с изучаването на буквите!“ Ами вжв вашите предварителни упражнения по писане, за които предвиждате 40 учебни часа (в стр. 10 на подробно ржководство), какво ще минавате? Нали за тях вие посочвате материал на стр. 12 и 13 в ржководството, който (материал) не е нищо друго, освен елементите на буквите, па и самите букви? Ами, ако вие вземете елементите на буквите, паралелно с откриването на последните, нали нащжрбвате правилността и рационалността на писането? Вжв време на писането ученика ще се учи не да пише елементите на буквите, а да се излага писмено. Нали така говорите вие на стр. 10 в „Ржководството“.

Вижте, колко лошо бие на очи следния необмислен факт: „Книжаря ни изпрати буквар и *плоча*“ (стр. 58, букваря). „Моделира се *плоча*; рисува се“ (стр. 10, ржководство). „Запознаване децата с камената плоча и писалка (калем)“ (стр. 10, ржководството).

1) Виж Подробно ржководство, стр. 6, 10, 22.

„Ето защо плочата трябва да се изхвърли още при стъпване на детето в училище“ (стр. 11, ръководството).

Като искате да се изхвърли, защо я разглеждате, защо я моделирате и рисувате? Осъждате я и я запратете настрана!

Авторите на въпросното „букварче“ и „подробно ръководство“ не познават методиката на елементарното четене, не познават духа на времето, не вземат под внимание индивидуалността на учителя и тая на ученика; те не знаят, че букваря трябва да бъде литературно сборниче, от което да черпят мощ и свежест първаците. В този си вид работата на г. Цонев и Домусчиев не заслужава името буквар, защото той разхища детските сили и мисли; отделя ученика от действителността; пренебрегва детските наклонности и стремежи; в него няма нищо естествено и художествено.

Ив. Георгиев — с. Дикили-таш.

УЧИЛИЩЕТО И ЖИВОТА.

(Вести и бележки).

В ЧУЖБИНА.

Учителски заплати в Италия. Заплатите на всички държавни служители в Италия през тая година са увеличени съобразно с поскъпването на живота там. Първоначалните учители получават следните годишни заплати: VII кл. — 5,500 лири¹⁾ (33,000 лв.), VI кл. — 5,900 лири (35,400), V кл. — 6,300 лири (37,800 лв.), IV клас — 6,700 лири (40,200 лв.), III клас — 7,100 лири (42,600 лв.), II клас — 7,500 лири, (45,000 лв.), I кл. — 7,900 лири (47,400 лв.). Повишението от клас в клас става след всеки четири прослужени години.

Освен заплати, учителите получават, според големината на селищата, дето учителствуват, добавъчни възнаграждения от 5,400 до 8,400 лири годишно в селата, от 5,900 до 8,900 лири в градове с до 50,000 жители и от 6,300 до 9,300 лири в градове с повече жители. Добавъчните възнаграждения се повишават паралелно с повишението на заплатите.

Учителски заплати в Ромъния. Труда на ромънският учител, както и на нашия, е зле платен. Ромънското

1) 1 италианска лира сега струва от 6 до 6.10 лева наши.

учителство, макар живота в Ромжния да е два пъти по-евтин, отколкото у нас, изнемогава от непоносима мизерия и масово напуска професията си. Особено лошо е положението на градските учители, които, освен заплатите и добавъчните си възнаграждения, нямат други доходи. Малко по-сносно е положението само на селските учители, на които са дадени безплатно общински земи за обработка и безплатни квартири.

През март т. г. управителните комитети на четирите учителски организации — сдружението на университетските професори, сжюзa на учителите от средните училища, сжюзa на градските първоначални училища и сжюзa на селските първоначални учители — са отправили до министрите на просвещението и на финансите едно изложение, в което настойчиво са искали да се дадат на учителите заплати, каквито се плащат на офицерите. В резултат от тия постъпки заплатите са били увеличени само с 40⁰/₀, средно с 600 леи¹⁾ (360 лв.) месечно. Даденото увеличение не е задоволило учителството, понеже е несжразмерно с всекидневното растящата скжпотия, предизвикана от бжрзото и чувствително спадане на ромжния леи през последните месеци. Учителските организации са заявили, че в борбата си за сносен живот, те ще прибегнат до крайни средства, дори до стачка.

Пржв сигнал за това дал конгреса на учителите от средните училища, сжстоял се в края на м. март т. г. Той гласувал една ултимативна резолюция, с която всички членове на сжюзa се заджлжават да подадат оставките си най-късно до 1 септемврий т. г., ако до тая дата правителството не усвои и приложи исканията му. Още докато заседавал конгреса, в бюрото му били депозирани повече от 100 заявления за оставки. Очаква се, че примера на учителите от средните училища ще бжде последван и от другите учителски колегии.

