

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XIX

КНИГА VII

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. Гр. Пенчовъ — Критическото мислене — задача и принципъ на днешното училище	337
2. Цв. Петковъ — Свободата на учителя въ свѣтлината на образованието и културата	345
3. Христо К. Мичевъ — Оценка или самооценка на успѣха	353
4. Албертъ Мийо — Главни насоки въ съвременната педагогия	358
5. Вас. Димитровъ — Възпитание на естетически чувства у децата	370
6. Вл. Бацаловъ — Мѣстото на съчиненията по картинка въ първоначалното училище	373
7. Методий Христовъ — Оттукъ-оттамъ	376
8. Йорданъ Стояновъ — Печалба — решаване задачи въ трето отдѣление	378
9. Книжнина	381

ЗАПИСВАТЪ СЕ АБОНАТИ НА „ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

Одобрено отъ М-вото Н. П. за училищнитѣ библиотеки съ наредба № 9925 отъ 11 априлъ 1921 г. и за народнитѣ читалища съ заповѣдь № 2664 отъ 19 августъ 1931 г.

СЪТРУДНИЦИ:

Александъръ Цаневъ
 Андрей Цвѣтковъ
 Атанасъ Чешмедживъ
 Аспарухъ Крайчевъ
 Бочо Шейтановъ
 Бочо Бочевъ
 Борисъ Тричковъ
 Василь Шарковъ
 Василь п. Нешевъ
 Вѣра Начева Петкова
 Вълко Вълкановъ
 Генчо Д. Пиръовъ — асистентъ
 Дим. Ник. Осининъ
 Иванъ Георгиевъ
 Иванъ Петковъ
 Ив. Вълчановъ — глав. инспекторъ
 отъ Министерството на нар. просв.

Иванъ Гължбовъ
 Т. Андреевъ
 Колю Владимировъ
 Константинъ Зидаровъ — музикаленъ писателъ
 Михаилъ Николовъ
 Генчо Червенковъ
 Георги Караивановъ — глав. инсп.
 отъ Министерството на нар. просв.
 Георги Костакевъ
 Георги Русиновъ
 Георги Симеоновъ
 Георги Димитровъ — бившъ гл.
 инспекторъ по музика въ Полша
 Георги Голѣмановъ
 Георги Гиздовъ
 Димитъръ Лазовъ

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ

ОСНОВАТЕЛЪ: † АНТ. БУРЛАКОВЪ. РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ.

Гр. Пенчовъ

КРИТИЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ — ЗАДАЧА И ПРИНЦИПЪ НА ДНЕШНОТО УЧИЛИЩЕ

„Бжди разсърдителен и се научи да се съмнявашъ“
(императивъ отъ Epicharmos).

I.

Сжщностъ и значение на критическото мислене.

Развитието на ясна, вѣрна, логическа мисълъ е една отъ целитѣ, знае се, на училището. Едно отъ основанията на логическата мисълъ е, обаче, и критическото мислене, което сжщо влиза въ обсега на училищната дейностъ. Не безъ основание.

Значението на критическата мисълъ е огромно. Безъ нея сж невъзможни ни животътъ, ни науката. Благодарение на критиката на Литре, на Д. Ст. Милъ, пише Гизелъ, се разклати влиянието на Кантовия законъ за социалната физика — това за тритѣ състояния — теологическо, метафизическо и позитивно, учение окончателно за Кантъ.¹ И философското мислене се отправи въ друга насока, та се отстраниха евентуалнитѣ заблуди. Известно е, какво съкрушително въздействие оказа критиката на Канта върху тогавашната философия, въздействие, което и досега продължава. Догматизмътъ, споредъ Канта, е именно изворъ на безвѣрие — противно на морала, което сжщо е догматично.² Догматизмътъ е лековѣрие нека прибавимъ и тая мисълъ, на проф. Е. Дюръ, въ всички области на познанието.³ Още по-тежко: догматизмътъ споредъ Е. Кантъ е именно онова нахалство да се върви напредъ само чрезъ познания по принципи, тъй както ги прилага разумътъ отдавна, безъ да се знае начинътъ и правото, чрезъ които тѣ сж дошли до тамъ.⁴ Известно е и благотното влияние за разцвѣта на наукитѣ плодъ на съкрушителната критика на Бекона върху тогавашнитѣ

¹ Гл. Н. Spenser, „Les premiers principes“, уводъ отъ Gazelles, стр. 50.

² Гл. W. Wundt, „Ethik“, I, стр. 433.

³ Prof. E. Dürer, „Erkenntnistheorie“, стр. 99.

⁴ Гл. I. Kant, „Kritik der reinen Vernunft“, стр. 29 (изд. Kerbach).

методи и похвати на изследване. И обратно — спирането и летаргията на научната мисъл вследствие убийственото влияние на догматизма и схоластиката, насоки на мисловната дейност през сръдновъковието, поради това педагогическа максима и дидактически императив си остава винаги: остракизмъ на догматичното обучение. Догматичното обучение се е смѣтало и се смѣта и сега смъртенъ врагъ на училището. Значението на критичното мислене изпква още по-ясно и отъ следнитѣ му отличия отъ догматичната мисъл. При критичното мислене се провѣрява вѣрността на всѣко заключение, което се прави. Душевното състояние въ тоя случай е — преди приемането да бждемъ въ състояние на резервираностъ. Личността съ критическо мислене се отличава именно съ това. Другъ е наивниятъ, съ некритическо мислене човѣкъ. Той решава безъ сжществени размишления, приема сръдствата, които непосредствено, по примитивенъ начинъ, се появяватъ въ съзнанието му. Тая негова дейностъ се обуславя отъ традицията, авторитета, предразсждѣцитѣ и мненията на сръдата; отъ всичко, което примамва, привлича стремежитѣ и страститѣ; отъ всичко, което силно влияе и подтиква родители и приятели; отъ всичко, което се създава отъ праздни думи и понятия, безъ да е проучено съдържанието имъ. Човѣкъ изобщо безъ критическо мислене се отдава и направлява всѣкога почти по изпитания опитъ, безъ изпитване основитѣ, безъ да се пита, каква проява ще настѣпи отъ наблюдаванитѣ факти; той образува сжжденията си възъ основа на традиционни възгледи и ежедневни преживѣлици.

Но критическото мислене има значение и за морала. Поради липса на такова мислене, именно хората не могатъ да се освободятъ отъ животинщината и да водятъ разуменъ животъ. Липсата на критическо мислене е причина и на не малки спорове между хората. Отъ друга страна една отъ висшитѣ добродетели — справедливостта, справедливото постѣпване спрямо другитѣ и себе си се сръща само у хора съ ясно съзнание, предпоставка на което е критическото мислене. Сжщото важи и за люде, които владѣятъ чувствата си, които сж навикнали да провѣряватъ решенията си, следствията имъ откъмъ вѣрностъ, които действуватъ следъ съвѣстна провѣрка изобщо. Критичното мислене е предпоставка и за характера на личността. Човѣкъ съ некритично, неправилно мислене не може да действува последователно. Той или не действува никакъ — не може да намѣри съответно решение или пъкъ взема решение, но несигурно, опредѣлено отъ случайности. Силнитѣ, героичнитѣ характери винаги притежаватъ не само героизмъ, но и способностъ да съставятъ ясни сжждения. Нравствениятъ характеръ, най-сетне, най-висшата форма на характера, предполага винаги висша сждна сила.

Критичното мислене подпомага развоя и на друго едно основно искане и качество на човѣка особно въ днешно време — чувство на отговорностъ. Отговорностъ за всичко, което говори човѣкъ, каквото пише и върши, за всичко, което пропуска. Чувство, чиято липса е най-голѣма прѣчка за издигане държавата въ правова и културна организация, безъ което не сж

възможни ни водачи, ни водени. Едно чувство най-сетне, признак на зрѣлостъ. Поставено ли е добре у насъ това чувство? То не е достатъчно развито у нашата общественостъ. Обикновенитѣ у насъ изрази за отношенията ни къмъ държава и общество, — че държавнитѣ работи нѣмалѣ край, за отдѣлния гражданинъ, — че не ще оправи сжщитѣ, поддържащи немара, дори и осждителни намѣрения, явно сочатъ на това. Критическото мислене развива именно това тъй важно и за насъ чувство на отговорностъ.

Значението на критическото мислене се изразява и въ следното: прогресътъ, известно е, се основава на критиката, а тя е невъзможна безъ критическо мислене.

Но значението на проблемата за критическото мислене се разкрива още по-ясно, ако се разгледа отъ етническа гледна точка, въ свръзка съ народностнитѣ ни проявлѣния. А въ тѣхъ не всичко е въ редъ, не всѣкога е радостно. Увлѣченїята, некритическото мислене е несъмненъ фактъ. Романтизмътъ е, безспорно, съставка на нашия народъ, чиито последици ние не единъ пжтъ сме тежко изпитали. Да посочвамъ ли случаи? Азъ оставямъ на страна обикновенитѣ житейски отношения и всѣкидневната преса, въ които не единъжъ ще срещнете отрицание и на обикновени човѣшки качества у противника, на истинностъ, ценностъ, на идеи и схващания въ другата страна. Привеждамъ случаи отъ другаде. Ето що пише единъ авторъ: „Завършилѣтѣ курса на основното училище не могатъ сносно да се излагатъ, не могатъ сносно да пишатъ едно писмо. Липсватъ имъ граматически познания, не знаятъ правописа на най-обикновенитѣ думи, нѣматъ никакъвъ стилъ (гл. сп. „Българско училище“, стр. 132, 1939, статия отъ М. Галевъ). Една статия носи заглавие „Омагьосаниятъ кржгъ на нашето образование“ (в. „Просвѣтно единство“, бр. 10, 1939 г.). Въ друга статия се отсича така: „Селото е петимно за искрена мислъ и честни дѣла“ (гл. А. Цвѣтковъ, въ сп. „Просвѣта“, стр. 1158, кн. 10, 1939 г.). Други авторъ се изказва така: „Вѣрно е, че ако желаемъ да разрешимъ въпроса, като заемемъ нѣкоя чужда училищна система, ние много лесно можемъ да направимъ това. Най-лесно е да се копира нѣкоя чужда система и въпросътъ да бжде приключенъ. (Гл. работата на А. И. Маневъ въ сп. „Просвѣта“, бр. 1, 1939 г., стр. 70). Единъ нашъ съвремененъ литературенъ критикъ характеризира така тая наша черта: „За да се разбере тѣхния подвигъ (на революционеритѣ — добавка моя), трѣбва само вродено чувство на признателностъ, докато дѣлото на другитѣ — на просвѣтителитѣ — изисква повече исторически знания и трезвъ умъ, който българското общество започва да придобива едва въ наши дни, следъ като по внушения на своя романтиченъ максимализъмъ и на симпатия къмъ жестове претърпѣ нѣколко опасни катастрофи... Лесно бѣше да се създаде традиция на българската общественостъ за постоянно предпочитание на романтичнитѣ и героични жестове, като се пренебрегне всичко онова, което бавно и безшумно е работило за разширяване и закрепване на народното самосъзнание“ (гл. Г. Константиновъ, въ сп. „Просвѣта“, бр. 1, стр. 34, 1939 г.). Тая наша особена черта се явява и въ училищния

ни животът. Въ училищата ни не сж поставени на първо мѣсто характера, знанията, сръчноститѣ. Ученицитѣ мислятъ за изпити. Усилията имъ сж устремени да завършатъ учебната година. Тѣ повтарятъ, учатъ и запомватъ страници отъ учебници. Паметътъ имъ се товари, дори претоварва съ факти, безъ връзка, не истинска собственостъ, плътъ и кръвъ, за да се заличатъ съ течение на времето — не дълго отъ съзнанието.

Явно е, като не пренебрегваме влиянието на другитѣ фактори — духовна и материална срѣда, исторически условия и съвременни културни влияния, все пакъ, ако надъ тая наша мисловна дейностъ на духа ни надѣлява критическото мислене, друго, не онова свързано не еднѣжъ съ опасности, направление ще вземе нашата духовностъ.

Тѣй се представя, накжсо изложено, значението на критическото мислене въобще.

Покрай това общо значение, то има и специално педагогическо.

Чрезъ обучението, известно е, сѣтивата трѣбва да се усъвършенствуватъ така, че растящиятъ да може да се научи да си служи съ тѣхъ. Гледането трѣбва да премине въ възприемане — може да се гледа, знае се, а да не се вижда. Слушането трѣбва да премине въ чуване — може да се слуша, а да не се схваща. За да се достигне това, потрѣбно е сѣтивното възприятие да може лицето да провѣржава, изпитва и едва тогава да превръща въ действия. Въ областъта на волевитѣ действия исканията сж сжщитѣ. Волевитѣ действия, външни и вътрешни, трѣбва да се обсъждатъ, преработватъ и поставятъ въ отношение съ нови факти и найсетне да се превръщатъ въ дѣло. Сѣтивната дейностъ и волевитѣ действия изискватъ, явно е, сждна сила, критическа мисль.

Тѣзи именно душевни процеси, съставка на които, видѣхме, е критическото мислене, — а тѣ сж туку-речи цѣлата душевна дейностъ на личността — трѣбва да се усъвършенствуватъ у растящия, за да придобиятъ споменатитѣ по-горе качества. А това усъвършенствуване — систематично и организирано — става само съ дидактическа дейностъ.

Премине ли се, обаче къмъ дидактическитѣ задачи и методически срѣдства, свързани съ проблемата за критическото мислене, налага се да се разгледатъ следнитѣ въпроси.

Ние ще трѣбва първо, поне на кжсо, да посочимъ сжщественитѣ признаци на критическото мислене, нѣкои отъ които въ досегашното си изложение споменахме.

Критическото мислене е критически процесъ съ следнитѣ още прояви: изпитване откъмъ вѣрностъ и значение възприятията; посочване важното, неважното, сжщественото и несжщественото на възприятията; провѣрка, дали има възможностъ и потрѣба да се оползотворятъ и преоценятъ възприятията. Ето и примѣри изъ училищния животъ. Идва единъ ученикъ и съобщава на учителя си видена случка. Учителътъ, съ критическа мисль, поставя редица въпроси, за да прецени случилото се. Кжде и кога стана случката? Кои пострадаха? Кои видѣха случи-

лото се? Кои сж причината? Едва следъ тѣзи въпроси учительтъ преминава къмъ действие. Изъ военния животъ — още по-ясенъ примѣръ. Разузнавателна група наблюдава движението на неприятелска такава. Едно неподготвено лице ще схване това възприятие като движение на много хора. Тая преценка е погрѣшна. Не така постѣпва лице съ критическа мисль. То си задава редица въпроси, и ще оцени и оползотвори наблюдаваното. Видѣлъ ли е вѣрно? Това, действительно, неприятелска разузнавателна група ли е? Въ каква насока се движи? Кжде отива? Отъ кжде иде? Каква ли задача има? Трѣбва ли да съобща всичко, което виждамъ? Трѣбва ли да стрелямъ? Да не се издамъ? Какъ тогава трѣбва да действамъ? Вижда се, прочее, че критическото мислене съдържа елементи на сѣтивностъ и разсѣдъкъ и че актове на сжщото сж обсъждането и обмислянето; то подпомага да се различи истината отъ лѣжата и гарантира, изобщо, вѣрността на мисльта на личността: то е, съ което се намира истинската мисль, истинското сжждение.

Тия сж по-важнитѣ признаци на критическото мислене.

Логически процесъ, критическото мислене почива и на известни условия, отъ които сжществени сж тия. То е невъзможно безъ ясни познания и предполага макаръ и минималенъ интересъ. Критическото мислене се придобива чрезъ постепенно упражняване и свикване да се провѣрять сжществуващитѣ познания, та да не се загубватъ затѣмненитѣ белези поради ослабване на следитѣ имъ въ паметта и други причини, чрезъ което пѣкъ да се затруднява извеждането на заключенията. Нека отбележимъ и това, че въ критическото мислене участвува силно и вниманието — активно, енергично.

Тая е, накратко представена, сжщността на критическото мислене. Ние посочихме и значението му.

Неговото общо и специално педагогическо значение ясно сочатъ нуждата да се включи то въ дидактическата организация на училището.

II.

Дидактически градежъ на учебната дейность съ съставка критическо мислене.

Голѣмото значение на критическото мислене изисква съответно устройство на учебната дейность. То трѣбва да бжде единъ отъ принципитѣ на всѣко обучение. Една отъ целитѣ на последното трѣбва сжщо да бжде развитие критическото мислене у учещитѣ се. Затова трѣбва да се развива системно, да му се даде почтенно мѣсто въ обучението. Обучението трѣбва изобщо да потиква търсенето, инициативата на учещитѣ се, да бжде критично, недогматично.

Включи ли се критическото мислене въ дидактическата работа на училището, на дидактическата дейность се възлагатъ следнитѣ искания:

а) Да се знаят и следват нѣкои отъ особеноститѣ и предпоставкитѣ на критическото мислене.

I. Етапитѣ за критическото мислене, посочени отъ Д. Дюи: 1. трудноститѣ при схващането на единъ фактъ или явление, 2. опредѣляне и ограничение на тѣзи трудности чрезъ анализа на фактитѣ или проявитѣ, 3. предположения за възможно решение, 4. следствия, които настѣпватъ съ приемане на предположенията за разрешение на проблемитѣ и 5. други наблюдения или опити, чрезъ които може да се приематъ или отхвърлятъ предположенията, потвърждаващи или отричащи заключението. Второто отъ тия искания предполага да се намѣрятъ онѣзи белези, чрезъ които ще може да се подреди и разбере факта. За това сж потребни често и наблюдения. Третото искане предполага знания. Тѣзи последнитѣ предпазватъ личността отъ лъжливи заключения и се изпълва и четвъртото искане.

II. Критическото мислене, както и логическото, предполагатъ и следнитѣ елементи, които сжщо трѣбва да се знаятъ и следватъ: прости мисловни логически функции — събиране или разлагане на прости факти; сложни логически функции — изтъкване на известни белези или отдѣляне на други нѣкои, а сжщо — извеждане на единични елементи отъ общото или обратното. Къмъ тия се прибавятъ и всички елементи на мисленето въобще, които сочи логиката.

б) На обучението трѣбва да се постави и следната задача — да се създаде съзнание да се разлага на части даденъ фактъ дотолкова, доколкото тѣзи части даватъ ключа за разрешение отношението на фактитѣ.

в) Въ обучението трѣбва да се ангажира особено размислянето, а не изключително паметта. Последната трѣбва да участвува въ учебната дейность, но не за смѣтка на размислянето, сжждението. Затова и постулатъ на обучението трѣбва да бжде: повече лична работа на ученика. Тя именно развива сждната сила. А тъкмо на това искане се основаватъ модернитѣ педагогически течения — методъ на проектитѣ, комплексно обучение и др., въ които, известно е, личната дейность на ученика е на преденъ планъ.

г) Приложението на критическото мислене поставя и това дидактическо задължение относно духа на обучението — да се развива радостъ отъ критично мислене. Това подпомага и развоа на характера. Така при нравствени конфликти надѣляватъ резултатитѣ отъ критичното мислене надъ страститѣ.

