

№ 582

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XIX

КНИГА II

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. Цѣлостното образование у насъ — Г. Д. Пирьовъ	65
2. Насоки за работа върху родния езикъ — Д. Осининъ	83
3. Училището и животътъ въ родината — Г. Дочевъ	91
4. Учителътъ и методътъ — Хр. Лицовъ	94
5. Истински героизъмъ — Хр. Бояджиевъ	97
6. Методични бележки по четене — Ив. Г. Богдановски	98
7. Степендии за даровити деца отъ прогимназиитѣ — П. Д. Тимневски	100
8. За ученическата кооперация и възпитателната ѝ стойностъ — Захари Ивановъ	102
9. Главни насоки въ съвременната педагогия — Албертъ Мийо	104
10. Въ паметъ на Хр. Д. Максимовъ	111
11. Една педагогическа конференция посветена на малкитѣ — Свѣтлозаръ	115
12. Оттукъ—оттамъ — М. Христовъ	123
13. Учебното дѣло въ Финландия — Д-ръ З. Ставрева	125
14. Книжнина	197

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 Чешмеджиевъ Аспарухъ Крайчевъ Бочо Шейтановъ Бочо Бочевъ Борисъ Тричковъ Василь Шарковъ Василь п. Нешевъ Вѣра Начева Петкова Вѣлко Вълкановъ Генчо Д. Пирьовъ—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. insp. отъ Министерството на нар. просв. Георги Костакевъ Георги Русиневъ Георги Симеоновъ Георги Димитровъ — бившъ гл. инспекторъ по музика въ Полша
---	--

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ

ОСНОВАТЕЛЪ: † АНГ. БОРЛАКОВЪ. РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ

Генчо Д. Пирьовъ — София

Цѣлостното образование у насъ ¹⁾

Нашиятъ образователенъ животъ винаги е билъ отзивчивъ на различнитѣ педагогически движения, които сж се зараждали и развивали въ другитѣ културни страни. И въпрѣки че нѣкои сж склонни да виждатъ въ това по-скоро отрицателно явление, ние смѣтаме, че то е залогъ за живия и буденъ духъ на българския учителъ и че това е движило нашето училище винаги напредъ къмъ по добро. Движението за цѣлостностъ въ образованието сжщо намѣри твърде рано следъ неговото зараждане на Западъ свои защитници и у насъ.

Далечни предтечи на това движение ние можемъ да съзремъ въ възгледитѣ на нѣкои отъ нашитѣ по-ранни педагогически мислителци, които изразяватъ въ една или друга форма идеята за цѣлостностъ. Твърде характерна, напримѣръ, въ това отношение е мисълта на нашия писателъ възрожденецъ Л. Каравеловъ, който пише въ една отъ своитѣ статии следното: „Раздробенитѣ на части и неимѣющитѣ естествени сжотношения единъ камъ други предмѣти не могатъ да иматъ никакво значение въ човѣшкото образование. Сичкитѣ тия предмѣти могатъ да иматъ значение само тогава, когато тие сж сжединени въ едно цѣло, когато единтъ предмѣтъ помага за развитието на другиятъ и когато сичките тия предмѣти сж основани на естественните науки и на здравата критика. Но въ нашите училища на това се не обрѣща никакво внимание, и въ главата на дѣтето са набиватъ отдѣлни предмѣти, които убиватъ неговите способности и причиняватъ му отвращение камъ самата наука и знание. Отдѣлните безъ никаква связь предмѣти само тогава могатъ да достигнатъ своето назначение, когато географията се сжедини съ историята, историята съ естествените науки, психологията съ физиологията и т. н. Истина, че за учителите ще бжде сичкото това твърде тешко, (защото тие сж са научили да не излизатъ изъ програмата на школните учебници); но, по нашето мнѣние, тие само така ще да останатъ вѣрни на

¹⁾ Тукъ даваме една глава изъ книгата „Цѣлостно образование“, която наскоро излиза отъ печатъ.

своето назначение.“ Важно указание за влиянието, подъ което сж се породили тия мисли у нашия писателъ имаме въ цитата отъ Цилера, който следва въ сжщата статия: „Сичките науки сжставляватъ едно цѣло и една безъ друга не може, слѣдователно ако този или онзи предметъ не може да са сжедини съ общата масса, то той трѣбва да се изхвърли изъ учебните заведѣния.“ „И така, продължава Каравеловъ, обязанността на възпитанието и на образованието е да даде на дѣтето умѣние, а не просто знание. Отъ умѣнието зависи да присвои човѣкъ или не добиеното... Гете говори, че сѣко едно нѣщо, което само обогатява нашия умъ, безъ да може да са испжлни на практика презъ нашия животъ, не само че нѣма да принесе полза, но ще ни причини положителна вреда.“¹⁾

Сжщо така ценно указание намираме въ думитѣ на нашия пръвъ професоръ по педагогия Йосифъ Ковачевъ, който пише още преди освобождението: „Она (педагогията) има предъ очи цялъ човѣкъ, тежнее къмъ цялостното развитие на духътъ и телото, кара душевните сили во обучението да действуватъ една съ друга и една на друга въ сжщата свръзка, въ която сж турени отъ природата, и заради това иска да даде на обучението цялостенъ видъ, и раде да направя ученикътъ самостоенъ и способенъ за практическия животъ.“²⁾

Безъ да смѣтаме, че тукъ имаме опредѣлено изразени разбирания за цѣлостното образование въ днешния смисълъ на думата, все пакъ въ цитиранитѣ мисли трѣбва да виждаме значителни указания за духа на раннитѣ педагогически схващания у насъ, които не сж могли да бждатъ изолирани отъ онова движение за концентрация на обучението, което се развива въ Европа презъ миналото столѣтие подъ влияние на Херберта и Цилера.

Преди още да се оформятъ принципитѣ на цѣлостното образование и паралелно съ това у насъ се идва до тѣхъ по пжтя на другитѣ нови педагогически движения, които сж органически свързани съ тия принципи — главно трудовото обучение, свободното възпитание и дидактическото художество.³⁾ Идеитѣ на трудовото обучение, които се разпространиха у насъ твърде рано подъ влиянието на Кершенщайнера и Джонъ Дюи, доведоха съ логическа неизбежностъ до сжщественитѣ моменти на цѣлостното обучение. Въ движението за трудово училище се включватъ напимѣръ две отъ най-сжщественитѣ идеи на ц. об. — жизнеността и целенасочеността, които пѣкъ логически водятъ и къмъ цѣлостностъ. И наистина всѣка истинска трудова задача се отличава съ тия особености, отъ които неизбежно се отива и къмъ самата система на цѣлостното образование. На трудовото училище и неговото по-широко схващане — активното образование, се посветиха много статии въ всички наши педагогически списания, публикуваха се нѣколко оригинални и преводни съчинения върху него, а въ учителскитѣ конференции се изнесоха многобройни реферати съ оживени разисквания.

¹⁾ в. Свобода, Букурещъ, 17 Априлия, 1871 г. год. II стр. 127.

²⁾ Йосифъ Ковачевъ, Школска педагогия, 1873, Пловдивъ, стр. 25—26.

³⁾ Д. Кацаровъ — Комплексное обучение въ Болгарии, въ „Новые пути зарубежной педагогики“.

Връзката между идеите за свободно възпитание, които сжщо добиха широко разпространение у насъ главно подъ влиянието на руските педагози, по-специално Л. Толстой, и на европейските педагози (Русо, Клапаредъ, Фериеръ, Монтесори, Декроли) и цѣлостното образование е още по-тѣсна и неизбежна. Движението, което постави въ центъра на образователната работа детето, неговите интереси и нужди, което се стреми да съхрани цѣлостния детски животъ и да организира тази работа около него, неминуемо води къмъ основите на цѣлостното обучение. И наистина, първи представителитѣ на това движение и въ чужбина и у насъ заговориха за организация на образователното съдържание не по учебни предмети, а около жизнени дейности и интереси, за сливане на образователната работа съ живота и за психологическата мотивировка на всѣка работа въ училището.

И наистина, въ списание „Свободно възпитание“, което подъ редакцията на проф. Д. Кацаровъ разпространява и до сега тия идеи, се появиха и едни отъ първите статии за цѣлостното образование, както и много описания на училища, въ които се прилагатъ различните нови методи, близки до цѣлостното образование.

Друго педагогическо направление, което сжщо можемъ да смѣтаме като значителенъ етапъ въ движението на нашата образователна теория и практика къмъ съвременното цѣлостно образование, близко до токущо споменатото, е художественото възпитание или творческо възпитание, или дидактич. художество. Това направление, свързано съ имената на видни европейски педагози Шарелманъ, Гурлитъ и др., бѣше проповѣдвано въ сп. Училищна практика, подъ редакцията на Д-ръ С. Чакъровъ. Като подчертава, че учителътъ има право на свобода при своята работа, за да може да разгъне творчеството си, независимо отъ програмните и методични предписания, че образователния процесъ трѣбва да се приближи до особеностите на творческия процесъ, дидактическото художество хвърля мостъ между традиционното училище и бъдещето училище.