Една победа на английското учителство. През 1920 год. една комисия, сжставена от еднакжв брой представители на учителството и на училищните общини в Англия, изработила таблици за минималните заплати, които общините трябвало да плащат заджлжително на учителите в основните училища²⁾ До м. април т. г. таблиците били въжприети и приложени само в 82⁰/₀ от всички английски училищни общини. Останалите общини не се подчинили на решението на комисията и продължавали да плащат на своите учители, въжпреки многобройните им протести, заплати, много по-низки от определените минимални заплати.

1) 1 ромжски леи сега струва 0.60—0.65 лв. наши.

2) Вж: „Педагогическа практика“, год. I кн. I, стр. 80: „Заплати на учителите в Англия.“

Учителството, организирано в своя голям сюз „National Union of Teachers“, който през м. г. броял 115,468 члена, повело енергична борба срещу тия общини: обявило им *локут* (lock—out), учителите подали масово оставките си, нови кандидати отказали да заемат овакантените учителски места, и повече от 400 училища в продължение на два месеца останали затворени. Под напора на общественото мнение и натиска на министерството на просвещението, които взели страната на учителството, най-после общините били принудени да приемат напълно исканията на последното: на 12 юлий м. г. между представителите „National of Teachers“ и на училищните общини бил подписан договор, с който последните се задължавали да плащат на своите учители определените в таблицата заплати, заедно с една добавка от 5% върху тях.

Летни курсове за усъвършенствуване на учителите в Съединените Щати се уреждат всяка година при всички педагогически училища, колежи и университети. През миналото лято те имали твърде голям успех. Курсовете при държавния колеж в Канзас били посетени от 3,272 учители, в Jowe — от 3,133, в Мичиган — от 2,400, в Пенсилвания от 23,000 (от половината учители в щата). Учителството навсякъде проявявало голям интерес към новите педагогически течения. На учителите, които посещавали курсовете, държавата плащала от 25 до 100 долара. Вжн от туй, всеки учител, който имал успех в курсовете, получавал още по 50—100 долара годишно.

Училищни кинематографи. От няколко години насам кинематографа се използва широко за нуждите на обучението във всички видове училища във Франция и Англия. Пригответни са специални училищни кинематографически апарати, с които лесно може да се манипулира в учебните стаи, и филми, в които е илюстриран предвидения в програмите за основните и средни училища учебен материал по география, история, естествознание, предметно учение, химия, физика, история на изкуствата, вероучение и дори по аритметика. Почти всички градски училища и много от училищата в големите села вече имат свои кинематографи.

Във Франция държавата плаща една трета от стойността на кинематографите и принадлежностите им, които общините доставят за училищата си.

В Англия през това лято държавата урежда 14-дневен курс, в който учителите ще се запознаят с манипулирането и използването на новите училищни кинематографи. При курса ще се уреди изложба на апарати и филми. Пресметнато е, че ще бъдат представени от други държави най-малко 1000 училищни филми. Само една французка фирма — Pathé-Consortium Cinema — е обещала да изпрати 570 такива.

У Н А С.

Детски театър във Варна. През миналата есен във Варна се основа *детски театър*—първи, може би, в България по своята осмисленост и солидност.

Театра си поставя за цел да подпомага естетическото и нравственото възпитание на децата чрез сценична игра, чрез рецитация, декламация, мелодекламация и ритмика (балет).

Представени бяха до сега две детски пиески „Царя на мъдростта“ от г. Добри Немиров и инсценираната приказка от Елин-Пелин „В кафенето на бай Таралежко.“

Художествената постановка на „Царя на мъдростта“ плени многобройната публика — детска и възрастна. Спекакла се даде три пъти с голям успех.

Сега театра готви комедията „Болния Пиеро“ и „Кукличката,“ които в скоро време ще представи.

Както „Царя на мъдростта“, така и новите две пиески, се придружават от детски балети, които внасят повече красота и блясък в играта.

Ръководители на театра са учителят Ал. Великов и артиста П. Бжчваров, а балетмайсторка — г-жа В. Амон (рускиня), учителка по балет от Петроградската балетна школа.

Детския театър във Варна е едно хубаво културно и истинско възпитателно дело. Той заслужава пълната подкрепа и на учителство и на гражданство.

КНИГОПИС.