д) Трѣбва да се създава и закрепва у учещия се съзнанието, че несполуката, или грѣшката не се намира въ учебнитѣ предмети, въ материала, а въ личнитѣ сжждения, въ непълното и неправилно използване елементитѣ на материала. Съ това се развива у учещия се съзнание за отговорность. Ученикътъ знае, че е възможно само едно вѣрно решение. Той знае сжщо, че е отговоренъ за тоя отговоръ. Той знае следъ това, че сж възможни нѣколко схващания и се чувствува тогава задълженъ да държи на най-доброто и може, ако резултатитѣ сж оспорими, да предаде частъ отъ тѣхъ на обекта, и да оправдае своето решение.

е) Тръбва да се дава широко място на провѣряването, особено чрезъ експерименти, които сж нераздѣлни части на обучението по природни науки.

ж) Тѣзи общи дидактически положения изискватъ и съотвѣтенъ учебенъ материалъ, който трѣбва да бжде подобранъ именно споредъ новата съставка на обучението. Ще отбележимъ, обаче, че нѣма учебенъ предметъ или особенъ учебенъ материалъ, който да притежава нѣкаква магическа сила за развитие на критическото мислене. Откъмъ новата съставка на обучението въ структурата имъ, учебнитѣ предмети се подреждатъ въ тая редица. Най-подходяща учебна дисциплина е математиката; въ нея намира приложение математическото доказателство, а то е сигурно срѣдство за развитие на критическо мислене. Тукъ спада и граматиката, при която се подвеждатъ отдѣлни случаи подъ нѣкоя граматическа категория, като се използватъ съответнитѣ признаци. Всичко това става само съ помощта на разсѣдка. Стрѣкове на езиковото обучение, извънъ граматика. При тѣхъ се изтъкватъ естетически, морални и други ценности, а тая дейность е възможна само чрезъ критическа мисль. Естествознание — естествена история, физика и химия. Обработката на тия предмети става съ посочване на биологически и други зависимости, а тѣ могатъ да се намѣрятъ само съ участие на разсѣдка. Съ тоя последния се намиратъ зависимоститѣ, пжтищата и срѣдствата на държавния и културенъ животъ на народитѣ, градивни материали, знае се, на география и история.

и) Общо искане следъ това е и следното — материалитѣ изъ разнитѣ учебни предмети така да се подбиратъ и разработватъ — за това споменахме по-горе, щото да се развива повишена радостъ отъ приложбата на критичното мислене. Затова учебнитѣ предмети трѣбва да иматъ и материали съ практически цели, учебнитѣ дисциплини да иматъ практически отенѣкъ.

к) Общо искане е и това — въ развоя на урока, въ учебния процесъ, при обучението да се провеждатъ и следватъ всички онѣзи условия, срѣдства и елементи, отнасящи се до критическото мислене, за които говорихме по-горе.

л) Едно последно искане за обучението е и това: учебната дейность да се провежда, като се оставя въ реда на училищнитѣ упражнения и задачи и достатъчно свободно, незаето съ работа въ заведенията, време.

Съ огледъ на това последно искане и въ съгласие съ приведенитѣ общи дидактически такива, примѣръ за подходяща учебна дейность сж лекциитѣ уроци, които развиватъ и провеждатъ учитѣ се въ учителски институти и бивши педагогически училища. Работата на ученицитѣ въ тѣзи училища, известно е, е лична. Размислянето взема при тѣхъ важно участие. Последното се вижда отъ дейноститѣ, които се развиватъ: подборъ за съответни мѣста известни методически идеи и правила, приспособление на последнитѣ споредъ детскитѣ способности и сили, нагаждане, за случая, учебнитѣ пособия и помагала, намиране и на всички психологи-

чески сръдства за успѣшенъ резултатенъ урокъ; провеждане поставения урокъ на дѣло.

Единъ примѣръ, както се вижда, за лична работа съ приложба на критическото мислене.

Приложбата на сжщото въ обучението на отдѣлни учебни предмети се вижда и въ следнитѣ случаи. Четене — моментитѣ особно на обяснително четене, намиране смисъла на думитѣ и изреченията. Граматика — намиране главната и второстепенната мисль на изреченията, намиране частитѣ на изречението — сжществителни, глаголи, прилагателни и др. Писмени упражнения. При тѣхъ се съединяватъ думи въ изречения, изречения въ откъси и т. н., различава се, отдѣля се, прави се сравнение. Личността си служи, прочее, съ размисляне, обсъждане. За това писменитѣ упражнения трѣбва да бждатъ като това: „Ние, азъ и сестра ми, се върнахме отъ училище у дома. Вжщи заварихме татка си. Следъ малко дойде и чичо ни, току-що завърналъ се отъ София. Опишете срещата имъ!“ Писменитѣ упражнения, обаче, могатъ да се отнасятъ и до паметъта, — тя да преобладава. Такова упражнение е следното: опишете Софийското поле. Не за такива упражнения е, обаче, думата. Писменитѣ упражнения, структурата на които ние посочихме, провеждатъ, както се вижда, напротивъ, достатъчно критическото мислене. Естествознание и математически предмети. За тѣхъ случаи не посочваме. Математика, и особно тя, и природнитѣ науки иматъ за основа критическото мислене. Важното е да се прилага то неуклонно и за тѣхъ;¹ да се избѣгва механическото разглеждане и решаване.

Тѣй се представя организацията на обучението, съ основна съставка критическо мислене. Усилията винаги, прочее, трѣбва да бждатъ отправени къмъ това — учебната дейность да бжде насочвана отъ критичното мислене; то да бжде основа на обучението.

Цв. Петковъ

СВОБОДАТА НА УЧИТЕЛЯ ВЪ СВѢТЛИНАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО И КУЛТУРАТА

(Продължение отъ кн. 6)

Предстои ми да разгледамъ въпроса за свободата на учителя съ огледъ на участието му въ обществения и културенъ животъ, както и въ връзка съ отношението му къмъ държавата. Още порано, като си поставихъ задачата да разгледамъ всестранно въпроса за свободата на учителя и предвидѣхъ задачата, съ която сега трѣбва да се справя, съзнавахъ, че ми предстои да превъзмогна голѣма трудность. Причинитѣ за това сж следнитѣ: 1) на много ограничено мѣсто трѣбва да се справя съ два важни въпроса — свободата на учителя като участникъ въ обществения и културния животъ и свободата на учителя като гражданинъ на държавата, който

¹ Техническитѣ предмети образуватъ група учебни материали съ особени специални цели, затова за тѣхъ тукъ не се спираме.

сжщо нито може, нито е желателно да остане бездееенъ и безучастенъ зритель на онова, което става въ нея; 2) времената, които преживяваме поне на пръвъ погледъ малко благоприятствуватъ подобно разглеждане и 3) и двата въпроса засѣгатъ многостранни и сложни нужди и отношения, които налагатъ необикновена внимателностъ при употребата и на най-простата дума. И все пакъ, тъкмо защото освѣтлението на тѣзи въпроси е трудно и отговорно; тъкмо за това тѣ налагатъ едно ясно и честно, смѣло и зрѣло разглеждане.

Участието на учителя въ обществения и културния животъ

Това участие е колкото естествено и неизбежно, толкова и необходимо. Ето основанията, които подкрепятъ това схващане: 1) Учителътъ е едничкия културенъ човѣкъ, и дълго време ще остане едничккъ въ тази насока, който по силата на своето положение, е проникналъ въ всички кѣтчета на страната: нѣма вече селище поне безъ единъ учителъ. Дори и онѣзи селища — колиби, които нѣматъ свое училище, не оставатъ безъ връзки съ учителя, поради задължителността на образованието, учителътъ така или иначе влиза въ връзка и съ тѣхъ, прибира децата, общува съ родителитѣ. 2) И това общение нито е случайно, нито е краткотрайно: то продължава месеци и години. 3) Нашитѣ учители сж синове и дѣщери на народа: отъ него сж излѣзли, съ неговия коравъ залѣкъ сж отхранени, въ недрата му се връщатъ да работятъ. Това условие е много важно: то позволява на учителитѣ ни не само поради съзнателна подготовка, но и поради естествена принадлежностъ и привързаностъ къмъ народа, да се интересуватъ отъ живота на народа, да се намѣсватъ въ него и се опитватъ да разрешаватъ едни или други задачи, свързани съ неговитѣ трайни и основни нужди. 4) Учителитѣ и по свѣтогледъ сж подготвени да се интересуватъ отъ народа и взематъ участие въ живота му. Тъкмо въ тази насока тѣ сж добили подготовка въ училището, за сжщото сж се подготвяли и сами. Ето защо може смѣло да се каже: нашиятъ учителъ като маса е носителъ на онзи духъ, който сж имали всичкитѣ ни възрожденци. И затова ние виждаме, че колкото по-надолу слизае къмъ народа, толкова по-често срѣщаме учителя въ всички области на народния животъ: участвува въ живота на читалището и кооперацията не само като обикновенъ редникъ, но като начинателъ и творецъ; участвува въ грижитѣ за опазване здравето и сдобиване съ водопроводи; участвува въ електрификацията на селището и напояване на землището; участвува въ стопанската и нравствената култура на населението. 5) Поради това, че учителитѣ въ хиляди селища все още сж едничкитѣ културни хора, дори и да биха желали да се отдрѣпнатъ отъ участие въ обществения животъ, не могатъ да сторятъ това: населението нѣма къмъ кого да се обърне и затова учителътъ неизбежно навлиза въ живота на обществото като измѣрва нивитѣ на селянитѣ или имъ прави смѣтки, като имъ чете вестници и друга книжнина, като имъ дава съвети и имъ тълкува събитията, които ставатъ въ нашата страна или вънъ отъ нея.

Следователно, по необходимост и по вътрешна потребност нашият учител взема участие въ живота на народа.

Имаме ли доказателства, че нашият учител наистина до сега е вземал дейно участие въ обществения и културния живот на страната? Ще посоча най-характерните от тѣзи доказателства. Таблица № 1 ни дава сведенията за количеството на училищните имоти и доходи презъ 1937—38 уч. година.

Непокрити имоти въ декари				Покрити имоти :		Приходи
Обработ-	Необраб.	Гори, вър-	Разни	магазини, фурни		
ваеми земи.	земи.	баци и др.		хотели, фабрики,		
				бани и др.		
1,557,011	448,436	260,523	6,621	823		110,527,836 л.

Безспорно, за създаването на тѣзи ценни училищни имоти сж работили и продължават да работят много фактори : върховната просвѣтна власт, училищните инспектори, особено околийските, директори и главни учители и нѣкои административни органи. И все пакъ, главна заслуга въ тази насока иматъ учителитѣ и непосредствениятѣ имъ ръководители — директори и главни учители. Защо? Поставени да работятъ при крайно тежки условия — липса на здравно и удобно училищно помѣщение, липса на помагала, зле облѣчени и почистени деца, липса на много условия за правилна образователна работа, учителитѣ постоянно, отъ освобождението и до сега търсятъ изходъ отъ положението. И тѣ постепенно го намѣриха въ създаването на училищните имоти : чрезъ приходитѣ отъ тѣхъ се построиха и продължава да се строятъ на много и много мѣста, особено по селата, великолепни училищни сгради, обзавеждатъ се съ покъщнина и помагала, създаватъ се училищни образователни градини, полагатъ се грижи за здравето на ученицитѣ — набавятъ се машини за стригане, омивалници, сапунъ, сѣдове за вода или се създаватъ затворени помпени извори и т. н. Само благодарение на приходитѣ отъ тѣзи имоти се създадоха условия да се подпомагатъ мѣстните читалища и общодостъпните библиотеки и фонда социално и културно подпомагане, на който презъ 1937/38 год. сж дадени надъ 11,000,000 лв.

Но не само чрезъ незамѣнното си участие въ създаването на училищните имоти се намѣсва учителътъ въ обществения и културния животъ. Той е на предна линия, когато трѣбва да се избере мѣсто за училище, за читалище и др. под. Тогава заинтересовани, подъ влияние на личните си интереси, искатъ да бжде училището или читалището до нѣкой тѣхенъ имотъ, за да се повиши цената му. Учителътъ е, който трѣбва да се бори и защити интереситѣ на училището, като се избира просторно и здравно мѣсто, удобно за всички деца.

Грижитѣ за здравната и духовната култура на децата е нова област, където учителътъ, извънъ прѣжитѣ си задължения, се намѣсва въ обществения и културния животъ. Ето селото Д. Кр. преди много години. Доста отъ децата идватъ съ паразити. Младата учителка решава да се справи съ тѣзи условия и почва упо-

рита работа. Днесъ за работата ѝ се говори съ признателностъ, макаръ че тогава се е воювало съ нея.

Или село отъ Бѣлослатинско, Т. Учителката работи съ всички сили въ повѣреното ѝ отдѣление, но все пакъ вижда, че резултатитѣ не сж напълно задоволителни. И тя създава библиотека за децата си съ тѣхно участие и това на родителитѣ, почва да ги занимава извънъ учебното време и въ IV отд. тѣ достигатъ плодове, които могатъ само да радватъ: децата иматъ вече живъ и траенъ интересъ къмъ книгата, четатъ изразително, обсъждатъ много въпроси отъ живота. Другаде въ Варненско, поради грижитѣ на всички учители за културата на децата, ученицитѣ въ свободното си време идватъ въ училището, за да четатъ, да беседватъ съ учителитѣ, да играятъ въ двора и тамъ установихъ резултати за IV отд. такива (относно четене и обща култура), каквито другаде липсватъ при ученици отъ III кл.

Или, пакъ Бѣлослатинско, музикаленъ учителъ е създалъ хоръ и оркестъръ, въ който участвуватъ селски младежи и момичета и така запълватъ голѣма частъ отъ времето си въ културна срѣда.

Кооперацията е друго велико поле за голѣма културна дейностъ на учителя. Ето село Х., Луковитско. Населението произвежда сливи, но ги дава на безценица. Учителитѣ създаватъ винарска изба, читалище и кооперация, прибиратъ сливитѣ, изсушаватъ ги, складираатъ ги и така се авансиратъ суми на производителитѣ, като се очаква удобния моментъ за продажбата имъ. И тѣ успѣватъ да получатъ двойно по-голѣма цена.

Село Г., Ловешко. Посещавамъ го и виждамъ две нѣща, които поразяватъ: великолеппи по порода (искърска) и отхраненостъ крави и спретнати, чисти селяни. Какъ е станало това? Отпреди 20 години, когато на 300 къщи е имало 15—20 крѣчми, учителитѣ почватъ работи и въ полза на кооперацията — млѣкарска. И днесъ съ изключение на 5—6 семейства, всички селски семейства сж членове на кооперацията, иматъ отлични крави, купуватъ всичко чрезъ потребителната кооперация, а млѣкарската преработва 700.000—1.200.000 литри млѣко годишно.

Другаде учителтъ наредъ съ тази дейностъ, събира вечеръ селянитѣ и имъ чете творенията на наши автори, както и на чужди, разяснява имъ ги, а като резултатъ се явява интересъ къмъ книгата и търсене учителя за беседи на различни ценни теми.

Разбира се, нѣмамъ за целъ да рисувамъ онази огромна културна работа, която развива неуморно нашиятъ учителъ. Напомнямъ само отдѣлни случаи, за да загатна поне за това, какво дължимъ на учителя.

За нещастие работата въ обществото на учителя не протича безъ сътресение. Напротивъ, общественно-културната му работа го излага на много опасности, които понѣкога изоснови заплашватъ неговата свобода като културенъ човѣкъ и гражданинъ на страната. Напримѣръ, стане ли дума за училищни имоти, понеже ще трѣбва да се намали мерата, дето пасатъ голѣмитѣ стада на мѣстния състоятеленъ човѣкъ или на нѣколцина такива, или пъкъ отъ която тѣ по различни начини си присвояватъ по нѣщо, учителтъ

изведнажъ става неудобенъ, „опасенъ“. Но не за мѣстнитѣ заинтересовани, а за обществото и държавата!

Или учителятъ работи за здравната култура на населението и неизбежно идва до това да обясни нѣкои суевѣрия, които сж опасни за здравето, засѣга нѣкои отживѣли навици и традиции. Ето нова опасностъ за него — могатъ да го обвиняватъ, че засѣга религията.

Кооперацията е трета областъ, която колкото е благодарна за народополезна дейностъ, толкова е опасна за свободата на учителя: чрезъ нея се засѣгатъ материалнитѣ интереси на известни сръди, които нерѣдко иматъ и властъ и ето, учителятъ отново става неудобенъ и опасенъ.

Работата за духовната култура е сжщо пълна съ опасности за учителя: защо на една вечеринка е декламирано това или оноа стихотворение, вкл. и нѣкои отъ Ботевитѣ, защо е четенъ този или онзи разказъ, защо е изнесена тази или онази сказка. Напримѣръ, преди 3—4 години въ едно отъ голѣмитѣ села на Дунавската равнина се изнася тема „Личностъ и общество“ и лекторѣтъ-учителъ сочи, че ние не всѣкога сме умѣли да се държимъ правилно спрямо виднитѣ си хора. Основава се на установени факти. Но ето че кметѣтъ на селото, юристъ, остава недоволенъ, намира, че лекцията е обществено и държавно „опасна“ и когато този лекторъ бива поканенъ повторно отъ името на читалището, кметѣтъ въ споразумение съ други административни власти осуетява лекциитѣ му. „Да благодари, че не е учителъ тукъ, а то ние знаемъ какво ще му погодимъ за такива лекции“, говорятъ близки до органитѣ на властѣта, които осуетяватъ лекциитѣ му.

Когато пъкъ учителятъ чрезъ кооперацията или по другъ начинъ почне работа въ полза на това да се оземлятъ малоимотни и безимотни, да се набавятъ евтини книги и др. п. на ученицитѣ чрезъ училищната кооперация, когато системно почне дейностъ въ полза на беднитѣ ученици или създаде въздържателно дружество за сѣлскитѣ младежи, тогава много често се намиратъ майстори хора, да скроятъ обвинение противъ него все съ огледъ на държавата, почва се натискъ надъ околийския учил. инспекторъ или се търси нѣкоя организация да изнесе обвинението и го наложи на по-висшитѣ инстанции.

Така ние стигаме до въпроса за свободата на учителя въ връзка съ отношенията му спрямо държавата. И затова ще преминемъ къмъ него.

Учителятъ и държавата

Като поставямъ този въпросъ, трѣбва да подчертая, че той се разпада на въпроси за отношението на учителя къмъ даденъ представителъ на държавата, къмъ дадено правителство, къмъ даденъ режимъ и къмъ държавата, като институтъ, независимо отъ това кой въ момента управлява. Последниятъ въпросъ, за отношението на учителя къмъ държавата като институтъ е най-важенъ.

Естествено е, че учителят като личност или учителството като маса може да не одобрява идеите и действията на един представител на държавата, без да е против правителството, режима и особено против държавата. Напр., както бѣ въ действителност преди години, явява се министър на просвѣтата, който заявява публично, че ще повишава не само подготовката на учителите, но ще повишава и морала на професията и се опитва да раздѣли гимназиите на елитни и гимназии долно качество поради успѣха. Отдѣлни учители, па и професията се стресна, прецени и предвидѣ вредата, която се нанася върху престижа на учителството и учебното дѣло, затова по много начини се обяви против министра.

Все така учителят може да не сподѣля и политиката на дадено правителство, дори на един режимъ, без да е той против държавата.