И трите тия движения иматъ заслуги, че влѣха освежителни струи въ нашата образователна теория и практика, като внесоха въ нея елементи на основни подобрения. Тѣ подготвиха почвата и за по-новите педагогически схващания, които разглеждаме тукъ. Подъ влияние на тия движения у насъ се създадоха нѣкои смѣли опити да се обнови училищната практика.

Най-характерна въ тази посока бѣше работата на Violino Primo (Ц. Поповъ), който даде нѣколко ценни работи на българския учител,¹⁾ въ които безъ да стига до пълния изразъ на идеите за цѣлостното обучение, подготвя тѣхния пътъ, като изтъква особено ясно нуждата отъ повече жизненостъ и радостъ въ училищната работа. „Дидактическо художество — символъ великъ на свобода и красота; дидактическо художество — пъленъ, цѣлостенъ животъ на личността при възпитанието.“²⁾

¹⁾ Violino Primo Въ зората на освобождението, Школско звънче.

²⁾ Violino Primo — „Златна срѣда“, сп. Учит. практика г. V, кн. 1, стр. 33

Идеитъ на цѣлостното образование въ прѣкия смисълъ на думата се появиха въ нашата литература презъ последнитѣ две десетилѣтия¹⁾. Тѣ проникнаха у насъ подъ влияние на зародилитѣ се движения въ тази посока въ Европа и Америка. Трудно е да се опредѣли кога точно навлиза по-опредѣлено влиянието на цѣлостното образование у насъ и чрезъ коя отъ неговитѣ прояви на западния свѣтъ. Безъ да смѣтаме, че въ рамкитѣ на тази глава можемъ да правимъ пълненъ исторически прегледъ, бихме могли да отбележимъ само основнитѣ линии, по които върви развитието на това движение у насъ. Ако можемъ да смѣтнемъ принципа на концентрацията споредъ Хербартовата школа за прѣтеча на цѣлостното образование, ние трѣбва да видимъ тамъ именно основитѣ на това движение. А на всички ни е известно голѣмото влияние, което тази школа има за развитието на нашата педагогическа теория и практика. Това влияние е толкова дълбоко, че дори и до днесъ, когато нашитѣ учители се опитватъ да приложатъ цѣлостното образование или да пишатъ за него, тѣ винаги се въртятъ въ сферата на идеитѣ за концентрация или корелацията²⁾.

Като оставимъ на страна статиитѣ върху тия последни идеи, както и публикациитѣ върху другитѣ нови педагогически течения, за които вече споменахме, ние ще видимъ, въ нашата литература отъ миналото десетилѣтие се появиха редица статии върху съвременнитѣ форми на цѣлостното образование, които бележатъ пжтищата, по които е прониквало влиянието на тия идеи у насъ³⁾.

Единиятъ отъ тия пжтища идва отъ Германия, гдето сж се учили голѣмъ брой наши педагози и гдето бѣха командировани и известенъ брой учители. Между тия последнитѣ трѣбва да се споменатъ двама — Т. Близнаковъ и Г. Червенковъ, които първи обърнаха вниманието на нашитѣ учители върху идеитѣ и работата

¹⁾ За историческа справка трѣбва да се спомене, че въ Германия, кждето това движение има доста дълга предистория зараждането на *gesamtunterricht* става около 1906 год., а се изяснява следъ войната, въ Бельгия Декроли създава своя методъ на центрове на интереса приблизително по сжщото време. Въ Америка Килпатрикъ публикува своята брошура „Project method“ въ 1918 г., а въ Русия богатата литература за комплексното обучение се създава следъ 1920 год., а отъ 1926/27 г. се въвежда задължително за всички първоначални училища.

²⁾ Вижте напр. 1) Д. Правдолюбовъ — Единъ день комплексно обучение, сп. Учителска мисълъ год. XII (1930) стр. 46. 2) К. П. Домусчиевъ — Концентрация на цѣлостно обуч. въ I отд. Учителска мисълъ год. IX (1927) стр. 294. 3) Асп. Крайчевъ — Планъ за цѣлостното обучение, Пед. практика год. XII, кн. I.

³⁾ Една много ранна проява, която остава изолирана и безъ конкретни влияния дълги години — трѣбва да се смѣта статията „Обучение, при което нѣма отдѣлни учебни предмети (сп. Училишна практика, год. IV (1909) стр. 28), въ която Ц. Ангеловъ предава по главнитѣ мисли на статията „За възпитателния и наученъ редъ при съобщаване знанията на децата“, отъ Ж. Елсландеръ.

на единъ отъ най-яркитѣ изразители на нѣмското схващане за Gesamttunterricht. Berthold Otto¹⁾). Червенковъ се опита съ голѣма вещина да приложи това схващане, доколкото това можеше да се направи при условията, при които работѣше той²⁾).

По сжщото време се появи статия отъ самия Бертолдъ Ото³⁾, въ която той излага основнитѣ линии на своитѣ разбирания, които представятъ единъ важенъ етапъ къмъ сегашнитѣ схващания на цѣлостното образование.

Вториятъ пжтъ, по който идеитѣ за цѣлостното образование се пренасятъ у насъ идва отъ белгийския педагогъ Ovide Decroly. Презъ 1923 г. въ сп. „Свободно възпитание“ въ една редакционна статия се явява характеристиката на Декроли, която Ed. Claparède прави по поводъ на една отъ книгитѣ на Декроли. Пакъ тогава е помѣстена и статията отъ самия Decroly⁴⁾. „Една глава изъ нашата програма на обучение“, въ която се излагатъ основнитѣ идеи и насокитѣ на приложение на „Програмата на свързанитѣ (асоциирани) идеи“, което по-после се нарече методъ на центрове на интереса. По-после въ нашитѣ списания се явиха и други работи върху метода на Декроли, а презъ последнитѣ години излѣзоха и две книги върху него.⁵⁾ Въпрѣки, че този методъ не е приложенъ у насъ въ неговата цѣлостъ, все пакъ трѣбва да отбележимъ, че той се прилага, макаръ и ограничено, но съ много добъръ успѣхъ

¹⁾ Близнаковъ, Т. Bertold Otto и неговото свободно училище; Червенковъ — Lichterfelde въ сп. „Свободно възпитание, год. IV (1925—26) книжка 5 и 6.

²⁾ Г. Червенковъ — Цѣлокупно обучение, сп. Своб. възпит. год. IV стр. 140. Тукъ се излага сница на пробна работа предъ учил. конференция презъ 1924 г., която работа би могла да се развие и задълбочи презъ много по-продължително време, за да добие по пълнѣнъ характеръ на цѣлостно обучение.

³⁾ Berthold Otto — Цѣлостно обучение, прев. Зл. Тантилова, Св. възп. год. IV стр. 140.

⁴⁾ Сп. Свободно възпитание, год. I (1922) кн. 6.

⁵⁾ Главнитѣ работи, печатани у насъ сж следнитѣ:

1) Amélie Hamaid. Методътъ Декроли, прев. отъ И. Навонъ, София, 1936, 122 стр.

2) Д-ръ Decroly et M-lle Monchame. Въвеждане въ умствената и двигателна дейностъ чрезъ възпитателни игри, прев. И. Навонъ, София, 130 стр.

Смѣтамъ за умѣстно да забележа, че не е правъ преводачътъ на първата книга, като въ предговора си (стр. XIX) твърди, че методътъ на цѣлостното обучение не бива да се смѣсва съ мет. на центр. на интереса на Декроли. Отъ това, ксето той приписва на цѣлостното обучение се вижда, че той има предвидъ концентрацията и корелацията, които не сж още цѣлостно обучение. Отъ друга страна въ всички класификации методътъ Декроли се смѣта като една отъ формитѣ на съвременното цѣлостно образование, както го разглеждаме и тукъ.

въ Института за бавноразвиващи се деца „Развитие“.¹⁾ (Знае се, че самъ Декроли е изработилъ и изпробвалъ своя методъ първо при умствено закъснѣли деца и после го е приспособилъ и за нормални). Освенъ това този методъ се прилага отчасти и въ нѣкои еврейски училища подъ ръководството на преводача на Descoly г-нъ Навонъ.

Отъ трета страна твърде значително влияние идва у насъ отъ Съединенитѣ Щати. Идеитѣ на Джонъ Дюи, който съ еднакво основание се смѣта и като представител на трудовото училище и като основател на цѣлостното образование въ Америка, проникватъ отначало въ връзка съ първото,²⁾ а после и въ връзка съ второто движение.³⁾ Всичко каквото е писано за Джонъ Дюи и каквото е преведено отъ него се посрещна у насъ съ дълбока симпатия понеже отговори на съкровениятъ настроения на голѣмото болшинство учители. Напоследъкъ педагогическата философия на Дюи бѣше предметъ на обстоенъ университетски курсъ въ нашия университетъ, четенъ отъ проф. Д. Кацаровъ, а философското му учение, което неминуемо се свързва и съ педагогиката му, бѣше разгледано отъ другъ нашъ авторъ — професоръ Ив. Саржилиевъ⁴⁾. Но освенъ чрезъ Дюи, американското влияние проникна у насъ чрезъ метода на проектитъ, който се създаде възъ основа на идеитѣ на този авторъ. Появиха се редица описания на училища въ Америка, които прилагатъ този методъ,⁵⁾ както и статии за

¹⁾ По този методъ работи тамъ главно г-жа М. Чернева, която преди това работи въ отдѣленията за умств. закъснѣли деца при училището Св. Кир. и Методий, въ които се провеждаше опитъ по различнитѣ методи подъ ръководството на проф. Кацаровъ.