(Книги, вестници и списания, получени в редакцията.)

1. Учителска мисъл. Месечно обществено педагогическо списание. Редактори: Д. Негенцов и д-р М. Герасков. Издание на Българския Учителски Съюз. Год. IV, кн. 8 (април), 1923 г.
2. Учителъ. Педагогически часопис за сручно усъвършаване учителя и школски живот. Орган Удружененъа Югословенских Учителъа. Уредник Мих. М. Станојевић. Београд. Год. III, 1922—1923. Бр. 1—8 (септември—април).
3. Hrvatski ucitelj. Pedagosko stateski mjesecnik. Zagreb. God. III, (1923), Broj 1—2 (1923).
4. Pedagogické Rozhledy. Vydavaji Cekolovenská obec ucitelská a deditvi Komenského v Praze. Hlavni redastor: Kadner. Sesit 3. Brezen 1923. Rocnik XXXIII.
5. Vestnik ceskolovensého pedagogickéh ustavu Jana Amosa Komenského. V Praze. Rocnik I. 20. dubna 1923. Cislo 3—4.
6. Casopis ceskolovenské obce ucitelské. V Praze. Rocnik III. 1923. Cislo 16.
7. L'école et la vie. Revue hebdomadaire d'éducation et d'enseignement. Direction générale Paul Crouzet. Rédaction professionnelle Eug. Cottet. Librairie Armand Colin. 103. Boulevard St. Michel, Paris, 5-e. Union postale: un an 16 fr. 6-année. №№ 26—33 (avril—mai) 1923.
8. Scoala Romana. Organ al societatii Institutiorilor si institutoarelor din Romania. Anul XVIII, № 5—3 (Februarie—martie), 1923. Bucuresti.
9. Invatatorul. Organ asoc. invatatorilor romani din Ardeal, Banat, Crisana si Marmures. Revista pedagogica sociala. Anul IV. № 6—7, Martie—Aprilie, 1923. Cluj.
10. Scoala Basarabiei. Revista pentru cultura, invatamant si educatie nationala. Director St. Ciobanu. Redactor J. Zaborovschi. Martie 1923. Chisinau.
- II. Scoala noua. Revista pedagogica. Anul II, Nr. 8, 9—1 Aprilie—Mai 1923. Oradea—Mare.
12. Scoala Banateana. Organul asociatiei invatatorilor din Caras—Severin. Redactor Pavel Jumanca. Anul II, №№ 5, 6, 7. Martie—Aprilie 1923. Caransebes.
13. Свободно възпитание. Орган за педагогическа култура. Редактор Димитр Т. Кацаров. Издава книгоиздателство „Възраждане“, ул. Бачо-Киро, № 13, София. Година I, кн. 6, февруарий 1923 г.
14. Алон (на еврейски). Орган на сдружението на еврейските учители в България. Редакция в София, ул. Нишка, 20. Година I, кн. 2 1923 год.

№ 210 А

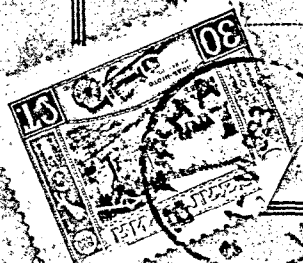
До Госп

Кирил Зидаров

универ

улице „Княз Борис“

Варна околия



15. Природа. Илюстрирано популярно научно списание. Година XXIII, книги 8 и 9, април и май 1933 г. София ул. Париж, № 14.

16. Естествознание и география. Месечно списание. Издателство „Ново училище“ — София. Год. VII. кн. 8, април, 1923 г.

17. Обществено здраве. Списание за социална хигиена, медицина и здравеопазване. Редактор д-р Хар. Нейчев, год. VI, кн. 3—4, април 1923 г. София.

18. Борба с Алкоолизма. Месечно илюстрирано списание. Редактор д-р Хар. Нейчев. Год. II, № 4, 1923 год. София.

19. Детска радост. Редактори Ран Босилек и Хр. Хаджиев. Год. VIII, книжка 6, 1923 гбд. София.

20. Детски свят. Детско списание. Урежда редакционен комитет: Ив. Пенев, Д. Чолаков и Хр. Спасовски. Год. III, кн. 4, 1923 г. София.

21. Витлеем. Религиозно-нравствено списание за деца, год. I, кн. 4 и 5, 1923. г. Редактор Мл. Георгиев — Варна.

22. Вестник на жената. Седмичен лист за литература, обществен живот, мода и домакинство. Главен редактор Хр. Чолчев. Броеве 98—104, 1923 год. София.