Впрочемъ, какво е отношението на мнозинството учители къмъ нашата държава? Само който е чуждъ на учителството, той може да мисли и допуска, че учителството е противъ държавата на неговия народъ. Много основания има, които сочатъ, че учителството е било винаги за добре организираната наша държава. Ето нѣкои отъ тѣхъ. 1. Възраждането на народа презъ 18 и 19 вѣкъ става съ най-живото участие на учителя и младите сж се подготвяли винаги съ огледъ и на политическата свобода т. е. нуждата да имаме собствена държава. 2. Следъ освобождението, когато учебното дѣло дълго време е предоставено на общините, учителството се бори грижитъ и надзора за него да поеме държавата. Защо? Защото учителството всѣкога въ миналото и сега е било убедено, че държавата по-добре ще го организира и ръководи, което е и фактъ. 3. Учителството постоянно е работило държавата да стабилизира чиновничеството изобщо и особено неговата служба като условие за по-добър подборъ на учители, за по-добра работа въ училището и въ полето на културата, за по-голямъ авторитетъ предъ обществото, за по-добра организация на държавата. И нашата, новата ни история доказва, че учителството е право: всѣки пътъ, когато е рушенъ стабилитетъ на учителя, то е страдало не само училището, но и самата държава е губѣла авторитета си и нейните устои сж ставали недостатъчно надеждни. 4. Учителството винаги е работило, за да се осъществи колкото се може по-добре задължителността на основното образование, да се увеличи размѣра на задължителното образование, да се подобри качеството на образованието, съ ясното съзнание, че така ще се повиши културата на народа, а чрезъ нея държавата ни ще стане по-силна и по-независима. 5. Нѣщо по-вече — за учителите е ясно, че по силата на историческата необходимостъ, намѣсата на държавата въ живота на страната става все по-наложителна и тѣ винаги подкрепятъ държавата, когато се намѣсва въ нѣкоя областъ съ огледъ ползата за колкото се може повече хора отъ народа. Така напр., учителите сж били винаги за оземляване на малоимотни или безимотни, за оземляване на читалища, училища, кооперации, за етатизиране на мини, бани

и др. И затова когато следъ 19 май се замисли статизирането на тютюневитъ и спиртнитъ фабрики, учителството първо поздрави тази идея и не то я провали. 6. Учителството отъ години иска Министерството на просвѣтата да издава учебницитъ, за да станатъ достъпни по цена, а приходитъ да се използватъ за културни цели.

Защо нашиятъ учителъ е за увеличаващата се всестранна намѣса на държавата, (следов. за нейното сжществуване и закрепване) въ живота на народа? Защото той съзнава, че само така може да се осигури стопанска и политическа независимостъ на народа, да се прокаратъ закони и мѣроприятия въ полза на мнозинството отъ населението, да се защити народа отъ експлоатация и невежество, на които го обричатъ частнитъ интереси на отдѣлни групи отъ обществото. Учителътъ е излѣзълъ отъ народа и той жадува благоденствието на народа, а незамѣнимо условие за това е държавата. Ето защо може отдѣлни лица да има въ срѣдата на учителитъ, които сж противъ държавата като институтъ, но това сж хора, които се броятъ на прѣсти.

Какви изводи могатъ да се извлѣкатъ отъ всичко изложено въ връзка съ въпроса за свободата?

1. На учителя следва да се гарантира свободата за смислено участие въ обществения животъ. Чрезъ тази свобода, като участвува въ читалището, кооперацията, грижитъ за здравето и културното издигане на населението, той ще си създава задачи и идеали за служба на народа, а всѣка служба на народа е и служба въ полза на държавата; ще се изгражда като ценна отъ общественно гледище личностъ; ще осмисля живота си, а всичко това неминуемо ще се отразява благотворно върху работата му въ училището. Та нали тукъ той има да дава познания за културнитъ институти, да приобщава къмъ живота на страната, да развива гражданско съзнание въ младитъ, да запознава съ всички придобивки на народа. Кога той ще извърши това най-добре, когато го откъснемъ ли отъ живота и той се готви само по учебници и ръководство или когато животътъ на народа и държавата съ своитъ нужди и придобивки станатъ плътъ и кръвъ отъ неговата личностъ? Отговорътъ е ясенъ.

2. На учителя следва да се гарантира свобода за участие въ обществено-културния животъ още и за това, защото както посочихъ, той е въ недрата на народа и живѣе съ неговитъ нужди и болки. Това му дава възможностъ, подъ влиянието на самия животъ, да си оформява задачи и идеали, чието осжществяване само ще ползува народа и държавата. Напр., като вижда бедни деца, които нѣматъ жилище, облѣкло и храна и затова не успѣватъ въ училището, отъ десетилѣтия учителътъ най-рано заговори и почна да работи за трапезарии, за подпомагане бедни деца, за лѣтковища и днесъ всичко това е фактъ, безъ който нашето училище е невъзможно.

3. Поради непрекъснатия му допиръ съ народа, учителътъ като Антей вѣчно добива нова сила и винаги е въ преднитъ редове на общественитъ движения. Ето защо той най-често защитава онова въ живота, което е още ново, което въ момента може да се раз-

бира добре, но което утре се осъществява. Напр., следъ войната учителството като виждаше мизерията, въ която почна да изпада голѣма частъ отъ населението, потърси изходъ отъ положението и го намѣри, между другото, въ всестранното коопериране и особено въ кооперативното отглеждане на животни, кооперативно обработване на земята и др. т. Тогава мнозина и особено административнитѣ органи, смѣтнаха, че това сж чужди идеи и гледаха накриво учителитѣ. Но минаха години и днесъ властѣта, следъ съответнитѣ частни опити, подкрепя кооперативното обработване на земята.

4. Ето защо свободата на учителя въ обществения животъ е едно условие за напредѣка на обществото ни. Като живѣе съ нуждитѣ на народа, учителътъ търси, опитва и така подготвя почвата за ценни утрешни придобивки.

5. При това не бива да се мисли, че всички представители на властѣта, че всѣко правителство, че всѣки режимъ сж безпогрѣшни. Напомнихъ за министра, който искаше да повишава морала на учителитѣ. Та нима, когато е явно, че се грѣши и се подготвя злина за народа и държавата, учителътъ ще трѣбва винаги да мълчи? Неговата разумна творческа критика ще служи за изправителъ на много грѣшки, за предотвратителъ на много злини. Напр., въпросниятъ министъръ подари успѣхъ на ученицитѣ, отъ който „подаренъ“ успѣхъ училищата още страдатъ: ако бѣ взето мнението на учителството, никога не би се извършила тази безсмислица, която озадачи и ученицитѣ.

6. Свободата на учителя да се изказва обективно по общественитѣ въпроси и работи въ рамкитѣ на законитѣ като общественъ работникъ, може да спасява властѣта отъ нейното бюрократизиране. Обществена тайна е, че доста отъ държавнитѣ чиновници, следъ като сами не търсятъ нови идеи и пжтища, но, за да се нагаждатъ и нравятъ на всѣки новъ шефъ или министъръ, предугаждатъ желанията имъ, идеитѣ имъ, намѣренията имъ и дори, когато шефътъ или министърътъ искатъ да чуятъ обективно мнение, тѣ така горещо защищаватъ предугаденото, че тѣ дори и когато идеитѣ имъ сж явно несъстоятелни, оставатъ съ убеждението, че сж велики знамения на времето.

Учителството, по силата на положението си — допирътъ му съ народа и работата съ децата — не може да се бюрократизира и винаги като колективъ излъчва доста хора отъ срѣдата си, които могатъ и иматъ нравствената сила да пресѣятъ „новитѣ“ идеи презъ ситото на живота и посочатъ само онова, което е наистина ценно. Така, свободата на учителя винаги може да се използва като противоотрова на бюрократизма, който приспива, обръща очи къмъ миналото и мисли, че сегашното следва да се увѣковѣчи: учителътъ е винаги съ лице къмъ живота и утрешния день, каквито сж и децата, съ които работи. И затова учителътъ трѣбва да се щади като единъ отъ носителитѣ на новитѣ ценности въ живота.

7. Да се отнема свободата на учителя въ обществения животъ, значи да се заприщватъ пжтищата на живота, отъ което ще страда народа, ще губи културата, а и държавата не ще печели.

Условия, за да се защити свободата на учителя въ обществения животъ.

Първото. Преценката за дейността на учителя въ и вънъ отъ училището, както и неговото ръководене, да става единствено отъ органитъ на просвѣтната властъ. Всѣка чужда намѣса е гибелна за правилната преценка на учителя. Както въ сѣдебното, военното ведомство и кое да е друго не могатъ да се мѣсятъ странични фактори, така следва да се постави и учителя.

Второто условие. Да се създадатъ веществени и морални условия въ учителската професия да се привличатъ и оставатъ едни отъ най-надаренитъ измежду младитъ поколения, като подготовката на учителитъ отъ всички училищни степени се подобри. Природно умниятъ и подготвениятъ знае какъ да използва свободата си въ обществения животъ за благо на народа.

Трето условие. Необходимо е винаги да се помни, че едни отъ създателитъ на третата ни държава съ мирния си трудъ и по бойнитъ полета сж и учителитъ. Ето защо, излишно е постоянно нѣкои срѣди да ги подозиратъ въ настроения противъ държавата.

Четвърто условие. Самото образование предпоставя критично отнасяне къмъ ценноститъ, а критичното отнасяне е органически свързано съ свободата. Ето защо, който лишава отъ свобода учителя въ обществения животъ, задушавя критичното му отнасяне и съ това механизира училищната работа на учителя. Мъртавъ е онзи учителъ, който само съобщава сведения и умение, безъ да преценява, а преценката води неминуемо до участие и въ обществения животъ.¹

¹ Забележка. Въ бр. 25 отъ 24. III. т. г. на в. „Просвѣтно единство“ нѣкой си А. Ралчевъ, задъ което име се крие друго лице, до колкото може да се разбере, ме обвинява въ какво ли не, което сега отминавамъ съ презрение. Но този г-нъ говори, че съмъ „поклонникъ на нѣкаква си безколична свобода“ и че „демагогствувамъ съ тия си разбирания“ за свободата. Тѣй като въпросътъ за свободата на учителя и свободата при образованието е важенъ въпросъ, каня този г-нъ А. Р., ако има наистина нѣкаква научна подготовка и нравствена сила, да докаже въ печата, че свободата при образованието и свободата на учителя е вредна. Готовъ съмъ да помѣстя статията му въ сп. „Педагогическа практика“. Така ще имамъ възможностъ да разкрия още еднажъ предъ учители и общество, колко опасни сж за образованието и културата лица като г. А. Р., които се опитватъ да отнематъ слънцето и въздуха на образованието и живота, разбира се, винаги като „бранители“ на държавата. А читателитъ, които искатъ да се запознаятъ съ възгледитъ ми за свободата при образованието, могатъ да прочетатъ статията ми въ сп. „Философски прегледъ“ кн. 2, 1940 г. подъ заглавие „Може ли възпитанието да се гради върху внушение и принуда“. За тѣхъ ще бжде важно да проследятъ и статията ми „Свободата на учителя въ свѣтлината на образованието и културата“ сп. „Педагогическа практика“, кн. 5, 6, 7 и 8.

Христо К. Мичевъ
учителъ „у-ще на открито“ гр. Берковица

ОЦЕНКА ИЛИ САМООЦЕНКА НА УСПѢХА.

Училищниятъ успѣхъ е главното мѣрило, за способността на ученика и бъдещето му мѣсто, което ще заеме, като членъ въ обществото. Понеже той е отъ решающе значение: да не се полага приемень изпитъ, да не се плащатъ училищни такси, да се продължи образованието въ по-горно учебно заведение, или да се вземе полесно и сигурна държавна служба — затова, радостъ цари въ душитѣ на родителитѣ, когато тѣхнитѣ деца сж успѣли по-каквото и да било начинъ, да изтрѣгнатъ „по-голѣма бележка“.

Въ този стремежъ, отъ страна на ученици и родители, за добирание до бележката, при нужда, не сж изключени: молби, ходатайства, препорѣжки и пр., които ако успѣятъ, отварятъ вратитѣ на пристрастието и субективността при оценяване на успѣха, понижаване авторитета на учителя и ослабване връзкитѣ между семейство и училище.

Учителътъ отъ своя страна полага усилия да подобри работата си, подбира методи и педагогически сръдства, за осигуряване „по високъ успѣхъ“ на ученицитѣ си, защото по този успѣхъ се цени и неговата учебно-възпитателна дейность и запазване професионалния си авторитетъ, предъ ученици, родители и училищни власти.

Трудно е да се дойде до една сравнително правилна оценка успѣха на ученицитѣ, защото при това оценяване въ положителень или отрицателень смисълъ, оказватъ влияние и въздействие, редъ причини и условия, намиращи се въ и около оценявания ученикъ.

Отъ сжществено значение сж и отговоритѣ при изпитването, по които ще стане оценяването на ученика, дали тѣ сж механично възпроизвеждане на голи думи и изрази, заети отъ учебника, или сж плодъ на проучвания, наблюдения и изследване върху даденъ обектъ, или материалъ, по въпроса. И често, ученикъ възпроизвелъ механически наизустеното отъ учебника, предава го съ най-голѣми подробности и точность — учителътъ, изказва своето задоволство и поставя оценка „отличень“. Напротивъ, ако другъ, може би, много по разсѣдливъ, съобразителень и самостоень ученикъ, който въ другъ случай, като: въ другарска сръда, при самостоятелна работа и пр. проявява интересъ, — сжщиятъ се запжне, спрѣ или замисли, такъвъ ученикъ, се таксува едва ли не като слабъ.

А колко сж случайтѣ, кждето има претрупани паралелки, преподавателитѣ едва смогватъ да изпитатъ ученицитѣ презъ срока, поне по веднѣжъ и възползуванъ отъ случая, ученикъ веднѣжъ изпитанъ, захвърля книгата, за да я подири чакъ въ началото на идния срокъ, защото тогава ще бжде подирень за изпитване. По тѣзи причини има случаи: ученикъ отъ даденъ класъ, остава да повтаря, на следната година, повтарящъ, получава срочна или годишна бележка „слабъ“, по предметъ, по който презъ първата учебна година е ималъ годишенъ успѣхъ „добъръ“ или „много добъръ“. Очевидно е, че въ единия или другия случай, оценката е била съвсемъ случайна, нѣмаща нищо общо съ това, което е ученикътъ:

неговите възможности за проява, обстановка, условия и душевно състояние в момента на изпитването му.

Нима сж малко случаите, когато ученици в училището не проявяват живот, се ценят като посредствени и безнадежни, а в живота, като свободни граждани се проявяват в една или друга насока и заемат отговорни постове в държавното управление, допринасят за нейното стопанско или културно-просвѣтно преуспѣване.

Училищният и обществен живот, наброяват маса такива случаи, които говорят за слабата страна в начина за оценяване на успѣха на учащите се.

Да се оцени ученикът, да се опредѣлят неговите знания и способности, не е лесна работа, затова се изисква: откриване детскитѣ наклонности, т. е. да познаваме неговата индивидуална природа, приобщаване децата къмъ учител и новото, което ще му даваме, предразположение на учениците къмъ урока в дадено време, защото има деца: свенливи, боязливи, угнетени от домашни незгоди, погълнати от лични преживявания и пр., такива ученици не принадлежат на себе си и работата, която се иска от тях и когато ще трѣбва да ги оценяваме, необходимо е, учителят да отчете това учениково състояние, да го възвърне къмъ работата и чакъ тогава, да пристѣпи къмъ разрешаване тази тежка за него и ученика задача.

Освенъ тѣзи причини и условия, има и други, които сж извънъ ученика: похватността, маниерите и характерът на учителя, методите на обучение, учебната програма и др., сж условия, сжщо немаловажни за успѣха на учениците.

Щомъ като успѣхът е мѣродавенъ и опредѣлящъ бждещето на учениците, а оценяването му по традиционния начинъ е повърхностенъ и несигуренъ, щомъ като върваме в детските възможности и прояви, подхранвани чрезъ смислено организирана учебно-възпитателна работа, при приложение принципа на самодейностъ, съ успѣхъ бихме оползотворили тази самодейност и при оценяване на успѣха, чрезъ самооценяване, което съ резултатностъ би се въвело в горните отдѣления, прогимназията и гимназията. По пжтя на самооценяването, ще се доберемъ до сравнително по-обективна преценка на успѣха, ще зачетемъ ученика като личностъ, ще запазимъ ненакърнено неговото честолюбие, ще го приобщимъ къмъ науката, ще издигнемъ престижа на училището.

За да се създадатъ условия за самооценяване, необходими сж нѣкои предпоставки.

1) Трѣбва да избиемъ от главите на питомците си, грижливо всаденото от родители и общество, пакостно разбиране, че учимъ за бележки. Учителят, като възпитател, опрѣнъ на авторитета си, съ умѣние и тактъ, ще изясни на децата, че учимъ да знаемъ, а бележките сж нѣщо второстепенно, които ще дойдатъ, като резултатъ на тази съзнателна работа. Този обратъ в разбиранията за стойността на бележките, ще трѣбва да се създаде най-първо в малките ученици, които сж податливи и сигурна основа за даване новъ обликъ на схващанията и в юношата и обществото.

2) Отдѣлението трѣбва да се превърне въ лаборатория отъ равноправни работници, включително и учителя, който ще стане само ръководител и напътвачъ. Този колективъ, ще работи и живѣе подъ знака на единствената мисълъ — учимъ да знаемъ. Разбира се, че намѣренията на учителя за самооценяване сж известни на децата още въ началото на учебната година, тѣ ще знаятъ, че сами ще бждатъ ценители на собствения си трудъ и знания.

3) Изпитванията и провѣрките ще ставатъ класно, въ свободна беседа — свободно размѣняване на мисли по даденъ въпросъ, седнали свободно по мѣстата си. Съ постоянство, учителътъ, ще успѣе да създаде благоприятна атмосфера и търпимостъ въ отдѣлението, да се изчакатъ и изслушатъ въ време на докладитѣ, корекциитѣ и допълненията. Така всѣки ще изпъкне, такъвъ какъвто си е, силниятъ ще върви напредъ, ще служи за примѣръ на по-слабия, който по свой починъ ще полага усилия за догонване другаритѣ си и

4) Учителътъ следи проявленията на ученицитѣ, дава своитѣ напътствия и допълнения, но и създава свое мнение-преценка, за успѣха на всѣки ученикъ и си послужва съ нея, когато стане нужда.

Пътя за осъществяване самооценяването на успѣха, се очертава въ зависимостъ, разбиранията и похватността на учителя, който, както и при обучението, ще подбере начини и срѣдства, за постигане гонимата цель.

Далечъ съмъ отъ желанието, да давамъ образци за копиране, относно начина на оценяване успѣха, но, понеже и тукъ е необходима планомерностъ въ школуване ученика, при което, ще трѣбва да се преодоляватъ и то още въ самото начало, нѣкои трудности, конспективно ще посоча, какъ преодолявамъ тѣзи трудности.

Края на първи срокъ сме, предстои оценка на успѣха. По желание на децата опредѣляме най-първо съ кой учебенъ предметъ да започнемъ. Безспорно, като начало и новостъ въ живота на отдѣлението е трудно, затова необходима е намѣсата и упътванията на учителя. Въ беседа, целеща да се доберемъ до по единъ ученикъ, като представител на всѣки видъ оценка (2..3..4..5..6) на успѣха, опредѣленитѣ ученици заематъ мѣстата си, групитѣ сж очертани. Обръщамъ внимание на ученицитѣ, че всѣки ще прецени (сравни) по знание, проява и възможности, себе си, съ нѣкой отъ тѣзи ученици и ще отиде къмъ тази или онази група. Така става опредѣляне успѣха по всѣки учебенъ предметъ.