²⁾ Книгата на Джонъ Дюи „The school and society“ се появи въ преводъ подъ заглавие „Трудовото училище“, а книгата „The schools of Tomorrow“ подъ заглавие „Бъдещето училище“, прев. Т. Самодумовъ, изд. Наука и възпитание, София 1924, 154 стр.

³⁾ Сп. „Свободно възпитание“ год. II (1923) кн. 9—10, е посветена на Дюи съ характеристика отъ Ed Claparède, статия отъ N. W. Schneider и статия отъ самия Дюи.

По-после въ сп. Учил. прегледъ се явява онази работа на Дюи, която представя богата мотивировка на цѣлостното образование. Тя е: John Dewey — Детето и училищнитѣ програми — прев. Д-ръ Ев. Бѣлдѣдовъ, сп. Учил. прегледъ, г. XXIV (1925) стр. 56.

⁴⁾ Ив. Саржилиевъ — Прагматизъмъ, София. Унив. библиотека. 1938, гл. IX.

⁵⁾ а) Г. Д. Пирьовъ — Училището Линколнъ, „Св. възп.“ год. VI (1927—28).

б) Bliss, E. — Една работна единица въ Lincoln school, „Св. възп.“ год. VI (1927—28) кн. 1—2.

в) Descoly, O. — Едно опитно училище въ Нью-Йоркъ, Св. възп., год. II кн. 1.

г) Колингсъ — Обучение по метода на проектитъ, Педагог. практ. год. XIII (1833—34) кн. II, III, V и VI.

д) Г. Д. Пирьовъ — Опитъ за цѣлостно обучение въ едно селско уч-ще, сп. Своб. възп., год. XVII, кн. 3—4, стр. 108.

него.¹⁾ Паралелно съ тия влияния и въ подкрепа на тяхната сила вървеше у нас и едно практическо ориентиране въ тази насока. Курсовете за подготовка на детски учителки въ София подготвиха значителен брой работнички, запознати съ методите на цялостното образование — по-специално метода на проектите — и приучени да си служат съ тия методи. Но върху това ще се спремъ по-долу.

Отъ четвърта страна, влиянието на цялостното образование идва у нас и откъмъ Съветска Русия. Наистина, появата и разпространението на това движение въ Русия стана въ единъ периодъ, когато нашите културни връзки съ тази страна бѣха доста слаби и затова огромната литература, що се създаде тамъ презъ миналото десетилѣтие не можа да упражни онова влияние, което при по-последшните обстоятелства би могло да се очаква. Все пакъ, обаче съветските схващания проникнаха въ нашата литература чрезъ нѣколко статии²⁾ и преводни работи³⁾ и продължаватъ да играятъ роля при по-нататъшното оформяване на идеите за цялостно образование.

Не липсватъ въ нашата литература и такива работи, които се стремятъ да дадатъ една по-обща картина на цялостното образование, като черпятъ отъ източниците на различните страни⁴⁾ или да дадатъ исторически прегледъ на това движение⁵⁾, или да хвърлятъ критически погледъ⁶⁾.

Трѣбва да се споменатъ въ този бѣгълъ погледъ и ония опити въ педагогическата ни литература които приспособяватъ идеите на цялостното образование къмъ нашата училищна действителност. Покрай многото несполучливи опити за това, при които, както вече споменахъ, винаги се измѣства работата къмъ концентра-

¹⁾ Г. Пирьовъ. Методъ на проектите, сп. „Свободно възп.“ год. VII (1928—29), кн. 7.

Колингсъ — Методъ на проектите, Пед. пр. г. XIII (1933—34 г.), кн. 5—6.

²⁾ 1) Д. К. (проф. Кацаровъ) — Комплексно обучение, Теория и практика, Своб. възп., год. VI (1927—28) кн. 7—8 и 9—10. 2) Т. Димитровъ — Лозински. Комплексно обучение, сп. Педаг. практика, год. XII (1931—32) кн. I, II и III.

³⁾ М. Н. Николаевски — Комплексно обучение, Педаг. практика г., X (1930) кн. III, IV.

М. Н. Николаевски — Рефлексъ, методъ, комплексъ, Педаг. прак., год. XIV (1934) кн. I.

⁴⁾ 1. проф. М. Герасковъ — Основи на дидактика, Универ. библиотека, 1930 гл. ...

2. проф. П. Цоневъ — Цѣлостно обучение, сп. Учил. прегледъ, год. XXIX (1930), кн. 7

3. Д. Правдолюбовъ — Цѣлостно обучение, София, 1936, 184 стр.

⁵⁾ Ант. Борлаковъ — Цѣлостно обучение (исторически прегледъ), Педаг. практика, год. XIII, кн. 2 и 3

⁶⁾ Д-ръ Б. Шановъ — Цѣлостно обучение, сп. Свободно възпитание, год. XIV, (1936), кн. 9 и 10

цията, заслужава тукъ да се спомене една статия на Ант. Борлаковъ¹⁾ и цитираната вече статия на проф. Цоневъ.

Въ своитѣ конкретни препорѣжки Борлаковъ казва: „Всѣко училище трѣбва да има свой учебенъ планъ по природознание, както и по предметно учение. Въ връзка съ тоя планъ ще се нареждатъ и уроцитѣ по четене, писане, смѣтане, рисуване, рѣчна работа, пѣние, гимнастика. Въ нѣкои случаи могатъ да се създадатъ връзки и между родинознание и естествознание“ (стр. 5). Явно е, че това схващане не се отдѣля отъ концентрацията и корелацията и че при цѣлостното обучение не може да се говори за създаване на връзки, а за пренамиране на съществуващитѣ връзки между различнитѣ клонове на знанието. Но важното е, че Борлаковъ съзнава, че това още не е цѣлостно обучение, а само една стѣпка къмъ него. Друга значителна стѣпка, която той прави се състои въ това, че се обявява противъ постоянната и непромѣнима седмична програма.

Проф. П. Цоневъ препорѣчва цѣлостно образование за детската градина и I и II отдѣление, като смѣта, че това ще се постигне, като предметното учение стане единственъ предметъ за тия отдѣления. Цѣлостното образование въ горнитѣ отдѣления, смѣта той, ще се постигне чрезъ новитѣ методи на активно и творческо обучение, а въ класоветѣ — чрезъ координиране работата на различнитѣ учители на всѣки класъ.

Въ този духъ се движатъ и другитѣ препорѣжки въ нашата литература по този въпросъ.

Освенъ препорѣжитѣ на теоретицитѣ, ние имаме нѣколко опити и отъ страна на практики учители и инспектори да начертаятъ конкретенъ планъ за работа. Единъ отъ най-пълно разработенитѣ планове е този на Т. Близнаковъ, съ който се предлага да се пристѣпи къмъ организиране на едно опитно училище въ София²⁾.

Другъ сжщо така подробенъ планъ е направилъ И. Навонъ въ духа на метода Декроли, при който е дадена по-основна методическа ориентировка и по-пълно е проведенъ принципа на цѣлостността³⁾. Доста се приближава къмъ принципа на цѣлостното образование планътъ на Атанасъ Чешмеджиевъ, който правилно е схваналъ комплекса, „като актъ, който подлежи на разрешение отъ колективнитѣ усилия на децата за постигане на известни цели, които иматъ жизнено значение.“ (стр. 222)⁴⁾ Ценни

¹⁾ Ант. Борлаковъ — Цѣлостно обучение въ нашето първоначално училище — Педагог. практика, год. XIII, кн. 1

²⁾ Т. Н. Близнаковъ — Планъ и програма за опитното училище „Неофитъ Рилски“, сп. Българ. училище, 1929 г., кн. 1. Планътъ се отнася факт. само за предм. учение и въроучение въ I и II отд. и до природознание и родинознание, доста е претрупанъ и има тенденции къмъ традиционнитѣ уроци. Тия обстоятелства го отдалечаватъ отъ истинското цѣл. образование.

³⁾ И. Навонъ — Опити за съставяне програма за II отд. по метода Декроли, сп. Свободно възпитание, год. XV (1936), кн. 1 и 2

⁴⁾ Ат. Чешмеджиевъ — Учебенъ процесъ при комплексното обучение, сп. Педагог. практика, год. XIV (1935), кн. 4

препоръки прави и Г. Дочевъ, като излага и приспособява плана на единъ германски учителъ за работа въ слѣти отдѣления.¹⁾

Но всички тия планове иматъ предимно теоретиченъ характеръ, понеже никой отъ тѣхъ, съ изключение на последния, не дава какъ фактически е протекълъ даденъ учебенъ процесъ на практика, а само предвижда какъ би трѣбвало да протече. А това е отъ малко значение при жизненото образование. Нашата практика има тепърва да играе голѣма роля при разрешаване на всички тия въпроси.

Паралелно съ теоретичното разработване на идеята за цѣлостно образование, а може би и благодарение на него, както и на други по-ранни влияния, за които споменахме вече, въ нашата училищна практика отдавна вече се забелязватъ по-малко или повече уяснени стремежи къмъ цѣлостностъ въ образователния процесъ.