На пръвъ погледъ, това посочване представител на всѣки видъ оценка, би се таксувало, като ограничение и повеление на учителя, но, въ действителностъ не е така, защото, то става съ живото участие и преценка отъ страна на ученици и учителъ, а това става съ цель да подхрани и канализира детския критерий за самооценяване.

Прави впечатление, че децата се отнасятъ не съ лекота къмъ възложената имъ за разрешаване задача, защото справедливостъ и въздържане въ надценяване проличава; напротивъ, имаме случай на подценяване. Използувамъ тѣзи случаи на подценяване, чрезъ примѣри, за проявата и дейността на въпросния ученикъ: че той много пъти е вземалъ живо участие въ докладитѣ, наблюденията, допълненията, въ устното и писмено изла-

гане, че е проявил интерес към четене книги, подпомагане другарчетата си — всичко това говори, че заслужава по-голям успех от този, който си е определил и когато, този ученик мине въ групата с по-горен успех — каква радост какво повдигане само чувството, какво доверие и вяра въ учителя и какъ здраво се циментира връзката между възпитател и възпитаник — това може всеки учител да оцени.

На първо време има макаръ и единични случаи, когато нѣкой ученик възползуванъ отъ дадената му свобода, се надценява. Въ случая, учителътъ навежда въ лека форма примѣри и сравнения, предразполага и самия ученикъ, къмъ признаване случаи на по-слаба своя проява, допълватъ и ученицитѣ и по таквъ начинъ, оставенъ ученикътъ да размисли, прецени и разбере правотата на изнесеното, той драговошно поправя грѣшката си и заема новото си мѣсто въ съответната група съ по-слабъ успехъ.

Въ случая детското честолюбие е накърнено, защото е осъзната правотата на сторената грѣшка.

Недоволството, страха, измамата, случайността и лицемѣрието сж изключени, а цари искреностъ, съзнателностъ, другарска обичъ, защото мисълта на ученика е канализирана въ пѣтя на самооценяване, — това що знае и може.

Тази другарска обичъ и искреностъ, се подчертава съ разумнитѣ и правдиви предложения на нѣкой ученикъ, щото, неговъ другаръ да мине къмъ групата съ по-високъ успехъ, по даденъ учебенъ предметъ, защото, сжщиятъ се е проявилъ (знаелъ) много повече отъ него и че не единъ пѣтъ му билъ въ помощъ. Така напримѣръ, при оценка успеха по писане, ученикътъ „Х“ съ каква откровеностъ и тънка преценка предлага, щото, ученикъ „У“ отъ неговата група (групата на четворкитѣ) да мине въ групата на „петицитѣ“, защото „той знае много добре правописа и много рѣдко се ползува отъ правописния речникъ“. А на въпроса къмъ сжщия ученикъ, който е въ групата на тройкитѣ по смѣтане, защо е тамъ и не заслужава ли нѣщо повече, отговаря: „не, азъ не мога да се сравня съ Ст..., защото, той разбира по-добре отъ менъ писменото дѣление съ двуцифренъ дѣлителъ, по-добре решава задачи и много пѣти ми е показвалъ, когато направя грѣшка“.

Разбира се, че и въ групата на слабитѣ ще има по 1—2 ученици, по нѣкои учебни предмети. И тѣ по собствена преценка заслужено сж заели своитѣ мѣста. И тукъ учителътъ съ умение и тактъ дава своитѣ напѣтствия, за повече работа, поощрява ги и по общо съгласие на отдѣлението за сега имъ се прави снизхождение да минатъ въ групата на „тройкитѣ“, при условие, занаяпредъ да положатъ повече грижи и старания въ работата си.

Работата презъ втория срокъ и следващитѣ години върви още по-гладко, интересътъ е повишенъ, критериятъ е затвърденъ, сърдечнитѣ отношения между учителъ и ученици заздравени — затова, се прави крачка напредъ, дава се пълна свобода на самооценяване.

Въ класната стая, коридора или навънъ, въ полукръгъ на из-

вестно разстояние, съ тебеширъ написвамъ цифритъ: 2, 3, 4, 5 и 6. Водя беседа, че сега нѣма да опредѣляме ученикъ-представителъ на успѣха за всѣка група, по който да се ръководимъ, а всѣки, добре да обмисли, прецени и отиде тамъ кждето мисли, че заслужава.

По самонадеянитѣ и силни ученици бързо се оценяватъ и заематъ мѣстата си. Съ това тѣ улесняватъ и подпомагатъ въ ориентирание останалитѣ — по-посрѣдствени ученици, да опредѣлятъ и тѣ своитѣ мѣста въ групитѣ.

Окончателно опредѣлениятъ сроченъ успѣхъ на всѣки ученикъ, по даденъ учебенъ предметъ, своевременно се нанася поне съ моливъ съ цифри въ дневника, а общиятъ годишенъ успѣхъ, се изчислява отъ самитѣ ученици. Давамъ имъ нужднитѣ упътвания какъ става това и всѣко дете изчислява и нанася съ моливъ съ цифри успѣха си по всѣки учебенъ предметъ. Въ тѣхно присѣствие провѣрявамъ изчисленията на всѣки ученикъ, попълвамъ дневника, и нанасямъ годишния успѣхъ въ главната книга. Всичко това става въ присѣствието на ученика и съ неговото най-живо участие.

Този начинъ на самооценяване успѣха, се практикува отъ три години въ повѣреното ми училище и по скромната ми преценка дава своитѣ добри резултати. Естествено е, като идея има своитѣ недостатъци, но намѣрилъ приложение въ родното ни училище, ще се подобри и ще отговори на изискванията на новото време.

По този пжтъ се създава въ децата разбирането, че учимъ да знаемъ,¹ закрепване чувството на взаимна обичъ, искрени обноси, обичъ къмъ труда и книгата и повдигане самочувствието — нѣща, които сж залогъ за преуспѣване на поколѣнията въ бурния общественъ животъ, което е най-голѣмата награда за родното училище и неговиятъ служител-народниятъ учителъ.

¹ Давамъ тази хубава статия съ следнитѣ забележки: 1. Децата трѣбва да се подготвятъ да разбиратъ, че учимъ, за да знаемъ, но не само затова, а още: да развиемъ тѣлеснитѣ и духовнитѣ си сили и ги поставимъ въ услуга на народа си, неговата култура и независимостъ, на неговото все-странно преуспѣване по пжтя на всенародното добруване и създаване общочовѣшки културни ценности. Разбира се, г. Хр. К. Мичевъ безъ друго работи въ тази насока, но не е засѣгналъ тѣзи страни отъ образователната работа въ статията си. 2. Намирамъ, че всѣки учителъ като г. Хр. К. Мичевъ трѣбва да вземе фенера на Диогена и търси по-сполучлива организации на училищната работа, по-ценни методи, срѣдства и отношения спрямо ученицитѣ, за да ги спечели за цѣлостно развитие. И азъ знаая, че това става и ще става още повече, тъй като нашиятъ учителъ гледа на образованието като на едно отъ важнитѣ условия за благоденствието на народа ни.

Алберт Мийо — доцентъ по педагогия въ Сорбоната

ГЛАВНИ НАСОКИ ВЪ СЪВРЕМЕННАТА ПЕДАГОГИЯ

(Продължение отъ кн. 6)

На свой редъ и Дюркеймъ утвърждава превъзходството на научното образование; но той не подзема просто Спенсеровитѣ доводи.¹ Дюркеймъ донася нови доказателства. Много важно обстоятелство е, споредъ него, да противостоимъ на тенденцията, която ни тласка къмъ единъ твърде опростенъ рационализъмъ. Подобенъ рационализъмъ приема, че основата на нѣщата е проста, следователно лесно разбираема: оттукъ следва, че ние бихме могли да си съставимъ ясни, отчетливи и равнозначни понятия, що сж въ основата на математиката. Картезианството смѣта, че може да сведе науката за свѣта до универсална математика. Въ тоя редъ на мисли се идва до заключението, че умътъ може да извлѣче отъ себе си цѣлата наука: достатъчно е да открие началнитѣ понятия, които я съдържатъ въ себе си. Науката, обаче, ще ни предпази отъ тоя духъ на крайна опростеностъ, защото тъкмо тя може да разкрие разстоянието между простотата на нашия умъ и сложността на нѣщата. Въ случая наукитѣ за живота сж особено поучителни. Прилагайки опитната метода, умътъ осъзнава границитѣ на своитѣ възможности и се отрича отъ безусловната властъ, която първоначално си е приписвалъ. Отъ друга страна, не бива да забравяме, че науката обяснява действителността; по силата на това, ней се пада естествено да играе роля отъ първа важностъ въ нашия животъ: „науката е, която ни запознава съ туй, което е. Следователно — въ нея и само въ нея трѣбва да търсимъ ръководни начала за дейностъ, била тя нравствена или каква да е друга“. И Дюркеймъ заключава, че научното обучение „е много по-важно отъ литературното или естетичното“. Той не желае това му твърдение да се вземе за „приумица“ и се сили да го оправдае. Следъ предварителната забележка, че подъ изкуството той разбира изящнитѣ изкуства и литературата, Дюркеймъ се запитва, какво мѣсто трѣбва да му се отреди въ живота и въ възпитанието. Обичѣта къмъ изкуството, склонността къмъ естетични радости извеждатъ човѣка отъ кръга на личното, откъсватъ го отъ самия него; следователно, до известна степенъ тѣ благоприятствуватъ развоя на безкористието у насъ. Вѣрно е сжщо така, че изкуството е наша утеха: то отвлича вниманието отъ всѣкидневнитѣ ни грижи. Ще рече, че естетичната култура ни разкрива пжтъ къмъ безкористие и жертва. Но слѣдъ ползитѣ що може да се чака отъ естетичната култура? Дюркеймъ бърза да ни покаже и „опакото на медала“, заявявайки, че въ известни отношения „естетичната култура е коренно различна отъ нравствената“. „Областѣта на изкуството — обяснява тогава Дюркеймъ — не е действителността“. Ако даденъ художникъ взема лицата си изъ действителността, не е тѣхната действителностъ, която ги прави хубави. Та не знае ли всѣки, че ако той даде пълна илюзия за действителностъ, насладата отъ хубавото ще се изпари? Не ще и дума, художникътъ

¹ Нравствено възпитание, 16а, 17а и 18а лекция.

трѣбва да избѣгва всѣка неправдоподобността, която бѣде очитѣ, макаръ и да е трудно да се опредѣли отъ кой точно мигъ неправдоподобността става твърде явна, за да бѣде търпѣна повече. Колко пжти художникитѣ ни поднасятъ безсмислици отъ научно гледище; ние знаемъ това, и все пакъ — приемаме ги! Една художествена творба може да бѣде разбрана като такава само когато имаме предъ видъ, че вътрешнитѣ състояния, които тя изразява и внушава не сж нито усѣти, нито понятия, а образи. „Художественото впечатление се ражда отъ начина, по който художникътъ действува — не на нашитѣ сѣтива, не на разума, а на въображението ни“. Каква е тогава ролята на изкуството? — „Да извика у насъ известни състояния, които, чрезъ начина на съчетаването си, чрезъ вътрешната си игра, безъ огледъ на отношението имъ къмъ действителността, ни доставятъ онова особено удоволствие, което нарича естетична наслада“. Тия именно състояния сж образитѣ, т. е. — възможно най-пластичниятъ и най-малоупоренъ душевенъ материалъ. Ясно е сега, защо областта на изкуството не е, общо взето, действителността. „То е защото свѣтътъ въ който се движи художникътъ, е свѣтъ на образи, а свѣтътъ на образитѣ е царство на мечтата, на въображението, на свободнитѣ умствени съчетания“. Горнитѣ мисли върху истинската природа на изкуството водятъ, споредъ Дюркейма до заключения отъ много голѣма важностъ. Преценено отъ известно гледище, „между изкуство и нравственостъ има истински антагонизъмъ“. Свѣтътъ на нравствеността е самиятъ действителенъ свѣтъ: нравствениятъ животъ се включва изцѣло въ областта на действието. „И така, изкуството отклонява отъ нравствения животъ, защото отклонява отъ действителния“. Можемъ сравни навицитѣ — плодъ на естетична култура, съ нравственитѣ привычки въ точния смисълъ на дума, тъй като и еднитѣ, и другитѣ иматъ една обща тенденция — да изведатъ индивида извънъ самия него. Впоследствие, обаче, проличава една сжществена разлика, нѣщо повече дори — истинско противорѣчие между тѣхъ: „еднитѣ ни обвързватъ само съ образи, само съ чиститѣ създадия на нашия умъ; другитѣ — съ свѣта на живитѣ“. Съ една дума, изкуството е игра, докато „нравствеността, обратно, принадлежи на сериозния животъ. Нѣщо повече дори — тя е най-сериозната страна на тоя сериозенъ животъ“. Тогава — ще кажемъ ли, че въ нравствения животъ нѣма мѣсто за изкуството? — По никой начинъ. На изкуството трѣбва да се гледа като на игра, но не бива да се забравя, че и играта, има своето мѣсто въ живота. Ние не можемъ да работимъ непрекъснато, безъ да разхлабимъ нито веднѣжъ вжзела на напрежението. Необходими сж и мигове на отмора; добре би било, ако нашитѣ действия вземаха отъ време на време обликъ на игра. Но има толкова много просташки, грубо-материални игри! Изкуството ни дава възможностъ да запълнимъ почивката си по възможно най-възвишения, най-нравственъ начинъ. „Изкуството е благородна форма на играта, то е нравственостъ, включила въ обсъга на своето въздействие и свободнитѣ ни часове, сложила своя отпечатъкъ върху имъ“. Така че, становището на Дюркейма се приближава много до Спенсеровото. Изкуство и литература сж изворъ на из-

тънчени наслади — грѣшимъ, когато не ги търсимъ; отъ тѣхъ ние искаме да запълнятъ нашето свободно време по най-достойния начинъ. Ала нито въ изкуство, нито въ литература можемъ да намеримъ здрави опорни точки, ръководни начала за дейностъ. Само науката е въ състояние да даде истини, годни да освѣтлятъ и направляватъ нашия пътъ въ живота.

Възниква тогава въпросътъ — какво възпитателно значение следва да отредимъ за всѣка една отъ различнитѣ науки. Както е известно, при педагогичнитѣ разисквания всѣки специалистъ се сили да изтъкне всичко онова, което неговата наука може да даде за изграждането на духа. Често се чуватъ хвалебни гласове по адресъ на несравнителните добродетели на математичнитѣ занимания. Математиката, твърдятъ тѣ, дава възможностъ да се прецени ума на ученика много по-точно и по-сигурно отколкото другитѣ науки. Та нима единъ учител по литература не се често пъти подвежда отъ богатата паметъ, отъ живота и блѣскавото въображение, отъ силата и нѣжността на чувствата, и най-вече — отъ лекотата на словесния изразъ у нѣкой свой ученикъ? На широка популярностъ се радва мнението, че блѣстящитѣ ученици на литературнитѣ отдели сж често пъти „многоглаголещи“ младежи. Докато при математичнитѣ занимания — не работи ли тукъ чистиятъ умъ съ своитѣ основни качества: интуитивна мощъ и строго последователна мисълъ? Кое образование би дало по-добри плодове съ огледъ — да всади въ ума навикъ и склонностъ къмъ ясна, точна и последователна мисълъ? Ето че иде редъ да се разхвали възпитателната стойностъ на естественитѣ науки; въ всичко казано по този поводъ има много безспорни истини. Изучаването на естествената история е, казватъ, най-доброто сръдство за развиване наблюдателнитѣ способности на ученика. А Спенсеръ заявява: „размислимъ ли, сигурно ще дойдемъ до убеждението, че успѣхътъ въ всѣка една областъ зависи отъ силата на нашата наблюдателна способностъ“. Тя служи не само на естетика, на лѣкаря, на инженера, но и на художника, на поета, на философа. Следователно, предметното обучение трѣбва да заеме много по-важно мѣсто въ възпитанието; не по-малко важно е — по-добре да разберемъ какво наистина би трѣбвало да бѣде едно предметно обучение. Следъ Русо и Спенсеръ твърди, че трѣбва да доведемъ детето до състояние само да изследва, само да извежда следствията отъ своитѣ открития. „Би трѣбвало детето да чува колкото се може по-малко, а да открива колкото се може повече нѣща“. Спенсеръ много наблѣга върху тая точка. „Да разкажешъ на детето за нѣщата и да му ги покажешъ още не значи, че го учишъ да наблюдава: ти го правишъ простъ възприемникъ на чужди наблюдения“. Споредъ Спенсера, въ предметното обучение се налага не само промѣна въ начина на преподаването му: то трѣбва да бѣде разширено по обсъгъ и по продължителностъ. Съ други думи, предметното обучение трѣбва да се прилага колкото е възможно повече при изучаването на всички предмети въ природата и да не се прекратява съ първия периодъ отъ детинството: то трѣбва да продължи и презъ младостта, за да се слѣе неусѣтно съ първитѣ научни издирвания на зрѣлия вече човѣкъ.¹ Мнозина днешни учени приематъ тия идеи.

¹ Възпитание..., гл. II.

Заедно съ Спенсера и тѣ смѣтатъ, че тия идеи трѣбва дълбоко да видоизмѣнятъ нашитѣ образователни методи — нѣщо, което и до днесъ тѣ не сж успѣли да сторятъ, за нещастие. Различни педагози поддържатъ, че въ случая трѣбва да умѣемъ да си послужимъ съ ржчната работа и съ задачи отъ практическия животъ. Споредъ Дюи, все още рѣдки сж хората, способни да преценятъ цѣлата полза, която възпитателътъ би извлѣкълъ отъ нашата практическа дейность, на която се приписва само чисто утилитарна стойность. Колкото до възрастния — естествено, неговата практическа дейность, повтаряна години наредъ, отдавна се е обърнала въ сръдство за задоволяване на неговитѣ нужди. Тя не буди вече любопитството му; тя не е вече изворъ на нови знания. Не е тѣй съ детето; и ние вършимъ голѣма грѣшка, когато не съзремъ или забравимъ тази разлика. Когато взима участие въ приготвянето на храната, детето има възможность да открие леко и приятно нѣкои основни факти изъ физика и химия. Училищната кухня може да стане лаборатория. Така се туря начало на единъ педагогиченъ принципъ — впрочемъ, далечъ не получилъ още всеобщо признание, а за мнозина възпитатели и едва известенъ: детето трѣбва да се обучава и възпитава като работи надъ задачи отъ всѣкидневната практика, отъ действителния животъ. Нуждитѣ на самата работа трѣбва да изправятъ детето предъ задачи, да го тласкатъ къмъ решаването имъ, като му даватъ възможность, намирайки това решение да печели необходимитѣ му познания. „Склонни сме да отдаваме прекалена важность на школското знание, а недостатъчна на това, на което ни учи животътъ. Значатъ ли тия думи, че трѣбва да презремъ ролята на училището? — Не: но ние трѣбва да знаемъ да се учимъ на педагогия отъ самия животъ!“

Не е трудно да се предвиди, че въ новитѣ училища учебникътъ не ще да има онова значение, което все още му се повсемѣстно приписва. Виждаме, какъ се наново подзема и развива тезата на Емилъ²⁾. „Само една книга — свѣтътъ, твърди Русо; само едно обучение — обучението на фактитѣ. Дете, което чете, не мисли; то само чете; то не се учи; то учи думи.“ И той стига дотамъ, че да пише: „Мразя книгитѣ; тѣ учатъ само на едно — да говоришъ за това, което не знаешъ.“ Въ кн. IV той се връща на сжщото: „Не се уморявамъ да повтарямъ: сложете всички уроци на младитѣ по-скоро върху дѣло, отколкото върху думи; нека тѣ не учатъ отъ книгитѣ нищо, което опитътъ самъ би имъ далъ.“ Явно — и съвременнитѣ педагози, врагове на учебника, не биха могли да отидатъ по-далече. Спенсеръ порицава упорития обичай да се преподава изключително чрезъ учебници. Нашитѣ възпитатели все още не разбиратъ достатъчно мисълта, „че употребата на учебника иде само като допълнение, че учебникътъ е косвенъ начинъ за учене — тогава, когато прѣкиятъ начинъ липсва, че този косвенъ начинъ значи: да гледашъ съ чужди очи това, което не можешъ да видишъ съ собственитѣ си.“³⁾ Ние бързаеме да пхнемъ учебника въ ржцетѣ на децата, дори и на съвсемъ малкитѣ, вмѣсто

¹ Училища на бждещето, стр. 16.

² Кн. III.

³ Възпитание, стр. 46—47.

да поощряваме и да насочваме към подходящи обекти непрестанното наблюдение, на което се предава детето. А непосредното познание е далеч по-за предпочитане пред косвеното, както и „думите в учебника могат да извикат представи у детето само дотолкова, доколкото то има вече придобит опит за съответните неща.“ В училищата, които Дюи сочи като образец за подражание, учениците не учат вече уроците си от учебници. Те наблюдават самите неща — дървета, цветя, насекоми, например — и след това сами търсят в учебника отговор на въпросите, които наблюдението е повдигнало.¹⁾ Излишно е да споменаваме, че това разбиране за ролята на учебника далеч не е общеприето днес.

Гореизложените тенденции се натъкват на твърде силна съпротива; не е постигнато, както изглежда, и единодушие по въпроса за съответната стойност на различните науки. Но разискванията, продължаващи и до днес, представят много голъми интерес, който надхвърля рамките на чистата педагогия. Това се дължи на факта, че педагогичните учения сж повече или по-малко откровен израз на убеждения, или поне на предпочитания от философско естество. Мнозина енергично отхвърлят предимството, което други пък искат да се даде на научното образование, без да желаят да подценят съ това неговата стойност. На първо място те отхвърлят твърдението, че научното образование създавало най-добри условия за оценка, а впоследствие и за разработка на интелектуалните способности. Мисълта, казват те, е сложна функция, която се упражнява под различни форми. Няма единъ единствен начин на разсъждаване: специалистът се заблуждава, когато смъта своето мислене като тип или висша форма на умствена дейност. Някои математици погръшно мислят и твърдят, че математическите способности били показалец за интелектуалната стойност на индивида, а математичните занимания — несравними като школа за правилно мислене. Математичното разсъждение не е единствената, не е дори и най-главната, нито най-висшата форма на разсъждение: опитът е доста ясно доказателство за това. Голъмият математик не е по необходимост сжщият мощен ум всички области на познанието: има проблеми, пред които той се чувства доста неловко, съвсем не на мястото си дори. То е, защото не всички проблеми сж математични проблеми и не всички могат да бждат сведени до такива. Та не сме ли свидетели — силни по математика ученици да остават посредственици в други области, дори когато полагат похвално усърдие да направят стъпка напред? Липсва им не само — както обичаме да твърдим — красота и блъсък на художественото въображение, дарба да се изразяват — липсва им тъкмо способност да намират идеи и да разгъват въ строен ред мислит си въ област, въ която не се чувствуват като у дома си. Единъ психолог винаги сръща много голъми затруднения, когато рече да схване сжщността на мисленето, мисълта въ нейния начин на извършване; следователно, той не може да постигне особени успъхи и въ опитите си да разграничи и да опредъли интелектуал-

¹⁾ Училища на бждещето, стр. 35. Вж. сжщо стр. 40—41.

нитъ типове. Най-малкото ние трѣбва да се отнасяме извънредно предпазливо къмъ тази „опростяваща тенденция“, за която преждаваше Дюркеймъ и на която самъ той се поддава понѣкога. Да се пазимъ отъ произволно построени, и следователно — лъжливи образци на умствена функция. Да не подценяваме разнообразието на човѣшкитѣ умове, ако и да е толкова трудно тѣхното опредѣляне и разпредѣлбата имъ по видове. И тогава ще разберемъ (нѣщо, което опитътъ доказва ясно всѣки день), че всѣко образование не подхожда еднакво на всички; че различнитѣ науки развиватъ различни качества; но че тия различия нѣматъ никакво отношение къмъ стойността на самитѣ качества. Не е ли вѣрно, че въ областта на научното образование дори, опитнитѣ науки предполагатъ способности и развиватъ качества, които не сж необходимо математични качества и способности? Спенсеръ искаше отъ опитнитѣ науки да развиватъ духъ на наблюдателностъ; Дюркеймъ смѣташе, че тѣ трѣбва да ни запознаятъ съ сложността на действителното. Отъ гледище възпитанието на умственитѣ функции литературнитѣ, художествени, философски занимания иматъ свое собствено, присжщо само тѣмъ въздействие. Добре разбрани, тия занимания ще направятъ ума ни по-годеенъ да долавя качествени различия, тънкитѣ и нѣжни отсѣнки. Тѣ го упражняватъ въ психологиченъ анализъ — условие за самопознание и за опознаване на другитѣ, а оттамъ и условие за нравственъ напредѣкъ и ясно, разумно държане.

Застѣпниците на научното образование оправдаватъ желанія отъ тѣхъ превесъ, подобно на Дюркейма, съ довода: само науката ни запознава съ действителността. А има ли по спорно мнение? То говори за странни предразсѣдци върху истинската природа на литературата и изкуството. Свѣтътъ на литературата и изкуството не е свѣтъ на блестящи призраци и прелѣстителни миражи. Трѣбва да правимъ разлика между художнишко виждане на нѣщата отъ една страна, и мечта — отмора или проста игра, която не се нуждае отъ действителността отъ друга. Дюркеймъ твърди, че ценната въ една художествена творба не е нейната действителностъ, но нейната красота.

Но дали това доста разпространено мнение не тегли твърде рѣзка граница между действителностъ и красота — сякашъ красотата е нѣкаква си чудодейна позлата, което прилепва еднакво къмъ всѣка постна и изтъркана действителностъ? Не е ли вѣрно обратното — голѣмиятъ художникъ, самобитниятъ писателъ долавя въ действителността тъкмо ония съставки или черти, които убѣгватъ отъ повърхностното наблюдение на множеството? Голѣмиятъ художникъ има дарбата да изисква образи и настроения, като имъ дава най-подходящъ изразъ; затова и неговото творчество е истинско откровение било за скрититѣ особености на човѣка, било за тия неговии чувства, които той още не е смогналъ да изживѣе напълно. Изкуството, е следователно — ако не винаги, поне въ въ много случаи — усилие да изразишъ по свой начинъ най-дълбокитѣ, най-сжщественитѣ черти на действителността.

Трѣбва да отидемъ още по-далечъ въ нашитѣ констатации: тия, които ни подканятъ да държимъ преди всичко за опознаване

на действителността, много често забравят, че действителността не се изчерпва с физичната природа. Въ противен случай тѣ би трѣбвало да приемат, заедно сѣ Спенсера, естественитѣ науки за основа на образованието: тѣ, твърди английскитѣ философи, дават ключа на науката за живота. Но въ тая природа сѣществуват още и човѣктѣ; твърде прибързано, наистина, е твърдението, че естественитѣ науки били въ сѣстояние да дадат задоволително обяснение на човѣка, да разкрият неговия произход и да осветлят всичко, що става въ сѣзнанието му. Въпросът е — да знаемъ, дали физичната природа е наистина цѣлата природа, дали тъкмо тя е типичната действителност въ най-дълбоката ѣ сѣщина. Тукъ се крие една отъ голѣмитѣ заблуди на нашето време: то признава за действителенъ само външния свѣтъ, само „обективното“, а пренебрегва действителността и богатството на вътрешния живот, на живота на духа. Мнозина измежду тѣ нареченитѣ хора на мисълта завършватъ сѣ туй, че започватъ да се интересуватъ единствено отъ насочената къмъ нѣщата мисъл, отъ мисълта, която е подвластна на нѣщата и на тѣхнитѣ закони, която е тѣхна отливка — сведена до просто сѣзнаване видоветѣ, формитѣ, рамкитѣ на външния свѣтъ. Съзерцанието на физичната природа става за тѣхъ най-висша функция на ума, граница и осѣществяване на неговата сѣжба; истинското дѣло на азътъ би било тогава — да мисли не — азътъ, да осѣзнава нѣщата, да бѣде срѣдището, точката, въ която се долавя физичниятъ свѣтъ. Тѣ не пропускатъ да отбележатъ, че познанието на тѣлесния свѣтъ разкрива на духа срѣдствата за неговото използване и овладяване. Но до какво води овладяването на физичната вселена? Висшето предназначение на ума не е, може би, ни познаването на физичния свѣтъ, нито неговото овладяване. Вътрешниятъ животъ е нѣщо, което Паскалъ би нарекалъ — единъ другъ редъ; тѣ не е просто продължение и усложняване на редицата физични явления. Това убеждение трѣбва здраво да залегне у насъ; въ противенъ случай ние ще отречемъ най-неоспоримия опитъ, който можемъ получи отъ живота, по примера на ония мислители, които виждатъ въ движението основенъ фактъ, а смѣтатъ за маловаженъ епифеноменъ мисълта за това движение — мисълта, която именно разкрива неговитѣ закони и строи механиката. Ако духътъ не може да бѣде чисто и просто вмѣстенъ въ множеството на нѣщата, ако той има своята самобитна и невъзстановима — природа, то да потъне той всецѣло въ изследване свѣта на възприемането е нѣщо досущъ неумѣстно. Ето защо, изключително научното образование има единъ сѣриозенъ недостатъкъ: то отбива ума отъ самия него, излага го на опасностъ да не се познае и дори — да се самообрече. На свой редъ и опитътъ доказва, че тази опасностъ не е ни най-малко въображаема.

Има хора, които признаватъ за наложително изучаването на вътрешния животъ. Но тѣ поддържатъ, че само строгитѣ методи на опитната наука ни запознаватъ сѣ човѣка. Тукъ, наистина се налагатъ известни оточнения. Първо, достатъчно ясно е, че анатомията и физиологията изучаватъ човѣка като нѣщо между многото други нѣща. Известни форми на психологията разглеждатъ психич-

ното въ неговитѣ връзки съ външнитѣ явления. Тѣ изучаватъ ума до толкова, до колкото той е обвързанъ съ материята и сдруженъ съ нейния механизъмъ. Ако пъкъ видимъ въ вътрешния животъ редъ отъ невъзстановими факти (веднажъ дадени факти) и при това — пожелаемъ да го изучимъ, ще трѣбва, несъмнено, да тръгнемъ по нарочни пѣтища, може би твърде различни отъ досегашнитѣ. И тукъ, именно изпѣква голѣмото значение на тъй нареченото литературно образование. Та не е ли то прекрасно срѣдство за опознаване човѣка, не разбира се човѣка — животно или организъмъ, но човѣка-духъ? Всички тия „въчни творби“, които Alain нарича „книги-първенци“¹ („livres majeurs“) — не разкриватъ ли ни тѣ дълбоко — личния опитъ, що сж могли да добиятъ най-голѣмитѣ умове на човѣчеството? Въ тази неопценима сбирка отъ наблюдения, размисли, свидетелства ние долавяме нѣкои характерни черти на човѣка като типъ, най-сжщественитѣ прояви на човѣшката природа. Нѣкои педагози отъ новото училище малко прибързано прогласяватъ, че книгитѣ трѣбва да бждатъ изоставени, или поне — да имъ бжде отредена съвършено второстепенна роля. Това е твърде леко разрешение на единъ сериозенъ методологиченъ въпросъ; тукъ би трѣбвало да направимъ известни разграничения, за които, като че ли не се мисли много. Така, ние можемъ само да подобримъ безъ всѣкакво колебание препорѣката — да не заставяме детето да учи единствено отъ учебника онова, което би могло да добие отъ лични наблюдения надъ предмети и дѣления. Не бѣ ли безсмислица стремѣжътъ да се преподава ботаника безъ живи растения, само съ помощта на учебникъ, съ по нѣкоя и друга неточна картина? Но не бива да очакваме една и сжща полза отъ всички книги; трѣбва да правимъ разлика между книгитѣ и между различнитѣ видове образование. Въ едно научно ръководство ще намѣримъ наука, сведена до сбити изложения, до формули, които даватъ отвлѣченъ изразъ на резултатитѣ отъ научнитѣ издирвания. Въ голѣмитѣ литературни творби трепти — долавяме ние — мисълъ, надарена съ изключителна жизнена сила; тя може да действува върху ни като внушение и откровение, съ извънредна мощъ. „Трѣбва да четемъ и да препрочитаме, съветва Alain, най-после — да почувствуваме родни прославенитѣ страници.“¹ Тъкмо този е, струва ни се единъ отъ най-добритѣ начини за прилагане Сократовото наставление: познай себе си. И тъкмо тази наука съставя съдържанието на оня родъ образование, което означаваме съ старото име хуманитарни науки (Humanités). — Що би останало отъ хуманитарното образование, ако занемаримъ или окастримъ отъ него изучаването на човѣка, ако речемъ да минаваме и безъ книгитѣ, които ни носятъ плодетѣ отъ личния опитъ на най-великитѣ умове и съ това осигуряватъ въ известенъ смисълъ, тѣхното постоянно присѣствие между насъ? Въчнитѣ творби — не сочатъ ли тѣ на човѣчеството срѣдство да изгради — до колкото позволява това краткотрайността

¹ Мисли върху възпитанието (Propos sur l'Education, стр. 256). Той казва (стр. 83): „Моятъ истински ликъ е въ Омира, Виргилия, Монтеня. И на детето — много повече нему, отколкото на себе си — азъ трѣбва да поднеса огледало, въ което то да се види порасло и пречистено“.

на отделния човък — да изгради това царство на духа, за което е мечталъ не единъ голѣмъ философъ? Така че, за да се нарече едно образование хуманитарно, не е достатъчно да има то неоспорима възпитателна стойност, т. е. — да упражнява ума и да изисква нравствени качества. Хуманитарното образование трѣбва да бѣде годно да разкрие човѣку човѣка, като довежда духа до положение да осъзнае най-дълбокия свой животъ, онова азъ, въ което се разиграва жизнената драма на всѣки единъ отъ насъ. Оня, който се е погълналъ изключително отъ научни занимания, познава само една страна отъ живота на духа; той пренебрегва известни форми на опита отъ съществено значение за човѣка. Научнитѣ занимания могатъ да станатъ за духа висша форма на онова, което Паскаль нарича развлѣчение.

Въ голѣма заблуда изпада оня, който мисли, че повечето учени удобряватъ педагожитѣ, за които единственото предназначение на литературата е да запълня свободното ни време. Има учени — и то не отъ най-малкитѣ — които заявяватъ високо, че литературата трѣбва да се култивира точно така, както и науката и че, ако има разлика между тѣхъ, това съвсемъ не значи, че нейната възпитателна стойностъ пада подъ тази на науката. Френското философско общество посвети едно твърде интересно заседание на въпроса: Естествознание и хуманитарни науки (*Sciences et Humanités*, 24 декемврий, 1931 г.). Именититѣ представители на научната култура, които взеха участие въ разискванията ни най-малко не поддържаха, че едно чисто естествено-научно образование може да бѣде достатъчно, най-малкото поне за нѣкои младежи. Г-нъ Жанъ Перенъ на нѣколко пѣти много ясно потвърди необходимостта отъ литературна и дори отъ художествена култура. Г. г. Адмаръ, Льоруа, Моренъ поддържаха сжщото становище. Г. Льоруа, математикъ и философъ, обясни, че както литературното образование, така и научното, култивиратъ ценни качества; но литературата има преднина, когато ще трѣбва да се развие „усѣтъ за духовното“ у ученика.

Следва ли отъ всичко това да заключимъ, че днесъ педагожитѣ клонятъ къмъ съгласие относно дължимото мѣсто на литература и естествознание въ възпитанието? — Не, още продължава оживениятъ споръ — какъ трѣбва да се разбира и да се дава литературната култура; по всичко личи, че тия твърде живи понѣкога спорове нѣма да затихнатъ. Старата свада между древни и съвременни (*les anciens et les modernes*) трае още. На сжщото това заседание стана и друго: следъ като потвърдиха необходимостта отъ литературно образование, нѣкои учени заявиха, че не е необходимо това образование да бѣде задължително грѣко-латинско; чрезъ изучаване на френски и на други модерни езици, ученикътъ може да добие задълбочена литературна култура. Не бива да си мислимъ, казватъ тѣ, че въ нашия споръ, отъ една страна стоятъ застъпниците на естествознанието, а отъ друга — на литературата. Всжщностъ, едната отъ дветѣ противопоставящи се групи се състои отъ тия, които хвалятъ и препоръчватъ грѣко-римската култура; другата — отъ тия, които безъ да презиратъ тази култура, отхвърлятъ, обаче, че тя била имала нѣкакво специално значение,

специално въздействие за оформяването на ума. Становищата на древни и на съвременни иматъ въ Франция разпалени защитници и се често разискватъ по учителски събрания, въ Висшия съветъ по народната просвѣта и дори въ парламента. Дружеството на учителитѣ по френски езикъ и по старитѣ езици енергично се бори за поддържането и развиването на гръцко-латинската култура. Въ своитѣ Мисли върху възпитанието (*Propos sur l'Education*), Alain твърди, че „нѣма модерно хуманитарно образование“,¹ защото при едно хуманитарно образование миналото трѣбва да освѣтлява настоящето, защото „нашата мисль е само непрестанно спомняне“. Но нима е необходимо, за да добиемъ тази „ретроспективна култура“, да четемъ великитѣ творби на езика на самия авторъ? Alain твърди безъ колебание, че изучаването на гръцки и латински давало резултати, чужди на съвременнитѣ наши езици. За да научимъ, какво значи туй, което той нарича четене, за да схванешъ една хубава страница — въ подробности и въ цѣлостъ — „нищо не замѣня преводитѣ на чуждъ езикъ и нищо не замѣня латинския“. ² Споредъ него, опитътъ доказалъ, че „преводитѣ отъ английски или отъ нѣмски въ никой случай не замѣнятъ превода отъ латински“. Искаме ли да разкриемъ човѣка въ това що е най-добро у него — нѣма по-сигурно срѣдство отъ изучаването на гръцки езикъ“ : „Първо гръцкиятъ; така отговарямъ винаги, когато ми поискатъ съветъ относно всѣка интелектуална подготовка, какъвто и да билъ нейния предметъ. Дали имате предвидъ математика или физика, история или моралъ, политика или стопанство, или просто щастието, що самото мислене доставя — азъ започвамъ винаги съ едно: първо гръцкиятъ“³. Впрочемъ, Alain нѣма намѣрение да пази хуманитарното образование — такова, каквото той го рисува, за една затворена аристокрация; той желае благотворното му влияние да проникне колкото се може по-дълбоко въ масата. „Тѣй като съмъ убеденъ, че хуманитарното образование е добро за всички хора, ей Богу — бихъ го развилъ за всички хора и то колкото мога по-добре; и всѣки ще си вземе толкова, колкото може и ще го направи свое.“⁴ По-нататъкъ той се връща на сжщата мисль, твърдейки, че не вижда никжде толкова тежъкъ и грубъ по природата човѣкъ, па билъ той и предназначенъ да върши най-груба работа, който да нѣма нужда отъ хуманизма вложенъ въ великитѣ книги. И той повтаря: „Изящната литература е за всички и, безъ съмнение, още по-необходима за по-простия, за по-грубия, за по-равнодушния, за по-буйния“⁵. Лесно е да се отгатне, че измежду тия, които живо одобряватъ намѣрението — да се разпростре върху възможно най-голѣмъ брой хора, благотворното влияние на хуманитарното образование, мнозина отхвърлятъ казаното отъ Alain досежно превъзходството на гръцко-латинската култура.