Наистина, ние и досега нѣмаме по-пълно реализиране на идеята за цѣлостното образование. Както вече се уясни, тия стремежи въ нашето училище бѣха до скоро свързани главно съ идеитъ за концентрация и корелация въ обучението. Всѣки учителъ, който желае да осигури по-голѣмъ интересъ при работата си, гледа да свързва обучението по отдѣлнитъ учебни предмети така, че образователното съдържание по единъ учебенъ предметъ да допринася за обогатяване и разясняване образователното съдържание по другъ предметъ. Тия свързвания се правятъ у насъ главно около сезонитъ, като материалътъ по различнитъ учебни предмети въ основнитъ училища се подбира така, че да отговаря на сезоннитъ интереси на децата. Понѣкога това свързване дава добри резултати, но често то води къмъ твърде изкуствени положения, особено при нееластичното разпредѣление на материяла и капризитъ на сезонитъ.

Другъ случай на свързване имаме, когато за това се използватъ различнитъ събития изъ околния животъ. Национални и религиозни празници, събития отъ мѣстенъ или по-общъ характеръ могатъ да се използватъ отъ всѣки учителъ, за да се предаде повече животъ на образователната работа, да се свърже тя въ по-естествено единство. Отъ вещината на учителя зависи доколко ще успѣе да завърти по-значителна частъ отъ работата си около даденъ такъвъ жизненъ интересъ на децата.

Сжщо така удобенъ случай представятъ ученическитъ екскурзии, които се уреждатъ въ нашитъ училища съ различни цели. Чл. 34 отъ Закона за народното просвѣщение предвижда четири отъ седмичнитъ часове въ първоначалното училище да се употребяватъ за екскурзии въ природата, работилницитъ, фабрицитъ и пр. Въпрѣки, че много рѣдко това изискване на закона се изпълнява, нѣкои учители го използватъ доста добре, за да черпятъ материалъ направо отъ изворитъ на живота. Но малцина сж тия, които могатъ да завъртятъ цѣлата си работа въ единъ по-продължителенъ периодъ около една екскурзия.

Въведенитъ въ нашитъ училища трудови дни и седмици, които

¹⁾ Гено Дочевъ — Цѣлостно обучение въ слѣти отдѣление, сп. Учит. мисль, год. XIV (1932/33), стр. 358

сега се практикуват само въ някои училища, даватъ също възможностъ за провеждане принципа на цѣлостностъ при образованието. Не ми сж известни, обаче, случаи, при които този добъръ поводъ да е билъ използванъ за тази целъ. Крайно интересни примѣри на цѣлостно жизнено образование ние можемъ да диримъ по-скоро въ свободнитѣ детски групировки извънъ учебно време, при спонтаннитѣ детски прояви вънъ отъ училището или въ връзка съ училището, при които децата почти винаги по свой починъ се залавятъ да си устроятъ театъръ, да си построятъ лагеръ, да играятъ на магазинъ и пр. Отъ тия свободни дейности на децата педагогътъ може много да научи за по правилното използване на детския животъ за целитѣ на образованието.

Ето единъ случай, който си спомнямъ изъ моето детство, който би могълъ да се вземе като свободенъ детски проектъ. Една група деца отъ 9 до 12 год. възраст се заемаме да си уредимъ „театъръ“. Използуваме благоволенieto на родителитѣ на едно отъ насъ и се заемаме да превърнемъ единъ полузапустѣлъ жгълъ отъ двора въ сцена и театраленъ салонъ. Следъ много усилия успѣваме да почистимъ едно малко помѣщение, което нѣкога е служило за нѣкаква работилница. То ще бжде сцената. За да бжде истинска сцената трѣбва да има декори и завеса. Върху голѣми табаци залепени единъ до другъ и заковани въ двата края върху пръчки рисуваме дървета за гора, градина и пр. Отъ другата страна пъкъ рисуваме прозорци и стени на стаята. Отначало за завеса се приспособява единъ чаршавъ взетъ отъ дома. По-после обаче театралната група успѣва да събере пари и следъ много смѣтки, измѣрвания и кроежи си купи американъ, който става вече постоянна завеса, съ съответната рисунка по срѣдата. За да се монтира и временната и постоянната завеса използваме всичката си съобразителностъ и сръчностъ, та завесата да може да се дига и спуска съ макари и въжета, така както сме виждали завесата на „Искра“. Успоредно съ подготовката на сцената върви и подготовката на програмата. Главниятъ номеръ е една сцена отъ „Нещастната фамилия“ — освобождаването на Вълковитѣ синове отъ пленъ, която се намираше въ нѣкой отъ нашитѣ учебници. Драматизираме разказа и си го написваме въ отдѣлни тетрадки. На всѣки се дава съответната роля, която той си преписва. Освенъ това подготвяме стихотворения, пѣсни, циркови нумера и пр. Представлението ще бжде, разбира се, съ билети. Изрѣзваме разноцвѣтни билети, подшиваме ги въ кочани, продупчваме съ шило кочана отъ билети, надписваме всичко, което е необходимо върху всѣки билетъ по възможностъ по-красиво и започваме разпродажба на билетитѣ по къщитѣ въ махлата и на „касата“. Въ това време съ голѣми дъски подпрѣни въ двата края върху по-низки и по-високи столчета и столове нареждаме мѣстата за публиката. Самото представление е моментъ на върховни усилия, за да излѣзе всичко сполучливо: завесата да се вдига добре и да се спуска на време, освободителътъ на Вълковитѣ синове да скочи предъ турцитѣ както трѣбва, ролитѣ да не се сбъркатъ и пр. и пр. И смѣткитѣ трѣбва да се водятъ добре, така че събранитѣ пари да отговарятъ на продаденитѣ

билети. Една част от парит се харчат понѣкога само за бонбони за артистите, друга — за бедни другарчета, трета част — за „фондъ“ за подобрене на театъра и пр. По едно време си образувахме вече и дружество, направихме си от гума печатъ и започнахме да си образуваме малка библиотека. Всичко това бѣше съвсемъ независимо отъ училищния ни животъ, дѣло на свободна детска дейностъ. Разбира се влиянието на училището, на богатия театраленъ животъ въ града се виждатъ. Но ясно е, колко възпитателни възможности се намиратъ въ този случай, който всѣки може да си спомни или да наблюдава въ живота на децата наоколо. Тия и подобни преживявания винаги сж изпѣквали въ съзнанието ми когато съмъ посещавалъ различнитъ училища, които се стремятъ да дадатъ мѣсто на свободния детски животъ въ редовната училищна работа.

При промѣненитъ условия на днешния животъ голѣма роля за правилното организиране на свободния детски животъ иматъ детскитъ клубове. Въ нашия законъ за предучилищно образование (Д. вестникъ отъ 24. XII. 1934 г.) се предвижда при всѣко по-голѣмо основно училище или при група по-малки училища да се откриватъ детски домове (клубове), въ които децата да могатъ да прекарватъ свободното си време подъ ръководството на специално подготвени възпитатели. При всѣки пълноразвитъ детски клубъ се предвижда уреждане на занималня, стая за забавление и игри, работилница и игрище. Въ тия клубове при правилно отношение къмъ свободния детски животъ може да се създадатъ условия за цѣлостна жизнена образователна дейностъ отъ рода на току що илюстрираната. Това е схванато правилно отъ основателя на първия детски клубъ у насъ Л. Фелдманъ, който провежда презъ миналитъ години малъкъ опитъ за подобно организиране на живота въ детския клубъ на Американската блискоизточна фондация въ кв. Коньовица, София.

Все въ тази посока трѣбва да се споменатъ и възможноститъ, които се откриватъ отъ ученическитъ организации и другитъ извънучилищни дейности. Както едни, така и другитъ представятъ реални жизнени прояви на децата и младежитъ, които иматъ огромно значение за тѣхното цѣлостно тѣлесно и душевно развитие. Нѣкои отъ тия дейности, умѣло ръководени отъ подготвени и ентузиазирани учители, могатъ да се развиятъ въ истинско цѣлостно образование. Особено благодатни въ това отношение сж ученическитъ кооперации, които откриватъ възможности за най-разнообразна стопанска, обществена, научна и културна дейностъ отъ първостепененъ жизненъ характеръ. Подобни възможности, макаръ и въ по-ограничени размѣри, откриватъ и различнитъ просвѣтни, научни, благотворителни и др. дружества. Въ това отношение д-во „Червенъ кръстъ“, скаутскитъ дружества, въздържателнитъ организации представятъ много добра основа за работа. Но независимо отъ това, дали една подобна дейностъ ще стане основа на цѣлостната училищна работа или ще се развие отдѣлно отъ нея, винаги трѣбва да се цени и съхранява свободния спонтан-

ненъ характеръ на тия дейности, ако искаме тѣ да иматъ наистина образователна стойностъ, за която става дума тукъ.

Ако се обърнемъ къмъ училищната практика въ по-тѣсенъ смисълъ на думата, ние ще видимъ, че и въ това отношение не ни липсватъ известни постижения и възможности за работа.