Ала споръ има не само върху начина, по който трѣбва да се

¹ стр. 257.

² Стр. 255, вж. стр. 271.

³ Стр. 260—261.

⁴ Стр. 83. Той прибавя: „Хубаво за всички и общочовѣшко е тъмко това, което изглежда написано за всѣки единъ поотдѣлно“.

⁵ Стр. 100.

разбира и ръководи интелектуалното възпитание. Мненията¹ се разиждат и по-въпроса за мѣстото, което то трѣбва да заеме въ цѣлокупното възпитание на индивида. Безъ да го заявяватъ открито, безъ дори да го съзнаватъ ясно — учителитѣ на младежта често съсредоточаватъ всичкитѣ си усилия въ придобиване на образование и въ упражняване на ума. Този методъ на работа предполага постулата, че главната задача на учителя е да накара ученицитѣ си да мислятъ. Въ началото на нашата епоха броятъ на тия, които смѣтаха, че разширяване образованието и развиване ума сж най-доброто сръдство да се осигури напредъка на нравствеността, бѣ много голѣмъ. Просвѣтениятъ човѣкъ — учителитѣ сж съумѣли да оформятъ неговия разсѣдѣкъ — е получилъ отъ училище всичко, що може да се поиска отъ него, било като нравствено възпитание, било като подготовка за обществения животъ. Училището е създадо у него способностъ да печели полека-лека съ собствени усилия, ония качества и специални дарби, отъ които би ималъ нужда въ живота. Човѣкъ успѣва винаги, само когато развива своя разумъ. Привеждатъ се и други доводи въ оправдание на оня превесъ, които нѣкои даватъ на възпитанието на ума. На свой редъ следъ Аристотеля — когото, между другото, тѣ често и не познаватъ — нашитѣ съвременници виждатъ въ интелектуалнитѣ ни прояви висша форма на живота, изворъ на най-чиститѣ и най-трайни наши радости. Тѣ приематъ думитѣ на Паскаля въ тѣхния най-строгъ и тѣсенъ смисълъ: „Цѣлото наше достоинство е въ мисълта“. Наистина, разнообразнитѣ нужди на неговата сложна природа принуждаватъ човѣка да развива тази своя дейностъ по най-различенъ начинъ; прочути философи сами повтарятъ, че първо трѣбва да живѣемъ, а следъ туй да философствуваме. Но достоинството на едно дѣло е нѣщо различно отъ неговата полезностъ или дори — необходимостъ. Ние трѣбва да се боримъ за да печелимъ хлѣба си, за да избѣгнемъ или лѣкуваме болката си; но всички тия усилия трѣбва да ни издигатъ колкото се може по-близко до висшия животъ — живота на чистата мисълъ. Че този животъ е непостижимъ за множеството, че дори за удостоянитѣ той е постижимъ само за твърде рѣдки промежутъци — това нѣма значение: той все пакъ си остава истинскиятъ идеалъ на човѣка. Анри Пуанкаре изпѣква като застъпникъ на това становище, когато пише: „Търсенето на истината трѣбва да бѣде целъ на нашата дейностъ за нея. Несъмнено, първата ни работа е да напегнемъ сили, за да облекчимъ човѣшкитѣ страдания — но де е тукъ смисъла? Да не страдаме — този идеалъ е отрицателенъ; той ще бѣде постигнатъ най-сигурно съ унищожаването на свѣта. Ние желаемъ да освобождаваме човѣка отъ материалнитѣ грижи не за друго, а за да бѣде той въ състояние да използва новозавоюваната си свобода за да изучава и съзерцава истината.“¹

Но можемъ ли да смѣтнемъ акта на разбирането за върховна ценностъ и единственъ принципъ на всички други ценности? Най-интимниятъ нашъ опитъ, както и наблюденията на нашитѣ подобни,

¹ Стойността на науката, изд. Flammarion, Paris. Предговоръ, стр. 1.

не ни позволяват да твърдимъ това. Лесно е да се установи: и най-здравото обучение, и най-умѣлото упражнение на интелектуалнитѣ функции не стига, за да издигне човѣка до мъдростта на добродетельта. Срѣщатъ се настоящи учени съ твърде посрѣдственъ характеръ; изключителниятъ умъ, изтънчената култура не винаги спасяватъ отъ голѣми грѣшки или отъ игото на срамни пороци. Простото съзерцаване на нравственитѣ истини понѣкога не оказва никакво въздействие върху дълбокитѣ стремежи и поведението на отдѣлния човѣкъ. А и не е сигурно дали единъ умъ, който не познава друга цел освенъ знанието и влага единствено въ знанието цѣлата своя радостъ, гордостта си, може би; — дали такъвъ умъ би смогналъ да покрие всички нравствени истини. Навлѣзе ли въ областта на нравственото единъ мислителъ, който не е нищо повече отъ мислителъ, той загубва може би предимството, до което се домогва и което мнозина не мислятъ да му оспорватъ. Когато човѣшкиятъ умъ се откъсне отъ живота, за да заживѣе въ своего рода гордо усамотение; когато той загубва тѣсната си връзка съ чувството и достатъчния си достѣгъ съ дѣлото — тогава той ще се види принуденъ да остави безъ отговоръ много въпроси, за да ги обяви най-сетне за неразрешими. Жизнениятъ опитъ води до едно заключение: човѣчеството не може да възлага своитѣ надежди за благополучие единствено на ума. Умътъ не е едничката по-важна душевна функция, която придава на човѣшката природа нѣщо отъ своето достоинство и самобитност. Духътъ не се дава изцѣло въ акта на разбирането; той е още и обичъ, той е и свобода. Следователно, той не може да остава въ положение на чистъ зритель, убеденъ, че най-съобразенъ съ неговата природа е оня животъ, който се състои въ опити да разберемъ туй, що става въ свѣтовната сцена. Обърне ли погледъ къмъ себе си, той трѣбва да знае, че не е достатъчно да мисли себе си; той трѣбва да създава или пресъздава себе си; а тази целъ ще остане непостигната, ако той спре до просто съзерцание на вътрешния животъ. Ясната критика, тънкиятъ анализъ, мощната синтеза, творческата плодовитостъ въ областта на идеитѣ — все прекрасни дарби, не ще и дума — не сж въ състояние да вдѣхнатъ, чисто и просто, добрина на човѣка. Какъ можемъ да искаме отъ него онова чисто великодушие, онова величие на душа отърсена отъ всѣко себелюбие, що отличаватъ светцитѣ или тѣй нареченитѣ отъ Бергсона герои? Щомъ като отъждествяването на цѣлокупния духовенъ животъ изобщо съ живота на ума въ частностъ е дълбока грѣшка — следва, че възпитателътъ не може да се посвети изключително на работа надъ ума. Неговъ дългъ е да работи за напредѣка на цѣлокупния човѣкъ. Истинско възпитание, следователно, не можемъ да очакваме отъ група учители, всѣки отъ които е убеденъ, че едничката му работа е да посвещава ученицитѣ въ тази наука или това изкуство, чийто представителъ е той. Възпитателъ, който иска да остане вѣренъ на принципа за уважение къмъ личността на детето, не може да се задоволи съ едно възпитание на ума; още по-малко — да смѣтне, че възпитанието на цѣлокупния човѣкъ ще дойде като сигурно следствие отъ работата на ума. Той трѣбва да разбере, че възпитателното въздействие не се упражнява по една единствена посока, но че, обратно — то изисква работа за хармониченъ развой на основнитѣ видове дейностъ на личността.

Вас. Димитровъ

ВЪЗПИТАВАНЕ НА ЕСТЕТИЧЕСКИ ЧУВСТВА У ДЕЦАТА

На българския народъ сж признати много положителни качества: трудолюбие, скромность, храбрость, самоотверженостъ, милосърдие, състрадание, гостоприемство, любовъ къмъ родината, любовъ къмъ земята и пр.

Нѣкои отрицателни качества, обаче, дълбоко сж внедрени въ неговата душа и мжчно ще бждатъ изкоренени отъ тамъ. Всички тѣ вкупомъ обуславятъ типа на вчерашния и днешенъ „бай Ганю“. Други положителни качества сж слабо развити и тѣхното доразвиване ще бжде една отъ задачите на училищното и извън-училищно възпитание. Едно отъ последните е слабо развитото естетическо чувство или така наричания още естетически вкусъ.

Историята и историческите паметници отъ времето на първото българско царство говорятъ, че тогава, когато царе и императори на велики европейски и азиатски държави сж били полуварвари, неграмотни и живѣещи въ първобитни жилища, българските царе сж строили чудни и издържани по своята архитектура и украса дворци, църкви, паметници, крепости. Че тѣ сж ценили високо духовната култура на народа си имайки сами такава, поощрявали сж книжнина и учебно дѣло и сами сж пишели книги за народитѣ си.

По-късно, попадналъ подъ петвѣковното турско робство, българскиятъ народъ билъ поставенъ въ крайно тежки условия на животъ. Покорителътъ е сриналъ дворци, манастири, църкви и училища. Чрезъ сѣчь или заточение той е унищожилъ всички духовни и граждански първенци. Иззети сж били за нуждитѣ на войските и властитѣ на покорителя всички по-доброкачествени сгради, украшения, добитѣци. Иземвани сж били за нуждитѣ на еничарския корпусъ най-здравитѣ и красиви момчета българчета и за нуждитѣ на турските хареми — най-красивитѣ и здрави българки. На българитѣ е било забранено да иматъ по-добъръ имотъ отъ мѣстния турски първенецъ, по-добъръ конь, по-добра кжща. Дори когато сж били давани, по силата на международни съглашения, официални разрешения въ началото на 19 вѣкъ за постройка на християнски храмове, тогавашнитѣ власти сж бдѣли размѣритѣ да не надминаватъ известни норми, постройките да бждатъ наполовина въ земята, за да не изпъкватъ съ външността си, а така сжщо да бждатъ скромно украсени, за да не привличатъ съ разкоша си.

Тѣй духовниятъ и материаленъ аристократизъмъ на гордитѣ нѣкогашни наши прадѣди биде смазанъ. Смазано бѣ и онова чувство на замахъ, красота внедрено дълбоко въ душата на срѣдно-вѣковния българинъ. Той бѣ принуденъ да се свие въ колкото се може по-скромно жилище, по-скромно облѣкло, по-скроменъ домашенъ инвентаръ. Болярска премѣна изчезва напълно. Тукъ таме като въ острови се е запазила по-ярката багра въ облѣклото на българитѣ: червения овчарски шалъ въ Родопитѣ и червено огненитѣ престилки, сърмени сукмани и везани салтамарки на женитѣ пакъ тамъ.

Тоя начинъ на живѣене продължава да следва обществото и

десетки години наред след освобождението. Духовната страна на въпроса прави далеч по тягостно впечатление. Европейци, посетили страната ни и днес ни намират, когато искат да говорят безполитично, въ пълно ориенталска обстановка. Особено многолюдното ни селско общество.

Не много време след освобождението ни няколко поколения бяха тикнати всред кървот и несгодит на три продължителни войни. Въ съзнанието на широките народни маси плуваше постоянно на повърхността мисълта за насжщия и за възможността да се прекара днешния и утрешен ден „как да е“.

Резултатът от всичко това бѣ пагубен за живота въобще на българина. Пагубен бѣ особено за неговото всестранно културно развитие, за оформяването на неговия характер, лишен от множество положителни качества.

Училището има за целъ да развие една всестранна и хармонична личност. Нему се пада дълга да развие и възпита и естетически чувства въ децата, утрешния български народъ. За постигането на тая целъ на първо време и мѣсто способствува общата обстановка, всредъ която попада детето ученикъ. Самата училищна сграда, въ повечето случаи изпъкваща съ своята голѣмина всредъ малките слупени кжщурки на селото, съ своята покжщнина, чистота и редъ привиква ученицитъ къмъ по-високъ културенъ животъ, къмъ редъ, чистота и вкусъ къмъ украса. Често пжти дори разликата между училищната обстановка и тая въ селището е толкова голѣма, че въздействието, вмѣсто въ положителна посока, се насочва въ отрицателна. Нерѣдко ще чуете селяни да негодуватъ противъ реформаторскитъ опити на децата си:

— Моята кжща да не е школо, та си ми заотварялъ прозорци като врати!

Училището способствува за възпитаване на естетически чувства у децата, освенъ съ цѣлата си обстановка, и съ провежданата всѣкидневно работа по различните учебни предмети: рисуване, ржчна работа и ржководѣние, писане, сценировки. Всичко това, обаче, далечъ не е достатъчно, за да догонимъ желанието за единъ нормално развитъ характеръ размѣръ на естетическо възпитание. Затова учителитъ трѣбва да си поставятъ и специални задачи за възпитаването на естетически вкусъ и чувства у децата. Всѣки починъ около украсата на училището, класнитъ стаи, коридори, национални олтари и др. трѣбва да става при участието на ученицитъ, като се изтъква мотивирано предъ тѣхъ значението и предимството на една украса предъ друга. При детски сцени, утра, забави, коледуване, костюмировка при какъвъ да е случай, украсата (декорирането) трѣбва да става при участието на всички ученици или на голѣмъ брой отъ тѣхъ и при пълни, като при урокъ, разисквания. На кое мѣсто въ това отношение се намиратъ работитъ въ нашитъ училища можемъ да заключимъ отъ това, че на практика нашитъ ученици при подобни украсителни работи сж сведени до безучастни подавачи на кабърчета, хартии, картини и знаменца, на които даже не е позволено да запитватъ, камо ли да дадатъ мнение или наложатъ свое разбиране. Като че ли самата украса, която утре ще бжде смѣхната, е по-важна отъ духовната

придобивка, която ученицитѣ биха извлѣкли отъ нея.

При часоветѣ по пѣне, при хорови продукции, концерти, при слушане народни пѣсни по сборовете, седѣнки, отъ радио и всѣкѣде другаде, качества на музикалнитѣ единици трѣбва кратко, но компетентно и критически да бждатъ изтъквани на ученицитѣ.

При ученически екскурзии и лагеруване целитѣ по възпитаване естетически чувства могатъ особено добре и сполучливо да бждатъ постигнати съ по-малко усилия и безъ специална подготовка. Съ цель за естетическо въздействие могатъ да бждатъ наблюдавани множество обекти въ планината, красивата панорама отъ върха ѝ, водопада — въ прѣскитѣ на който се е разположила свѣтлината на слънцето на всички цвѣтове, красотата на единъ хубавъ залѣзъ наблюдаванъ въ полето, въ нѣкое живописно дефиле, покрай морето или край нѣкоя пълноводна рѣка. Тишината на бавно припадащата вечеръ, нарушавана отъ трелитѣ на славея или отъ звучната припѣвна пѣсенъ на далечна жетварка, завръщаща се отъ работа — всичко това може да остави неизличими следи въ оформящото се детско съзнание.

Художественитѣ четива ни предлагатъ сжщо толкова много възможности за естетическо въздействие надъ децата, че учителя, който съзнателно преследва и такива цели, ще може въ всѣки удобенъ случай да ги използва. Най-пригодна за подобни занимания е, безсѣмнено, стихотворната речъ, прочетена подходящо. Става дума, разбира се, за ония наситени съ образностъ, мисль и ритъмъ класически поетични произведения, които действуватъ силно както на младежта, така и на възрастния.

Когато на практика ще трѣбва да се приложи възпитаването на естетически чувства у децата, възпитаващиятъ трѣбва да има силно развито чувство за мѣрка. Всѣко прекалено фантазиране, позьорство и излишна фразеология, ще донесатъ точно обратни резултати. Чувство за мѣрка и за истинска красота преди всичко у възпитателя на естетически чувства у децата сж повече отъ задължителни.

Отъ друга страна постъпцитѣ ни ще трѣбва всѣкога да бждатъ съобразявани съ възрастта на възпитаванитѣ, съ тѣхната обща култура, съ тѣхнитѣ унаследени вкусове и съ душевното имъ и социално разположение.

Желаещиятъ да възпитава естетически чувства у децата ще трѣбва да се съобразява въ всѣко време и съ настроението на възпитаванитѣ, съ нуждитѣ на момента и съ готовността на децата да се поддаватъ на едно или друго въздействие.

Полътъ отъ своя страна играе известна и то значителна роля. Докато на момичетата правятъ всѣкога по-силно впечатление картинитѣ, музиката, четивото и пр. напоени съ повече сантименталностъ и мекота, на момчетата правятъ по-силно впечатление художественитѣ произведения, изразяващи сила, смѣлость, героичностъ. На момичетата се нрави повече вечерната тишина, тихото спокойно време тогава, когато на момчетата допадатъ рѣзкитѣ шумове, зигзазитѣ на свѣткавицата, бурята и природнитѣ стихии. Редно е двата пола да бждатъ направлявани незабелязано отъ самитѣ тѣхъ къмъ

проявитѣ, които се нравятъ на противния полъ, за да се постига приблизително уеднаквяване въ развитието на естетическия чувства у двата пола, които утре ще трѣбва, по силата на природнитѣ закони, да приближатъ въ общежитието на семейството вкусовитѣ и разбиранията си.

Впрочемъ, целта на тия редове е скромна: да бжде погледнато съзнателно на една работа около оформяването на детския характеръ, която, безъ съмнение, непрекъснато се върши и днесъ отъ всички обучаващи надъ обучаванитѣ.

Защото, поставянето ясно на известна целъ може да се смѣта за постигнатъ вече наполовина успѣхъ.

Вл. Бацаловъ — Неврокопъ

МѢСТОТО НА СЪЧИНЕНИЯТА ПО КАРТИНКА ВЪ ПЪРВО-НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Лошото писмено излагане (съчиняване) отъ децата въ нашитѣ първоначални училища е твърде познатъ, горчивъ и нежелателенъ фактъ за много учители. Главната причина за това, струва ни се, лежи въ самия материалъ (задаванитѣ теми), въ срѣдствата и начинитѣ на разработването имъ и въ особеното отношение на преподавателя къмъ работата, т. е., тя носи повече психологиченъ и методиченъ характеръ.

Първитѣ грѣшки, които даватъ своето вредно отражение върху по-нататъшното езиково развитие на ученицитѣ, се допускатъ още въ първото отдѣление, когато се слага основата на правиленъ изразъ — усѣтъ къмъ истинско изречение.