Законопроектътъ за Народното просвѣщение отъ 1933-34 год. имаше едно значително положение по посока на цѣлостното образование, което гласѣше: „Въ първитѣ четири отдѣления обучението се води не по учебни предмети, а по жизнени области (центрове) гл. II на чл. 26 отъ законопроекта. Този законопроектъ не стана законъ, а и противъ това положение на проекта се подигнаха нѣкои възражения въ печата и въ Висшия учебенъ съветъ, обаче то е оказание за голѣмата важностъ, която съставителитѣ на закона сж отдавали на този въпросъ, за да предложатъ неговото законодателно разрешение.

Едно отъ най-добритѣ възможности за приближаване къмъ цѣлостното образование се представя несъмнено отъ предметното учение въ I и II отдѣление. Отъ когато сжществува въ програмата на основното ни училище, предметното учение е представляло едно още неразграничено цѣло, въ което влизатъ знания и сръжности отъ предмети, които въ по-горнитѣ училищни степени се отдѣлятъ единъ отъ други. Това, така да се каже, първично единство наистина дава много добри възможности, които всички по-сръжни учители използватъ твърде успѣшно. Обаче въ повечето случаи на предметното учение се гледа като на единъ отъ учебнитѣ предмети, който не се поставя въ връзка съ другитѣ предмети въ I и II отдѣление, нито пъкъ се свързва съ реалния жизненъ опитъ на децата. Но на такава практика винаги се е гледало у насъ като на отклонение отъ правилната постановка на предметното учение. Ето защо въ програмата на основнитѣ училища отъ 1935-36 год. вече по-опредѣлено се подчертава обединяващата роля на тази частъ отъ учебната работа. Въ изяснителнитѣ бележки къмъ програмата по предметно учение се казва: 1) „Предметното учение е *обща основа на цѣлостното обучение презъ първитѣ две учебни години и дава градиво за всички учебни предмети.* (к. н.) 2) Изучаването на всѣка областъ започва съ непосредствени наблюдения. Тия наблюдения се правятъ задължително при излети въ околността. 3) Подробниятъ учебенъ планъ за всѣко училище ще има мѣстенъ характеръ... 4) Изработването и приложението на *пробния учебенъ планъ ще има за крайна целъ да създаде отъ всички учебни предмети една цѣлост.* (к. н.) 5) При обработката на всички области се използватъ най-широко детскитѣ преживявания, народни приказки, легенди, гатанки, скоропоговорки и др. т.¹⁾ Пишуниятъ има възможностъ да участвува при съставянето на тия бележки и знае, че почти всички членове на комисията имаха желание да подчертаятъ тази роля на предметното обучение, като обединяващъ факторъ въ образователната работа, която роля самиятъ училищенъ животъ бѣше вече подсказалъ. Тукъ се намиратъ сжще-

¹⁾ Програма за народнитѣ основни училища. София, 1936 г., стр. 34.

ственитѣ моменти, които подготвят по-пълното реализиране на цѣлостното обучение: 1) Искане се щото предметното учение да дава гравидо за всички уч. предмети, а и учебният планъ, по който ще се работи да има за крайна целъ да създаде отъ всички учебни предмети една цѣлостъ. 2) Подчертава се жизнениятъ характеръ на учебната работа, на първо мѣсто, като се изисква учебният планъ да има мѣстенъ характеръ, учебната работа да изхожда изъ прѣки наблюдения на околната срѣда и, на второ мѣсто, да се използватъ най-широко детскитѣ преживявания.

Наистина, не може да се каже, че сжщиятъ духъ е изразенъ така ясно и въ другитѣ части на програмата, обаче несъмнено е, че тия бележки на официалната програма не само развързватъ инициативата на училищни инспектори и учители, които често се оплакватъ, че тѣхнитѣ желанія за по-свободна работа се спѣватъ въ училищнитѣ програми и официални изисквания, но тия бележки вече задѣлжаватъ и еднитѣ и другитѣ да проявятъ повече усилия по посока на цѣлостното образование. Вѣрно е сжщо така, че ние не можемъ да гледаме на тия положения въ новата програма като на пълно осжществяване на принципитѣ на цѣлостното обучение, вече поради това, че дори въ I и II отдѣление, освенъ предметното учение, отдѣлнитѣ учебни предмети се запазватъ и въ седмичното разписание и въ учебния планъ, обаче, ценното е, че и съ това, което е казано, се отваря единъ пжтъ, който показва въ каква посока трѣбва да се движи нашето първоначално училище. И въпрѣки че за по-горнитѣ степени на основното училище въ програмата има по-малко категорични положения отъ този родъ, все пакъ тия принципи, прокарани въ програмата, даватъ вече по-голѣми възможности за опитвания и при обучението въ тия степени, за да може после възъ основа на самата практика да се дойде до формулировката на съответнитѣ принципи и до основна реорганизация на самата програма.

Но освенъ това, което е предвидено, твърде важно е да се отбележи и едно друго обстоятелство, което не е предвидено нито въ програмата, нито въ правилника за основнитѣ училища — то е че само общия брой седмични часове по предметитѣ се предвижда, но нищо не се казва, какъ тия часове ще се разпредѣлятъ въ седмичната и дневна програма. Ето това обстоятелство дава възможностъ за по-еластично свободно подреждане на обучението, което ще позволи да се пристѣпи къмъ нѣкоя отъ предварителнитѣ стѣпки на цѣлостното образование, безъ да се чакатъ основни промѣни въ самата програма. Еластичната седмична програма, която да може да се промѣня споредъ проявенитѣ детски интереси, споредъ събитията въ и вънъ отъ училището, споредъ колебанията въ работоспособността на ученицитѣ е едно сжществено условие, за да се мине постепенно къмъ цѣлостното образование.

Като се основавали на това положение и като сж използвали възможноститѣ на предметното учение група варненски учители подъ ръководството на Ант. Борлаковъ, единъ отъ енергичнитѣ застъпници за цѣлостното образование у насъ, сж провели въ про-

дължение на няколко години опити, които представят значителен етап по пътя към тази система.

Освен споменатите по-горе опити, заслужава да се спомене и опитът на училището на открито край Берковица, при който между другото се правят усилия за провеждане на принципите на цялостното образование. Може да се спомене също и опитът, който Йорданъ Стояновъ прави от 3 години насам в столичното училище „Св. Седмочисленици“. Без да се е добрал до пълно осъществяване на цялостното образование (първите две години поради строежа на училището отделението работи при неблагоприятни условия), този опит намъри сполучливо жизнено разрешение на много моменти от работата.¹⁾

Характерна проява в първоначалното училище сж също така беседите в края на учебната година. Докато тя беседи преди години бѣха в форма на изпити по отделните учебни предмети, сега вече било по личен починъ, било по официално напомняне учителите се стремят да ги организират в формата на разговоръ и нѣкои учители твърде изкусно ги завъртат около нѣкой избранъ центъръ — екскурзия, театрално представление, нѣкакво обществено събитие и пр. И трѣбва да се забележи, че има редица сполучливи опити в това направление²⁾.

Ако по отношение на първоначалното училище принципите на цялостното обучение сж прокарани съ известна непълнота, то новата програма за детските градини, отпечатана като част от цитираната вече програма на основните училища, се изгражда вече изцяло върху тия принципи. Тамъ се казва: „Работата в детската градина се организира около игри и *цялостни жизнени дейности (центрове на интересъ)* (к. н.), които се подбират съ огледъ на проявените детски интереси, местните условия, поводите из всѣкидневния животъ в училище и вънъ от него, природата, сезоните, народните празници и др.“ Всички други обяснения, които се дават в връзка съ програмата и метода на работа сж издържани все около това основно положение.

Особено ценно е това, че тази нова програма на детските градини не дойде като едно теоретично постижение, което тепърва има да се прилага и провѣрява в практиката, а като изразъ на вече направени постижения. Презъ последните нѣколко години мнозина учители вече се опитваха, и то съ успѣхъ, да работят в детските градини по метода на цялостното образование. Сполучливъ макаръ и краткотраенъ опитъ се проведе подъ ръководството на проф. Д. Кацаровъ в училището Св. Кирилъ и Методий, гдето в две детски градини в продължение на нѣколко години

¹⁾ Този опитъ се поде презъ 1937 г. по мой починъ съ разрешение на Министерството на просвѣтата, съ намѣрение да се простре върху четирите отделения, обаче поради нѣкои странични обстоятелства и недостатъчно сътрудничество на тогавашния съставъ на комисията по назначаване на учителите, това и до днесъ не е сторено.

²⁾ Вижте напр. Йорданъ Стояновъ, *Моята годишна беседа*, сп. Български учител, год. III. стр. 314.

се прилагаха двата главни днешни метода — тоя на Монтесори и на проектитѣ. Вториятъ се оказа по-подходящъ за нашитѣ деца при условията, при които тѣ сж поставени да работятъ. Сжщо така презъ известно време сполучливо се приложи този методъ въ Американската детска градина и въ други детски градини въ София и въ провинцията. Особени заслуги въ това отношение иматъ двата сжществувачи у насъ курсове за подготовка на детски учителки, които даватъ систематическа подготовка въ тази насока и подготвятъ учители, които могатъ да разбератъ и да прилагатъ новата програма на детскитѣ градини.

Министерството на нар. просвѣщение сжщо така съ редица административни разпоредби, както и съ инспектората по предучилищното образование, който сжществуваше презъ 1937 год., подтикна въ това отношение развоя на нашето предучилищно образование. По този начинъ отъ чисто опитното или ограничено въ 1—2 училища приложение на метода на цѣлостното образование, ние имаме сега по-широка практика, която обхваща значителна частъ отъ народнитѣ детски градини по села и градове. Наистина, не бива да се мисли, че всички детски градини вече работятъ изключително по този методъ. Много отъ тѣхъ се водятъ отъ учители, които нѣматъ нуждната подготовка, а други учителки, които иматъ тази подготовка, по едни или други субективни и обективни причини, не работятъ по метода, за който става дума. Важното е, че този методъ вече се изпита и приложи въ нашата страна при най-разнообразни условия, които въ повечето случаи сж твърде неблагоприятни. И всѣки, който се интересува, има всичката възможностъ, като обиколи нѣколко детски градини, да види крайно интересна работа, подсказваща добри възможности и за по-горнитѣ училищни степени.

Ето само нѣколко примѣри, които съмъ наблюдавалъ въ нашитѣ детски градини. Въ една отъ софийскитѣ детски градини, въ която редовната учителка не бѣше се погрижила да създаде подходяща срѣда въ класната стая и не бѣше развивала никаква цѣлостна дейностъ съ децата, се произвеждаше изпитъ презъ 1937 година на завършилитѣ единъ отъ курсоветѣ за подготовка на детски учителки. Презъ нѣколкото дни, въ които на курсистката бѣше разрешено да работи, за да организира контакта си съ децата, тя бѣше преобразила класната стая и по външенъ видъ и по духъ. Въ единия край на стаята израстна зеленчуковъ магазинъ, подреденъ грижливо върху масичкитѣ. Децата бѣха донесли различни кутии, щайги, зеленчуци, варива и пр. Тѣ си бѣха направили надписъ — фирма на магазина. Имаше продавачъ и помощници, отъ които купувачитѣ идваха да си набавятъ зарзаватъ. Децата имаха книжни пари съ означени стойности, които получаваха и даваха при покупкитѣ. Презъ периода на индивидуалната работа децата си правѣха разни нѣща за магазина: глинени зеленчуци и плодове, които нѣкои вече боядисваха, кутии за столката, нови надписи за магазина, шиеха покривки пр. При една отъ беседитѣ главната тема бѣше „защо хората ядатъ зеленчуци“. Учителката разказа подходяща приказка. Пѣха и играха, както игри и

пѣсни, свързани съ централния интересъ, така и други заучени отъ преди работи.

Следъ шестъ дни отново имаше практически изпитъ въ сжщото училище отъ друга курсистка. Зарзаватчийскиятъ магазинъ се бѣше разширилъ въ колониаленъ, съ зарзаватчийски отдѣлъ. Сега вече имаше кутии съ консерви, съ соль, захаръ, пиперъ, имаше брашно, газъ, масло и пр. Децата продължаваха работата си, като приготвяха кутии за икономия, които пълнѣха съ пѣсѣкъ, калѣпи сапунъ, шиеха човалчета и торби, правѣха отъ глина бонбони, лимони и др. Води се беседа около това какъ трѣбва да се държимъ въ магазина съ продавачитѣ и другитѣ купувачи, като се конкретизира съ примѣри изъ училищния магазинъ. Игра се на слѣпъ купувачъ и глухъ продавачъ и съ това се създаде оживено упражнение на усѣтитѣ.

Общо тази работа около магазинитѣ бѣше продължила около две седмици, а още не даваше признаци на умора въ децата. Напротивъ, подсказваше вече други посоки, по които може да се продължи и разшири, като зеленчукова градина, ресторантъ, фабрика за захаръ и захарни издѣлия и др.

Въ друго училище, по поводъ на това, че едно дете е било ожилено отъ пчела при посещението на една училищна градина съ кошери, се бѣше повела работа около кошери и пчели. Тя се явила като продължение на работата въ връзка съ пролѣтътъ, бѣше май месецъ, и обхвана нѣколкодневнитѣ занимания на децата. Тукъ децата бѣха направили вече единъ кошерь отъ дѣски и картони и сега го боядисваха. Друга група деца се заемаха да направятъ новъ кошерь. Въ кутията съ пѣсѣка бѣше наредена цвѣтна градина отъ набочени живи цвѣтя. Други деца изрѣзваха отъ книжки пчели и пеперуди, нѣкои отъ които залепваха върху стената на кошера, дето вече отпреди е налепено голѣмо цвѣнало дърво и други издѣлия. Беседата се води около живота на пчелитѣ и по-специално роенето имъ. Играха се и подходящи игри.

Въ други детски градини се разработваха проекти или центрове на интереса пакъ свързани съ сезона, като овощна градина, селски животъ, плодове, цвѣтна градина, приготвяне на хлѣбъ, домашни животни и др.

Въ една детска градина въ Пловдивъ заварихъ въ класната стая подреденъ единъ параходъ. Съ нѣколко масички, столчета, две дълги прѣчки за мачти вжжета и много донесени отъ кжщи дребулии (части отъ грамофонъ, електрич. лампи, карти и др.) Децата бѣха създали въ тази стая единъ новъ свѣтъ, въ който тѣ отъ два месеца живѣеха. Около парахода бѣше завъртѣнъ цѣлия животъ на групата. Тукъ имаше кухня и ресторантъ, които се използваха и за самата игра и за действителнитѣ закуски на децата: касата за билети устроена на „пристанището“ бѣше добре използвана за образователната работа. Въ парахода едно дете играеше на живо радио, като говорѣше предъ стара грамофонна тржба. Съ парахода бѣха свързани и пролѣтнитѣ интереси на децата. Мартеницитѣ окрасяваха още кораба, щъркели и ластовици, изрѣзани отъ хартия, бѣха на качени по вжжетата. Децата имаха различни служби въ парахода

— капитанъ, пом капитанъ, моряци, пжтници и др. И когато капитанътъ изкомандува да се строятъ моряцитъ и да се подредятъ всички вещи, всички негови заповѣди бѣха изпълнени така бързо и така точно, както рѣдко се изпълняватъ учителскитъ нареждания.

Нѣмамъ за задача да изброявамъ много случаи, нито да ги описвамъ подробно и да ги анализирамъ отъ гледище на образователнитъ имъ възможности. Тия сж нѣколко примѣри, взети случайно за да покажатъ въ каква посока се работи вече у насъ. Това сж опити на основното училище да се организиратъ разнообразнитъ детски дейности около нѣкои жизнени проблеми, да се внесе повече образователна смисълъ, като се обогати детския опитъ, даватъ се знания и сръчности и формиратъ навици при една естествена, близка до живота обстановка.

Ясно е, следователно, че по посока на цѣлостното обучение ние имаме вече едно естествено развитие. Всичко което се очерта по-горе — теоретичнитъ разисквания и публикации подъ наше или чуждо влияние, една будна и напредничава педагогическа мисълъ всрѣдъ нашето учителство, проникналитъ и изпитанитъ вече въ практиката похвати на концентрация и корелация на обучението, широкото използване на народнитъ традиции и обичаи, ученическитъ екскурзии, трудовитъ дни, ученическитъ дружества и други извънучилищни дейности, предметното учение и дѣлото на детскитъ ни градини — всичко това наистина бележи единъ вече изминатъ пжтъ и една надеждна посока за бждеща работа.

Нека подчертаемъ още веднажъ — нито една отъ тия прояви, съ изключение до известна степенъ на предучилищното ни образование, не представлява пълна реализация на принципитъ на цѣлостното образование, но тѣ могатъ да бждатъ основа за това. Попълното осъществяване на тия принципи и отъ тамъ оживотворяването на нашето училище може да стане само следъ основна преработка на съдържанието и формата на програмата и следъ нова методическа подготовка на учителитъ. Това е извънредно труденъ и продължителенъ процесъ, който въ началото не може да се проведе масово. Необходимо е, и крайно време е, да се уредятъ опитни училища, въ които да се изпита вече при радикално промѣнени програмни и методически предпоставки системата на цѣлостното образование или други системи, за да се опредѣли тяхната годностъ и чакъ тогава да се мисли за по-широкото имъ въвеждане. Опитътъ на детскитъ ни градини може да се използва сжщо. Обаче трѣбва да се има предъ очи, че този опитъ се отнася до една степенъ въ образователната система, която е била винаги, особено у насъ, по-свободна отъ програмни изисквания и методически традиции отколкото основното училище. Това е поставило детската градина при по-благоприятни условия. Затова именно отъ тамъ е дошла обновата въ много западни училища, отъ тамъ прониква отъ редица години у насъ значителна освежителна струя въ основното училище.