Докато нѣкои учители изпускатъ изъ предвидъ основната езикова цѣлостъ — изречението и цѣла година осаждатъ подвижното въ всѣко отношение първаче на тягостно, монотонно и безжизнено копиране на печатни букви и думи, други — въ по-горната степенъ — съ небрежностъ оставатъ децата да преписватъ отъ дѣската безъ всѣкаква целесходна подготовка чужди по съдържания и душа текстове, трети — упражняватъ само диктовката, безъ да държатъ смѣтка за образователното значение на писменитѣ упражнения, четвърти — „чули-неразбрали“ — задаватъ общи и отвлѣчени теми за „свободно съчинение“ — оставятъ децата да съчиняватъ, а тѣ самитѣ намиратъ свободно време да пишатъ частната си кореспонденция.

Макаръ че писането въ първо отдѣление има повече външенъ характеръ — преодоляване и усвояване технически трудности (зачуване букви, писане думи, добиване сръчностъ), отъ психологическо гледище е необходимо тласъкътъ да идва отвътре навънъ, отъ душата и сърдцето къмъ ржката. Само така върху емоционална подкладка ще осигуримъ желана, полезна и плодотворна работа за първачето. Още тукъ писменото упражнение трѣбва да постигне основната целъ — да създаде и развие у децата усѣтъ къмъ смислено изречение, като първична езикова цѣлостъ, и да ги привикне правилно да го използватъ въ речта, за да може по-нагоре задачата успѣшно да се разширява, така че, ученикътъ въ първона-

чалното училище да постигне свободно, правилно, красиво (устно и писмено) изразяване на собствени преживявания (мисли, чувства, желания), а така също да разбира и предава въ хубава форма чужди мисли.

Явно е, значи, че съчиняването (самотворчеството, стилното упражнение) трябва да бжде основата, началото на езиково-изразното обучение още от първо отделение, за да може посредствомъ него да се откриватъ и овладяватъ граматическитѣ особености на речта.

Знае се, че детето най-лесно и съ чувство на доволство може да изложи устно, а после и писмено, онова, което непосредствено наблюдава и преживява, следъ това, онова, което му дава спомени и представи за минало преживяване, после, да чете и излага чужди мисли и, най-после, — за нѣща, които сж далечъ отъ неговото реално съзнание — въ сферата на фантазията.

И понеже, не всѣкога въ часъ по писане има възможность да се изхожда отъ внезапно появилъ се случай, произшествие и явление, и не винаги може да представяме живи сжщества като възбудители на чувства и мисли, налага се да си послужимъ съ възпроизведени и отразени въ картина преживявания, действия и предмети.

Въ таквъ случай, на второ мѣсто, ще имаме работа съ този видъ писмено упражнение, което въ практиката наричаме съчинение по картинка.

Когато, насочвано отъ учителя, детето наблюдава и се вживява въ картинката, даваща образи и идеи на лица и действия, душата му се разтваря, представитѣ се уясняватъ и ставатъ волеви импулси за изразъ. По този начинъ, даденото отъ него изложение му доставя радостъ, чувство на доволство и насърчение къмъ самодейность въ тая насока.

Образитѣ, изразнитѣ движения, пластиката въ хубавитѣ картини усилватъ и задържатъ впечатления безъ похабяване на излишна нервна енергия, събуждатъ приятни чувства и го подтикватъ къмъ естественъ изразъ на пробуденитѣ мисли, емоции и желания. Тѣ възобновяватъ представитѣ за действителнитѣ предмети и раздвижатъ вътрешната енергия въ преработка, създаваща, така наречената, изразна готовность за творчество.

Както подготвителнитѣ упражнения по техническо писане на първачето изхождатъ отъ рисуването на познати и любими животни, хора, предмети и пр., съ които сж свързани съответни предметни представи, така и началното четене по идеозрителния методъ си служи съ картинката, която краси стенитѣ на класната стая и изпъстря страницитѣ на букварчето.

Ако картинката се използва успѣшно при всички учебни предмети като нагледно срдство, за извикване въ съзнанието на чувства, представи, спомени, които подпомагатъ словесното изложение, защо още отъ първото отделение сжщата да не служи като срдство за съчинение, което тукъ всѣкога трябва да се дава въ свързка съ наблюдение и преживяване по предметно учение?

Следъ като сме наблюдавали, да речемъ, игривитѣ агънца въ кошарата, и тамъ, по технически причини, не сме могли да си на-

пишемъ изречения за тѣхъ, ние можемъ да намѣримъ и поднесемъ изразителна картина въ класъ. Тукъ ученицитѣ, възбудени отъ нея, ще преживѣятъ творчески моменъ и ще почувствуватъ нужда да предадатъ преживяното, макаръ и съ едно само изречение, което, все пакъ, ще носи белега на детско самотворчество.

За да послужи добре на предназначението си, картинката трѣбва да отговаря на редъ особени изисквания:

- 1) Да подхожда на душевното развитие на ученика,
- 2) Да бжде художествена, изразителна, добре оцвѣтена,
- 3) Да изобразява познати сцени, явления, преживявания, игри, хора, животни и др. изъ конкретната детска срѣда,
- 4) Да бждатъ съ прости, а не съ общи и претрупани, обекти, за да не се разсѣйва вниманието и да не се раздвоява съзнанието,
- 5) Да съответствува и се приближава до годишното време (сезонъ), презъ което се показва.

Само при подобно съгласуване може да се надѣваме, че у детето ще се надигне истински творчески импулсъ, който ще отлѣе частъ отъ душата му въ писменъ изразъ.

При разглеждане на картината учителя трѣбва умѣло да поведе разговоръ (беседа) за нея, за да може да раздвижи сърдцето и споменитѣ, така че това да даде тласкъ на собственитѣ имъ мисли, а не, гледайки я, децата да даватъ само едно сухо описание на видимото въ нея, или пъкъ да копиратъ внушенитѣ имъ учительови мисли.

Беседата трѣбва да бжде толкова жива, пластична, че ученицитѣ да изпитватъ непременно чувство на готовност за изразяване преживяването, като че ли действието става сега, т. е., да ги доведемъ до състояние да почувствуватъ вътрешенъ потикъ за писменъ изразъ на собствени мисли и чувства отъ наблюдаваното.

Въ началото (първитѣ две-три уч. години) съчинението по картинка ще бжде колективно — извлечено отъ всички ученици съ умѣло поставени отъ учителя въпроси. Макаръ че то е плодъ на усилието на всички ученици, все пакъ трѣбва да се извлѣче така, че да носи белега на отдѣлно детско чувство и преживяване, а не да бжде буквално натрапено по внушение на учителя. Само така, то ще бжде творчески актъ на детското съзнание и предпоставка за по-нататъшно развитие.

Постепенно намѣсата на учителя ще бжде ограничена до толкова, че само да насочи вниманието на ученицитѣ за овладяване съдържанието на картината, да ги подготви за съставяне на разказчето въ правилень редъ и да създаде у тѣхъ, извънредно необходимото въ случая, творческо настроение, съ други думи, повече учителятъ не бива да ограничава съзнанието на ученика къмъ установяване на една типична изразна форма, защото съ това ще се наруши истинското значение на съчиняването.

Както следъ всѣки видъ писмено упражнение, така и при съчинението по картинка, непременно следва поправката, която има за цель да подобри, изглади и украси формата. Поправката трѣбва да се извършва, споредъ времето, въ сѣщия или въ следващия часъ, извънредно грижливо, като се изтъкнатъ добритѣ и лошитѣ страни, но съвсемъ внимателно, за да не се нарани и убие само-

чувствието и самоувъртата и да не се всади въ душата имъ пагубното чувство на писмовна немощъ.

Основавайки се на закона за привычката като тласъкъ за по-нататъшно развитие на дадена дейностъ, тоя родъ писмени упражнения да се практикуватъ системно и последователно — нѣколко часа по редъ — на серия, а не единично и разхвърлено, за да може следата отъ миналия опитъ да се запази, продължи и уякчи въ следващитъ часове, вече съ по-голѣмо желание и леснина.

Съчинението по картинка въ първоначалното училище ще трѣбва да се избѣгва дотолкова, доколкото, като видъ колективно писмено изразяване, представлява опасностъ за създаване навикъ къмъ шаблонно, общо, типово и безлично писане — убиване на творческия елементъ. Тая опасностъ, разбира се, пада при правилно и разумно водене на подготвителната частъ и при ограничаване на мѣсата на учителя въ подробното вникване въ формата на предстоящото съчинение¹.

Методий Христовъ

ОТТУКЪ-ОТТАМЪ

Колегата ни покани на урокъ по четене. Имаше да предаде стих. „Заточеници“ отъ П. К. Яворовъ. Всичко мина хубаво, но на мене ми направи много лошо впечатление това, че и ученицитъ, и учителятъ всѣкога прочитаха името на автора съкратено: П. (Пе) К. (Ке) Яворовъ. Следъ урока си казахъ мнението: имената (или думитъ въобще) може да се пишатъ съкратено, ала въ никакъвъ случай не бива да се изговарятъ така. Грозно е.

— Не съмъ съгласенъ, — възрази колегата, — законътъ за економията се прилага навсѣкжде, редно е да се приложи и тукъ. Какво грозно има да се казва, та се и казва, Пе Ре Славейковъ, Пе Пе Славейковъ, Пе Ю. Тодоровъ, Те Ге Влайковъ и т. н.? Ясно, разбрано и економично.

— Е, то, какъ да го кажа, — отговарямъ азъ, — щомъ тебе не ти грози, можешъ да продължавашъ въ тая насока, но трѣбва да знаешъ, че грѣшишъ. Какво, напимѣръ, би излѣзло, ако почнемъ да казваме: *Менепе* (м. н. п), *Бѣзекебе* (Б. з. к. б.) *Бенебе* (Б. н. б.), *итене* (и. т. н.), *тее* (т. е.), *пре* (пр.), *дре* (др.), *ле* (л.), *ме* (м.) и т. н. и т. н.? Ами ти знаешъ ли, че азъ вече нѣколко пѣти виждахъ и написано, и напечатано името на Петко Юрдановъ Тодоровъ така: Пѣю Тодоровъ? Чували хората да се казва Пе Ю. Тодоровъ и смѣтали Пе-то и Ю-то за слѣти, та неволно прекръстили именития покойникъ. Повтарямъ: да се пише съкратено е едно (та нали стенографията е тъкмо наука за съкратено писане?), а да се чете, да се изговаря така е съвсемъ друго. Правилно е да казваме: Петко Рачовъ Славейковъ, Пенчо Петковъ Славейковъ, или

¹ По поводъ на тази статия, редакцията забелязва: а) Въпросътъ за писменитъ съчинения е важенъ за езиковата и общата култура на ученицитъ. б) Добре е въ страницитъ на „Педаг. прегледъ“ да се обсъди този въпросъ всестранно, като се има предъ видъ и възможността да се трѣгва отъ мѣчинитъ или общи, но живи преживявания на ученицитъ.

само Славейковъ, Пъю Крачоловъ Яворовъ, или само Яворовъ, Петко Юрдановъ Тодоровъ, или само Тодоровъ и т. н., но по никакъвъ начинъ: Пере, Пепе, Пеке, Пъю!

Нека добавя накрая, че само ме дразни говорителят на Радио София, който всъки обѣдъ, при почване на новините, казва: „Днесъ нашиятъ коментаторъ Пе Ке Чинковъ дава следното съобщение“. А пъкъ би трѣбвало да се каже или цѣлото име на г. Чинковъ, или — само фамилното.

* * *

Пакъ часъ по четене. Предава се четивото, въ което има употребени диалектни изрази:

— Бе оно, като нѣма ни хлѣбъ, ни млѣко, че бжде качамакъ и лукъ...

— Па излѣзохъ я, та се възправихъ до брѣсто...

Учителката, родена и израсла въ Казанлъкъ, при показни прочитъ изговори *лъ* въ думите на горните изречения по източния говоръ, сиречь, като *я*:

— Бе оно, като няма ни хлябъ, ни мляко...

Такова прочитане е съвсемъ погрѣшно. Западниятъ българинъ, когато говори на своя диалектъ, никога не казва няма, хлябъ, мляко, а — нема, хлебъ, млеко. Щомъ въ четивото е употребено: *оно* вм. *то*, *че* вм. *ще*, *я* вм. *азъ*, явно е, че авторътъ е искалъ да ни предаде по-живо образа на героя си, като го кара да се изразява на своя диалектъ. И, както е вѣрно, че западните българи грѣшатъ като изговарятъ винаги *лъ* на *е*, точно тъй е вѣрно, че източните българи пъкъ грѣшатъ въ случаи като посочения.

Сжщата тази грѣшка я правятъ най-редовно и артистите отъ Народния театъръ, когато рецитиратъ предъ микрофона за Радио София разкази отъ Михалаки Георгиевъ, Елинъ-Пелинъ и др. и каратъ героите шопи да казватъ: видя, спря, тждява, вятъро, трябва и пр.

Не би било зле, ако имъ се обърне по нѣкакъвъ начинъ внимание.

* * *

Забелязалъ съмъ, че западните българи полагатъ много повече грижи за оправяне на говора си, отколкото източните. Последните живѣятъ съ убеждението, че щомъ книжовниятъ български езикъ е изграденъ предимно върху източния говоръ, тѣ нѣма какво толкова да се оправятъ. Въ сжщностъ, това далечъ не е така. Книжовниятъ ни езикъ, наистина, е по-близу до източния, ала не се покрива съ него. А туй нѣщо често се забравя. И чуваме какъ образовани българи, учители, професори дори най-спокойно казватъ:

бяли, голями, видяли, нями, вярни, тяхни, — макаръ да знаятъ, че ако следъ *лъ* иде мека сричка, то се изговаря като *е*; *имами, давами, вземами, знаймъ, пльймъ, чуймъ*, — а много добре знаятъ, че първите глаголи свършватъ на *ме*, а последните — на *емъ*;

радосътъж, скръбътъж, мисълътъж, вартъж, — докато вмѣсто тѣзи *ж*-та, рѣдко е да си се чува едно ясно *а*;

утидж, утвърнж, убадж, убърнж, — въпрѣки обстоятелството, че пишатъ съвсемъ правилно тѣзи глаголи: отида, отвърна, обадя, обърка.

Съ казаното искамъ да изтъкна, че всички българи сж длѣжни да бдятъ за своя говоръ и да го оправятъ.

Йорданъ Стояновъ — София

ПЕЧАЛБА — РЕШАВАНЕ ЗАДАЧИ ВЪ ТРЕТО ОТДѢЛЕНИЕ

Печалбата е свързана съ събирането и изваждането. Задачитъ отъ събиране сж малко по-трудни за решаване. Тѣ сж по-далечни отъ детския животъ и, следователно, по-недостѣпни. Задачитъ отъ изваждане сж по-близки до детето и тѣхъ то решава по-лесно. Ето единъ нашъ часъ съ решаване такива задачи.

Задача: „Единъ търговецъ купилъ отъ село картофи за 850 лв., а ги продалъ за 950 лева. Колко лева е спечелилъ отъ продажбата на тѣзи картофи?“

По-голяма частъ отъ ученицитъ я решиха веднага. Азъ, обаче, се пазя отъ увлѣчения. Азъ имамъ 4-5 слаби ученици, за които съмъ сигуренъ, че не сж разбрали задачата.

Да ги отмина ли?

— Не!

Но, ако работя само съ тѣхъ, какво ще правятъ другитъ?

За да задоволя всичкитъ, азъ драматизирамъ задачата.

— Петъръ ще бжде търговецътъ, Григоръ — селянинътъ, който продава картофи, — опредѣлямъ азъ по-слабитъ ученици. Тѣ излизатъ. Нали ще се играе, всички проявяватъ интересъ.

— Хайде, Петре, — почвамъ азъ, — тръгвай на село за картофи.

— На къде е селото, — пита Петъръ, защото не знае каква посока да вземе.

— Не виждашъ ли селянина? — обаждатъ се Виктория и Евгения, като сочатъ Григоръ, който се подсмива отъ удоволствие.

Петъръ тръгва и най-несръчно почва:

— Дай ми картофи.

— Чакай де, — намѣсва се Ангелъ, — поздрави го, поразприказвайте се и чакъ тогава го питай.

Съ общи усилия стѣкмя се разговоръ. Едни помагатъ на Петъръ, други — на Григоръ. Взема Петъръ картофитъ, дава разписка за 850 лева и си тръгва. Въ магазина му влизатъ „купувачи“ и плащатъ за картофитъ му. Тогава Петъръ се връща отново „на село“, плаща на „селянина“ 850 лв. за картофитъ и си тръгва.

— Чакай, — подхваща го Атанасъ, — ти подписа разписка за тая сума и не си я взе обратно. Ами че той може да те сжди за тия пари. Ще каже, че не си му ги далъ. А ти съ какво ще докажешъ, че си ги платилъ? (Атанасъ е адвокатски синъ и много добре разбира тия въпроси).

Петъръ се върна, взе разписката и я скъса.

— Останаха ли на Петъръ пари? — попитахъ азъ.

Едни веднага отговориха, а други малко по-късно.

— Колко пари му останаха?

— Останаха му 100 лева.

— Чии сж тѣзи пари?

— Тѣзи пари сж негови. Това му е печалбата, — отговори Надка.

— Но кой му даде тѣзи пари?

— Тѣзи пари, — започна Васко, — сж му дадени отъ купувачитѣ. Тѣ му плащатъ картофитѣ по-скжпо.

— Че защо ги продава по-скжпо, — прекжсна го Евгения, — нали не е хубаво това.

Евгения бѣше готова да осжди постжпката на търговеца.

— Ами какво ще яде тоя търговецъ, — веднага добави Атанасъ. Нали той трѣбва да се храни, да плаща наемъ, да издържа деца, ако има.

Това даде поводъ да се обясни смисъла на печалбата.

— Кога печели единъ търговецъ отъ стоката си?

Следъ кратъкъ разговоръ се изясни, че за да има печалба, покупната цена трѣбва да бжде по-малка отъ продажната. Или, иначе речено, търговецътъ трѣбва да купи по-евтино и да продаде по-скжпо.

По сжщия начинъ, чрезъ драматизация решихме (пакъ съ слабитѣ ученици като действащи лица) още една задача. Следъ това предложихъ на тѣхъ да съставятъ сами такива задачи. Материалътъ бѣше усвоенъ отъ всички и задачитѣ се заредиха. Разширихме драматизацията. Сега вече поставямъ и двама, които ще пишатъ и решаватъ задачата.

— Тѣ ще бждатъ, г-нъ учителю, счетоводителитѣ на търговеца.

Тая забележка внесе по-голѣмо оживление.

Този пжтъ Грета е търговецътъ, Ници селянинътъ. Тръгва Грета, купува отъ земеделеца фасулъ за 450 лева. И го продава на други за 550 лв. Отдѣля паритѣ, които е дала за фасула и посочва „банкнотата“ отъ 100 лева. Това ѝ била печалбата. Въ това време секретаритѣ сж обърнати къмъ дѣската. И тѣ намиратъ, че сж ѝ останали 100 лева. Тази разширена драматизация буди голѣмъ интересъ, защото се чака края, т. е. да се види, дали и дветѣ страни — търговецътъ и счетоводителитѣ му, ще получатъ едно и сжщо число.

Следъ това решаваме (пакъ чрезъ драматизация) другъ видъ задачи отъ печалба.