Успѣшното приложение на цѣлостното образование при нашитъ условия въ детскитъ градини въ всѣки случай олеснява прилагането му и въ първоначалното училище. То показва, че както

обективните условия на нашия живот, така и условията въ училището благоприятствуват за това. И наистина, измежду разнообразните системи, които се препоръчват за обнова на училището, тази е една от най-подходящите за нашите условия. Нашият обществен живот е все още достатъчно запазен и крие въ себе си богати образователни възможности за онова училище, което желае да ги използва. Това е така, особено вѣрно за живота въ нашето село или малък градъ. Всѣки опитъ на училището да излѣзе внѣ отъ рамките на класните стени и да отива всрѣдъ живитѣ и разнообразни форми на стопанския, културенъ и общественъ животъ, което е едно отъ основните стремления на цѣлостното образование, се посрѣща особено радушно както отъ представителитѣ на тия форми, така и отъ ученицитѣ и родителитѣ. А това несъмнено води не само къмъ оживотворяване на образователната работа, но и къмъ издигане нивото на живота чрезъ непосредственитѣ връзки на училището съ него и чрезъ по-доброто обществено възпитание, което бждещитѣ граждани получаватъ. Та това е именно една отъ най-основните нужди на нашето време. Истинското обществено възпитание може да се получи не чрезъ уроци и проповѣди, а чрезъ дейно обществено живѣне при реални условия. Цѣлостното образование има да посрѣща и друга основна нужда на нашия животъ — приобщаване подрастващитѣ къмъ битовитѣ особености на народа и отъ тамъ привързването имъ къмъ земята и къмъ поминѣка на родителитѣ. Разбира се въ тази насока иматъ голѣмо значение и други фактори освенъ училището, но то може да изиграе огромна роля, ако държи по-тѣсна връзка съ живота.

Системата на цѣлостно образование е пригодна за нашитѣ условия и поради економически съображения. Винаги когато става въпросъ за подобрения въ образователната практика се поставя възражението, че това е скъпо. Вѣрно е, че за всѣко подобрене се искатъ срѣдства, но срѣдствата, които сж необходими за едно жизнено училище сж много по малко отъ стойността на резултатитѣ, които се получаватъ. Фактически тия срѣдства не сж по голѣми отколкото сега се харчатъ, дори въ нѣкои случаи тѣ сж по-малки. Напримѣръ масичкитѣ, които сж необходими при работата, сж по-евтини отъ чиноветѣ.

Най-важното условие, разбира се, за провеждане на каквато и да е училищна реформа е учителѣт. Ние имаме това условие само до известна степенъ. Нашиятъ основенъ учителъ, когото за сѣга главно тази система, носи буденъ духъ и повишенъ педагогически интересъ, които го правятъ отзивчивъ къмъ всички нововъведения, целящи да подобрятъ училищната практика. Свидетелства за това имаме много. Но нему липсва често правилна ориентировка и здрава подготовка. Ето това именно е необходимо преди да се приложи каквато и да било нова система — една основна преподготовка на практикуващитѣ и нова подготовка на бждещитѣ учители. Взаимнитѣ посещения, пътувания, опрѣснителни курсове, конференции и главно командировки въ чужбина ще помогнатъ значително въ това отношение.

Но най-главното, което е необходимо, то е да се открият опитни училища, за да се изпробват новите методи за организация на училищния живот и чакъ тогава да се препоръчват за по-широко приложение. Тия опитни училища трѣбва да се поставятъ при различни условия, но винаги при максимална свобода на добре подготвени учители, за да може наистина да се открие най-доброто.

Но докато се уредятъ системни опити и преди още да се извърши основна реорганизация въ програмитѣ и методитѣ, отдѣлния учител, у когото кипи творчески духъ, не може да се утешава само съ бъдещето. Ето защо азъ се постаряхъ да посоча всички възможности, които нашата образователна действителностъ представя, за да може да се освежава непрекъснато нашата всѣкидневна практика и да се дава по-пълненъ и по-щастливъ животъ на децата. Азъ се въздържахъ да давамъ конкретни планове, защото смятамъ, че тѣ трѣбва да дойдатъ изъ самата практика, изъ опититѣ, а не да се измислятъ отъ теоретика¹⁾.

Дим. Осининъ

Насоки за работа върху родния езикъ

На обучението по български езикъ би трѣбвало да се постави двойка целъ: *индивидуално езиково развитие и съдействие за по-нататѣшно развитие на книжовния езикъ*. Като се поставя първата целъ, въ програмитѣ за нашитѣ училища нищо не се казва за втората, защото се мисли, че литературниятъ ни езикъ е вече нѣщо завършено, та нѣма що повече да се желае.

Всѣщностъ тѣзи две цели сж тѣсно свързани и могатъ да се постигнатъ съ една и сѣща работа. Като изграждаме индивидуалния езикъ, ние сжщевременно творимъ и общия литературенъ, който не е само езикъ на книгитѣ, а езикъ изобщо на образованитѣ българи, езикъ не фактъ, а — способностъ. Затова, колкото по-правилно се насочи езикообучението, толкова по-пълно ще се постигне двойната целъ.

Заставаме предъ единъ споренъ въпросъ, или по-точно предъ единъ старъ споръ, който е само прекъснатъ, но не и завършенъ. Официално се е наложило мнението, че литературниятъ ни езикъ е вече окончателно създаденъ и дори е свършенъ. Отъ тукъ произлиза и онова отношение къмъ диалектитѣ, което се е наложило въ учебната ни практика.

Една всеизвестна истина, върху която не се обръща достатъчно внимание у насъ, е, че всѣкога и навсѣкжде отъ народнитѣ говори идатъ животворнитѣ струи въ т. нареченитѣ литературни

*) Колкото за конкретни примѣри изъ чуждата практика, които сж въ висша степенъ поучителни, азъ вече съмъ посочилъ въ книгата „Новото образование въ новия свѣтъ“, както и посочвамъ обилно въ другитѣ части на тази работа.

езици“ — казва проф. Ст. Младенов (Златорогъ, г. XXI, кн. 4, стр. 179). На тази основна истина за строежа на литературният езици у насъ наистина не се обръща внимание. Казаното въ програмата за основните училища, че у децата „трѣбва да се развие умение да си служатъ съ българската книжовна речъ“ се схваща много грубо. Мисли се, че езикътъ на децата трѣбва да се изкоренява като старо лозе и намѣсто него да се насажда литературниятъ.

Въпроситъ около езика винаги сж предизвиквали разгорещени спорове. Това е, защото езикътъ е най-свето на всѣки човѣкъ, и че езикъ съ езикъ не се покрива, както съзнание съ съзнание никога не съвпада напълно. Езикътъ най-характерно изразява нашето *азъ*, доколкото изобщо е възможно чрезъ думи да се предава живота на съзнанието. Както за единъ народъ, така и за отдѣлния човѣкъ езикътъ е най-отличителното и скжпеното. Да отстѣпишъ отъ своя начинъ на изразъ, значи да отстѣпишъ отъ себе си, да оставишъ другъ да говори намѣсто тебе. Затова въ езиковитѣ спорове всѣки мисли, че има право да наложи своето схващане и не му теква, че сжщитѣ основания иматъ и всички други.

Отъ противоречията въ тази областъ може да се излѣзе само като се възприеме началото на *повече езикотърпимостъ*. Така ще паднатъ много излишни спорове и чрезъ свободно сътрудничество ще се върви къмъ все по-богатъ, по-разнообразенъ *общъ езикъ*. Демократичниятъ принципъ, опороченъ и охуленъ въ политическия животъ поради временни причини, е повече отъ всѣкжде подходяенъ за живота на езика. Толкова по-недопустимо пъкъ е, не само да се говори, но дори да се мисли за нѣкакъвъ „надзоръ върху езика“, както тия дни се изрази единъ по поводъ излѣзлата граматика на проф. Ал. Т. Баланъ.

Езикотърпимостъта може да послужи като отлично начало за изработване по-добъръ литературенъ езикъ. Безъ всѣкакъвъ страхъ това начало може да се прокара еднакво въ обществения животъ и въ училищната работа. Защото, макаръ мисленето, следователно и езиковиятъ изразъ, да сж подчинени на общи закони, всѣки си има свои лични отсѣнки на мислене, чувстваване и на словесенъ изразъ, които трѣбва да се взематъ подъ внимание.

Да се приложи езикотърпимостъ при обучението на децата не значи детското езиково развитие да бжде оставено на произволъ, но значи то да бжде внимателно, опипомъ ржководено. Въ най-общи черти езикотърпимостъ вслучая значи търпимостъ на диалекта. Всѣко дете, дори градското, има въ говора си повече или по-малко диалектни черти. Едни провинциални говори сж поблизу, други по-далечъ отъ литературния езикъ. Изобщо, мжчно е да се разграничатъ диалектитѣ отъ литературния езикъ. Между тѣхъ, всжщностъ, нѣма и не трѣбва да се поставя рѣзка граница. Литературниятъ езикъ е скаченъ сждъ съ диалектитѣ и при нормално развитие той трѣбва да се държи на тѣхното ниво. Наша задача е чрезъ обучението да възстановимъ връзкитѣ на книжовния езикъ съ богатството на народнитѣ говори. Ще трѣбва чрезъ планомѣрна работа съ децата да направимъ подрастващитѣ поколения носачи на нови свежи езикови струи въ книжовноезич-

ната съкровищница. Днешният книжовен език е дотолкова закрепнал и затвърдил скелетът, щото нѣма опасност да бжде разваленъ отъ прилива на простионародни свойщини.