При тѣхъ извиквамъ по-силенъ ученикъ.

— Сжщиятъ търговецъ, — почвамъ азъ, — купилъ едно прасе. Като се върналъ той го продалъ за 600 лева. Отъ тая продажба спечелилъ 100 лева.

За колко лева купилъ прасето?

— Много просто, — обажда се веднага Евгения, — купилъ го за 700 лева.

Настжпи мълчание. Отъ моето държане тѣ разбраха, че отговорътъ не е вѣренъ.

— Не ще да е купено за 700 лева, — наруши мълчанието Атанасъ.

— Защо да не? $600 + 100$ не сж ли 700 лева? запита го Евгения.

— Че той не го е купилъ за 600 лева, — намъси се Васко,
— той го продалъ за 600 лева.

— Сътихъ се, — извика Тодоръ, — той го е купилъ за 500 лв.

— Защо за 500 лева? — попитахъ азъ.

— Той го е продалъ за 600 лв. и има печалба. Като махнемъ печалбата, ще намъримъ за колко лева го е купилъ.

Ученицитъ се замислиха върху отговора на Тодоръ. Много отъ тѣхъ разбраха задачата и се обърнаха да я обясняватъ на другитъ. Азъ ги оставихъ да си побеседватъ нѣколко минути.

— Каква е разликата между новитъ и старитъ задачи?

— Разликата между новитъ и старитъ задачи е тази, — започна Атанасъ, — че при първитъ ние знаемъ покупната и продажната цена, а сега знаемъ продажната цена и печалбата.

— Хайде да я изиграемъ. Цвѣтанка ще бжде търговецътъ, а Веселинка — селянинътъ.

Отива Цвѣтанка при „селянина“.

— Добъръ день, чичо. Имашъ ли фасулъ за продажба?

— Имамъ.

— Колко искашъ?

— Не, — намъси се Атанасъ — това нѣма да питашъ. Тая цена нѣма да знаемъ.

— Че може ли търговецъ да купува стока и да не знае колко ще плати? — обади се Митко.

Настъпи едно неудобно положение. Ако каже цената, ще се отклони отъ задачата, ако пъкъ не я каже, не постъпва като истински търговецъ. Най-сетне се дойде до компромисно решение: селянинътъ ще му каже цената на ухо, та ние да я не чуемъ. Пъкъ когато продаде фасула, той ще каже високо, колко лева е взелъ отъ продажбата и колко лева е спечелилъ. Ние ще намъримъ покупната цена. Задачата се драматизира и разбра. Така решихме и други задачи. После излѣзоха и „счетоводители“. Следъ това решихме задачи, при които знаемъ покупната цена и печалбата.

При всички тѣзи задачи не се взематъ предвидъ разносцитъ, свързани съ покупката на стоки. Такива задачи решавахме по-после. Постъпихъ така: Единъ търговецъ отъ село дошелъ въ града за стока. Селото било далечъ, та той пѣтувалъ съ влакъ. Като му опаковали стоката въ магазина той платилъ 800 лв. Закаралъ я съ влака, следъ това съ каруца до своя магазинъ. Колко лева му струва стоката въ неговия си магазинъ?

— 800 лева, — обади се Веса.

— За друго нѣщо не е ли плащалъ?

— Да, той е плащалъ за влакъ.

— А преди това?

— Ако стоката е била тежка, той е платилъ и за каруца до гарата.

— Да, и после пъкъ отъ неговата си гара до магазина.

— Други разноси не е ли ималъ?

Ученицитъ не се сътиха. Азъ имъ обяснихъ, че въ разносцитъ по стоката влиза и билета за пѣтуване по желѣзницата, разносцитъ за храна и др.

Това направи много силно впечатление на ученицитъ.

— Та защо всичко това трѣбва да се сложи въ цената на стокитѣ?

Това имъ се видѣ като кражба, или най-малко — несправедливо. Трѣбваше да имъ го обясня най-подробно. Така ученицитѣ разбраха, че стокитѣ иматъ две цени — едната — платената въ магазина, а другата — цената имъ заедно съ всички разноси, свързани съ тѣхъ до подреждането ѝ въ магазина.

Отъ тоя моментъ вече като казвамъ задача и прибързамъ да питамъ — „колко лева струва стоката?“, тѣ веднага запитватъ: „Разноси има ли?“.

За домашно имъ поръчвамъ да питатъ бащите си, за извършени такива смѣтки, да питатъ съседния бакалинъ или да се помжчатъ да събератъ сведения за други такива сдѣлки. Въ частъ ги докладватъ, а другитѣ ги разискватъ и решаватъ.

КНИЖНИНА

Основи и сжщностъ на цѣлостното обучение — теория и практика отъ Хр. Николовъ — София, 1940 г., стр. 180, ц. 35 лв. (Доставя книгоиздателство „Хемусъ“).

Цѣлостното обучение е единъ отъ реформенитѣ опити да се освежи и осмисли тѣй вялото вече традиционно училище, което отдавна не отговаря на нуждитѣ на новото време. То е една дълбока реакция на днешната разпокжсаностъ на образователното съдържание и на урочната система, които особености сж нито педагогични, нито психологични. Цѣлостното обучение е една живителна струя всрѣдъ мъртвилото на днешното училище. Само че то не е една обикновена концентрация на образователното съдържание, както погрѣшно го схващатъ нѣкои, а е единъ сериозенъ опитъ да се изгради образованието върху една нова основа — поставянето на центрове въ образователната работа, около които центрове ще се върти цѣлото образователно градиво. Идеята за цѣлостното обучение не е едно педагогическо хрумване и новотворство; тя се основава на цѣла редица психологични и логични предпоставки.

Цѣлостното обучение, като реформено педагогично течение, намира една широка приложба въ всички реформени училища въ Европа и особено въ Америка, кждето то се изгражда върху една много широка основа, а не се взема като дидактическо начало, както нѣкои наши педагози сж склонни да правятъ това.

Идеята за цѣлостното обучение отдавна е известна и въ нашата педагогическа литература, заимствувана отъ чужбина, и отдавна живо вълнува будната частъ отъ нашето учителство, което винаги е дирило да внесе нѣщо ново и плодотворно въ ежедневната си работа.

Съ огледъ на всичко това книгата на г. Хр. Николовъ се явява много навременна. Тя ще окуражи мнозина, които вече налучкватъ пжтя къмъ цѣлостното обучение въ ежедневната си работа, други ще напжти, а трети ще събуди и подтикне къмъ нова творческа работа.

Въ началото на своя трудъ г. Н. прави опитъ да ни даде „Понятие за цѣлостното обучение“ (стр. 5). Тукъ той се старае да докаже, че цѣлостното обучение е близко до естественото развитие на детето, тъй като детето, споредъ него, има цѣлостни преживявания — въ познанието си за свѣтлото върви отъ цѣлото къмъ частитѣ. Авторътъ посочва, че обучението въ днешното училище е разпокъсано на уроци — това го прави изкуствено; то буди слаби интереси, знанията бързо се забравятъ. Авторътъ посочва подробно лошитѣ резултати отъ разпокъсванията при днешното обучение.

Глава II е посветена на въпроса за „Концентрация, корелация и цѣлостно обучение“. Авторътъ пояснява сжщността на терминитѣ, употребени отъ педагогиката, като дава и исторически погледъ по въпроса. Като изяснява въ какво отношение се намира концентрацията спрямо цѣлостното обучение (стр. 18) г. Н. много добре изяснява, че концентрацията не внася желаното единство при обучението, каквото се постига съ цѣлостното обучение. По сжщия начинъ стои въпроса и при корелацията, тя създава, подобно на концентрацията, известна свързаностъ, но не и цѣлостностъ.

Тукъ (стр. 21) наново, макаръ и много накратко, се пояснява сжщността на цѣлостното обучение, за разлика отъ концентрацията и корелацията.

Въ глава трета е направенъ обстоенъ исторически погледъ по въпроса за „Цѣлостното обучение въ чужбина и у насъ (стр. 23). Тукъ сж дадени подробни и интересни материали, отъ които се вижда въ каква широта и дълбочина се поставя този въпросъ въ разбиранията на различнитѣ педагогически автори и педагогически системи. Авторътъ се е спрѣлъ доста подробно върху разбиранията на Декроли върху цѣлостното обучение, които сж едни отъ най-интереснитѣ известни подъ името „Методъ на центроветѣ на интересъ“ (стр. 29). Критически бележки, които г. Н. прави относно „центроветѣ на интересъ“ на Декроли, ни се струватъ неубедителни. Схващането на Декроли въ този пунктъ е много дълбоко и осмислено.

Нашиятъ авторъ се е спрѣлъ доста подробно и върху развитието на цѣлостното обучение въ Америка. Направенъ е прегледъ на разновидноститѣ на цѣлостното обучение въ американскитѣ педагози, като е отдѣлено доста мѣсто на така наречения „методъ на проектитѣ“, който е едно пълно осществяване на цѣлостното обучение.

Необходимо внимание е отдѣлено и на развитието на цѣлостното обучение въ: Германия, Австрия, Белгия, Франция, Швейцария и Съветска Русия. Отбелязани сж опититѣ въ тази насока и у насъ.

Въ глава IV (стр. 67) г. Н. е разгледалъ сжщността на понятието „цѣлостъ“; постаралъ се е да изтъкне неговата философска сжщина отъ гледището на Ремкевата философия. Тукъ авторътъ ни запознава съ: що е индивидъ, моментно единство, единично, общо и т. н., като смѣта, че по този пътъ ще може обосновано да изясни понятието за „цѣлостъ“.

Въ този пунктъ, струва ни се, че г. Н. е направилъ една длъжка екскурзия, съ което като че ли се е отдалечилъ отъ непосредствената си задача и е обременилъ малко изложението си, което съ нищо нѣмаше да пострада, ако тази екскурзия бждѣше по-къса. Авторътъ е изяснилъ изчерпателно „що е цѣлостъ“. Чрезъ единъ обстоенъ анализъ той е изтъкналъ кога и какъ достигаме до понятието „цѣлостъ“. Той сподѣля мисълта, че ние възприемаме свѣта въ цѣлости и при опитъ да го разберемъ по-основно (да изяснимъ неясно даденото) ние достигаме до частитѣ (съставкитѣ на цѣлото). По този пжтъ, споредъ г. Н., върви и детското умствено развитие, затова за него анализата се явява основенъ моментъ при образователния процесъ. (Стр. 67—82).

Следъ този основенъ логически анализъ, който авторътъ прави на понятието „цѣлостъ“, той се спира върху цѣлостното обучение, като на ново изяснява сжщността му, мѣстото му при образованието, формитѣ, които ще вземе то при практическата работа въ училището.

На стр. 86 г. Н. пише, че цѣлостното обучение може да се сведе къмъ „дидактично начало (принципъ)“. Ние намираме, че подобно схващане на цѣлостното обучение е много тѣсно. Цѣлостното обучение е една много по-широка основа, отколкото може да бжде единъ дидактиченъ принципъ, върху която основа ще се изгражда цѣлото образование. Въ такъвъ случай цѣлостното обучение не може да стои на една плоскостъ съ дидактическитѣ принципи: нагледностъ, активностъ, трудовъ и др., както пише г. Н. То се явява много по-широко отъ тѣхъ.

Глава V-та е посветена на „Приложба на идеята за цѣлостно обучение“, (стр. 91).

Тукъ авторътъ посочва, макаръ и на кратко, мѣстото на цѣлостното обучение въ детската градина, първоначалното училище, като сж посочени възможноститѣ, въ които ще се разгърне.

Въ следващата глава VI-та (стр. 100) е разгледано отношението между цѣлостното обучение и методиката. Авторътъ подчертава, че идеята за цѣлостностъ се отразява благотворно върху методиката на отдѣлнитѣ учебни предмети (?). Направени сж въ следващитѣ страници много методически и дидактически бележки по: началното четене и писане, начално смѣтане, русуване и пѣние.

Струва ни се, че въ цѣлата тази глава има една неяснота, която идва отъ това, че г. Н. не е изяснилъ достатъчно добре какво отношение има всичко казано тамъ къмъ цѣлостното обучение, а не къмъ идеята за цѣлостностъ изобщо, две положения между които, споредъ насъ, трѣбва да се прави разлика. Човѣкъ може напълно да е съгласенъ, че детето познава свѣта като отива отъ цѣлото къмъ частитѣ, да го прилага при отдѣлнитѣ учебни предмети и при все това да не е съгласенъ, да не приема идеята за цѣлостното обучение. Сжщо така по четене учителятъ може да работи синтетично и сжщевременно да прилага цѣлостното обучение.

Въ глава VI, мисля, че тѣзи две схващания не сж достатъчно ясно разграничени. Иначе казаното тамъ би получило малко по-другъ видъ.

Въ глава VII и VIII сж дадени кратки планове за цѣлостно обучение въ I и III отд., като сж направени хубави широко идейни напжтствия за цѣлостно обучение. Авторътъ е очерталъ основата, върху която любознателниятъ учителъ при желание ще може да гради една ползотворна цѣлостна образователна работа.

Не е отбѣгналъ отъ вниманието на автора и въпроса: „Отражение на идеята за цѣлостно обучение върху учебната работа въ прогимназията и гимназията“, на който въпросъ е посветена глава IX (стр. 166).

Сполучливо е показано какъ и въ прогимназията може да се внесе по-голѣмо единство въ работата, отъ което ще се подобратъ резултатитѣ отъ обучението. Сжщо така направенъ е опитъ да се укаже какъ това единство може да се постигне и въ гимназията, кждето работата е по-трудна съ огледъ на едно цѣлостно обучение. Съвсемъ правилно мисли г. Н. като насочва погледа си къмъ Далтонския планъ, чрезъ който рутинната гимназиална работа днесъ ще се освежи и стане по-ползотворна.

Накрай авторътъ не е изпусналъ да каже нѣщо и за учителя, който ще провежда цѣлостното обучение. За г. Н., много правилно този учителъ съвсемъ не е нѣкоя особена птица. Той е учителя, който работи въ нашето училище. Само че, този учителъ ще трѣбва да подобри въ нѣкои отношения своята специална педагогическа култура и подготовка. Той ще трѣбва добре да познава съвременнитѣ придобивки на педагогическата наука. Г. Н. много правдиво отбелязва, че бълг. учителъ, който е известенъ съ своята широка любознателностъ и стремежъ къмъ съвършенство, е твърде много пригоденъ да работи за цѣлостното обучение, стига да бжде подпомогнатъ и насърденъ въ благороднитѣ му усилия.

Привършвайки нашитѣ бележки ние съ задоволство ще отбележимъ, че книгата на г. Н. е написана сочно, на хубавъ езикъ, чете се съ живъ интересъ поради интересното разглеждане на поставенитѣ въпроси; тя ще събуди у учителитѣ нови импулси и вдъхновения за творческа и промислена образователна работа по пжтя на цѣлостното обучение. Ние широко препоръчваме книгата на вниманието на нашето учителство.

К. Владимировъ

Получени ценни книги

1. Хр. Киселковъ: Самоубийствата като обществено бедствие, цена 40 лв., доставя автора, София, бул. Царица Йоанна № 37.
2. Проф. М. Герасковъ: Душевна евгеника и образование, цена 40 лв., доставя „Медико-педагогическо списание“, бул. Драгоманъ, 58, София.
3. Гр. Пенчовъ: Авторитетъ на учителя, цена 20 лв., доставя автора, гр. Казанлъкъ.

Библиотека „Народъ и образование“, която се урежда отъ проф. М. Герасковъ, Цв. Петковъ и Кр. Ахчийски, постави подъ печатъ книгата на голѣмия френски социологъ-педагогъ: „Морално възпитание“. Въ предплата 70 лв. Следъ като излѣзе — 100 лв. Всичко на адресъ: Кр. Ахчийски, София, Ив. Ясенъ IV № 5.

Дим. Маджаровъ, поднач. М. н. пр.
 Добри Христовъ
 Д-ръ Б. Шановъ
 Д-ръ Др. Матеевъ
 „ Никола Станчевъ
 „ Г. Ефремовъ
 „ З. Захариевъ
 „ З. Бочевъ
 „ В. Ив. Неновъ
 Денчо П. Нанковъ
 Денчо Марчевски
 Д. Тончевъ
 Еленко Георгиевъ
 Живко Симеоновъ
 Илия Енчевъ
 Иванъ Русевъ
 Иванъ Дуйчевъ — доцентъ
 Лиляна Ракитинъ
 Методий Христовъ
 Михаилъ Фридмановъ
 Михаилъ Николовъ
 Милка Пирикчиева
 Методий Н. Мариновъ
 Д-ръ Ефр. Бѣлдѣдовъ

Проф. Петъръ Петковъ
 Проф. Д. Кацаровъ
 „ П. Цоневъ
 „ М. Герасковъ
 „ Хр. Негенцовъ
 Павелъ Теохаровъ
 Петъръ Продановъ
 Петъръ Петковъ
 Първанъ Заимовъ
 Петъръ х. Сотировъ
 Слави Стефановъ
 Ст. Димитровъ
 Ст. Султановъ
 Стоянъ Сталевъ
 Райна Шарова
 Райна Каменова Бояджиева
 Тод. Д. Лозински
 Трайко Симеоновъ
 Хр. Нейчевъ
 Цвѣтко Йончевъ
 Ценко Цвѣтановъ
 и много други учители, учители, лѣкари, педагози и общественици.

Списание „Педагогическа практика“, като навлиза въ своята 19-та година, ще продължава да работи за развоя и организацията на цѣлокупното ни основно училище — за детската градина толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитѣ задачи на тѣзи училищни степени. Списание то ще застъпва следнитѣ по-важни страни отъ живота на цѣлокупното основно образование:

1. Психология и педагогия на предучилищната възраст съ огледъ на работата въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.
2. Програма, организация и методи на образованието въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.
3. Организацията на отдѣлението и класа съ огледъ на психологията на ученицитѣ и задачитѣ на основното училище.
4. Психология и педагогия на възпитаницитѣ отъ детската градина, първ. училище и прогимназията.
5. Вещественитѣ условия и основното училище.
6. Психология, подготовка, условия, общественото положение и работа на учителя отъ тритѣ училищни степени на основното училище.
7. Училищното настоятелство като условие за успѣха на основното училище.
8. Родители и основно училище.
9. Педагогическата теория и практиката въ основното училище въ свѣтлината на съвременната психология и педагогика.
10. Отъ практиката презъ теорията къмъ живата образователна работа.
11. Училищното законодателство и администрация.
12. Въпроси и отговори.

340. Дир. прог. "Хр. Ботевъ"
с. Драганово, Гор. Орѣховско

Годишенъ абонаментъ 80 лв. На настоятели, които
запишатъ най-малко 3 абоната се прави 20% отстъпъ.

Суми изпращайте по чекова смѣтка 5220 на адресъ:

Списание Педагогическа практика

София, Царица Йоанна, № 15

Уредникъ на списанието: **ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ**

Издаването на списанието въ труднитъ времена, които преживяваме, при постоянно поскъпване на хартия и печатъ е невъзможно безъ редовното издѣлжаване на настоятели и абонати. Редакцията моли всички да внесатъ по-скоро абонамента си, като иматъ предвидъ, че остава да излиза само една книжка още, последната.

Списание „Педагогическа практика“ се издържа само отъ абонатитъ си и разчита само на тяхната редовностъ.