Трѣбва да признаемъ, че работата не е лека. Тя изисква преди всичко по-друга подготовка на първоначалното учителство. Но, наблѣгайки се на вродения езиковъ усѣтъ, на това, че мнозина отъ тѣзи учители сж излѣзли изъ народа и сами иматъ доста езикови запаси, бихме могли чрезъ нѣкои насоки и при днешното положение да постигнемъ много нѣщо. На първо време стига дори това, да се застъпятъ повечко езикови въпроси въ конференциитѣ и да се назначатъ известенъ процентъ инспектори-филолози, които да правятъ сжщото при своитѣ обиколки.

Първото нѣщо е — да не се подплашватъ децата. Учителътъ и самъ знае, че неговото съзнание, а заедно съ това и езикътъ му, сж по-дейни и находчиви, когато се усѣща *свободенъ*, и че много пжти, като работи самъ, той е доволенъ отъ работата си, тя го увлича и радва, а при инспектора си глѣтва езика, мисълта му прави засѣчка следъ засѣчка и — урокътъ не върви. Сжщото нѣщо, само въ по-голѣма степенъ, важи и за децата, тѣзи мили прощѣпалци, които учителътъ прѣвъ хваща за ржка и повежда по пжтищата на човѣшкия опитъ.

Усѣщанията у децата сж обикновено много силни и остри. У тѣхъ болката и радостта, страхътъ и приятността се изживяватъ съ свежа чувствителностъ. Тѣ сж като мимози — отъ погледъ се свиватъ. Но затова сж пѣкъ толкова мили, когато *свободно* се развиватъ. *Учителътъ трѣбва на всѣка цена да имъ запази свободата, която е предпоставка на всѣка образователна работа.* Той не трѣбва да бърза и преди време да разкрива и да имъ натрапва намѣренията си. Въ работата си съ тѣхъ той трѣбва да постѣпва, както опитниятъ рибаръ, който внимателно изтегля мрежата, за да не разбере уловената риба, че я водятъ, кждето не би искала да отиде.

Щомъ като на езикообучението поставяме цели, а тѣ сж дветѣ посочени по-горе, то значи, че детското развитие ще бжде *насочвано*, а не оставено само на себе. Въпросъ е, *ког* точно трѣбва да се прави и *какъ* да се прави. Ако, за да отстранимъ гжсеницитѣ на едно дръвче, го трѣснемъ съ все сила, или го бухнемъ въ стѣблото съ тилника на брадвата — очевидно е, че покрай гжсеницитѣ ще опадатъ и много зѣвързали. Така и диалектътъ на децата действително има нужда да се попрочисти, но това трѣбва да става крайно внимателно, незбележимо за детето, особено изпърво.

Ние всички сме учили помалко граматика, колкото да запомнимъ нѣкои правила и да я намразимъ. Въ общи черти граматиката би могла да ни служи за ръководство при изправителната работа върху детския езикъ. Не е безполезно сжщо тѣй и децата да усвоятъ нѣкои правила за ръководство въ строежа на езика си. Но все не трѣбва да се забравя, че чрезъ правила се вниква въ строежа на езика и се разбира, но чрезъ правила нито се мисли, нито се говори. Правилата играятъ роля на скеле при нашето езиково изграждане, но никой не оставя скелето да стърчи,

следъ като е направилъ кжщата. Така, да речемъ, правилата за препинателнитѣ знаци не бива да се обърнатъ въ препъвачки на свободно течащата мисълъ. Правилата не трѣбва да се превръщатъ въ абсолютни догми, въ плашила, пресичащи изворитѣ на мислене и говорене.

Следъ тия уговорки можемъ да пристѣпимъ къмъ работа. Първитѣ поправки на детския езикъ трѣбва да се отнасятъ до *звуковата страна*, до изговора. Главното предимство на литературния езикъ предъ диалектитѣ е правилниятъ изговоръ. Има диалектни звукови особености, които *трѣбва* да се отстраняватъ, за да се дойде до изеднаквяване съ литературниятъ езикъ. Разбира се, не всички звукови отклонения отъ литературния езикъ сж въ ущърбъ на диалекта. Има случаи, когато чувството за езикова музикалност е наложило въ народнитѣ говори фонетични особености, които пленяватъ съ благозвучието си. Но има и други случаи, за които става дума тукъ.

Звуково сегашниятъ ни литературенъ езикъ е като старобългарския. Тази особеност е ценна връзка съ далечното минало. Гласнитѣ въ литературния езикъ се изговарятъ еднакво подъ ударение и безъ ударение, освенъ ѣ. Така е било и въ староб. езикъ. Въ говоритѣ, обаче, се срѣщатъ т. н. редукции, при които гласнитѣ се промѣнятъ, когато не сж подъ ударение. Въ такива случаи се изговаря дитѣ (вм. детѣ), пулѣ (вм. полѣ), удѣ (вм. водѣ), укѣ (вм. окѣ), бѣщѣ (вм. башча) и др. Въ други случаи тъмнитѣ гласни се обикновено изясняватъ: габа (вм. гжба), патъ (вм. пжтъ), санъ (вм. сънь) и др. Освенъ това нѣкъжде силно умекчаватъ известни съгласни (пак', цвѣке, бракя, макия, гядо, гяволъ, н'ива и др.), а другаде изговарятъ твърдо (пато вм. пжтътъ, мола вм. моля, учителю вм. учителю и др.). При всички подобни случаи трѣбва внимателно да насочваме децата къмъ правиленъ изговоръ, понеже тѣзи отклонения съ нищо не обогатяватъ езика.

Най-характерни за старобългарски езикъ, а и за сегашния общо български литературенъ сж звуковитѣ групи *tj* и *dj*, които даватъ *щ* и *жд*. Тази главна отлика на старобъл. езикъ отъ другитѣ славянски езици трѣбва да запазимъ, въпреки че *щ* не е дотамъ благозвучно, както, да речемъ, меко к (к'). Така, *ке ида, че идемъ, ща ида, жа ида* (банатскитѣ българи) трѣбва да се замѣня винаги съ правилното *ще ида*. По сжщия начинъ ще се постѣпва и съ разновидноститѣ на *жд*. Не мега, вега, мегю, а межда, вежда, между.

Подобни поправки все още не сж трудни за учителя, който познава литературния изговоръ. Много повече трудности ще срещне той при установяване *правилно ударение*. Българското ударение е подвижно. То може да стои на всѣка сричка въ думитѣ. Това не трѣбва да се смѣта като недостатъкъ, а като предимство, така добре дошло особено за поетитѣ. Ролята на ударението е доста сложна. То влияе не само ритмично и мелодично, а и смислово. Отъ това, кжде ще поставимъ ударението въ единъ изразъ, ще зависи каква смислова отсѣнка ще изразимъ. Сжщата роля ударението играе и при глаголитѣ, като различава свършено отъ не-

свършено действие. Така напимѣръ, тѣркаляхъ и тѣркаляхъ, изпитвахъ и изпитвахъ. Тази роля на ударението отъ глаголи по трето спрежение вече неусѣтно се пренася и върху други, така че нашето съзнание е склоно да схваща, напим., *молѣлъ се* като несвършена форма, макаръ че етимологично правилно е *молѣлъ се*. Отъ ударението зависи смисъла на роденъ и роденъ, пѣра и парѣ и т. н.

Не трѣбва да се забравя, че и въ езика има мода. Тя именно усложнява въпроса за ударението. Защото по неизвестни пѣтища, не отъ знайчи, а отъ случайници, се налагатъ нѣкои предпочитания на едни ударения предъ други, безъ да се иматъ достатъчно основания. Така, види се, е наложено казахъ ти вмѣсто казахъ ти, писахъ вм. писахъ (стб. пѣсѣти) вѣкнахъ вм. вѣкнахъ, учихъ вм. учѣхъ, ученъ вм. ученъ; така е дошелъ и навикътъ за ударение на края въ Иванѡвъ, Йорданѡвъ и др., като се смѣта, че се повишава качеството на лицето, най-малко заличава се може би селския му произходъ.

Има мнозина, които биха желали ударението да се прикове на едно мѣсто и по този начинъ, мислятъ, ще се въведе повече редъ и еднообразие въ езика. Човѣшкиятъ разумъ действително е склоненъ да подрежда и опростява, за да пѣсти усилия, ала има разнообразия, които мжно се поставятъ въ опредѣлени рамки. Българската граматика, колкото и да се мжи, не може да изчерпи всички случаи за ударението, нито може да иска да го прикове на опредѣлена сричка. Тя дава нѣкои подробности, но общо правило си остава, че ударението е подвижно. Тази подвижност налага учителятъ да бжде внимателенъ при по-изключителни случаи. Но той не бива нито да поправя старитѣ поети, нито да ги подценява затова, че се ползватъ по-смѣло отъ подвижността на ударението.

Въ стремѣжа си да приближи говора на децата къмъ литературния, учителятъ ще срещне спѣнка въ двоякъ и троякъ изговоръ на известни думи. Отъ този родъ сж: жетва—жѣтва, шѣпа—шѣпа, шѣпна—шѣпна, дошелъ—дошѣлъ, жеденъ—жѣденъ—жаденъ, (жадъ), веднѣжъ—веднажъ, мѣнастиръ—манастиръ—монастиръ, желтъ—жѣлътъ, шѣснаесетъ—шѣснадесетъ и др. под. Наистина, официалниятъ правописъ едни отъ тѣзи случаи урежда, за други се колебае, но смѣтамъ, че тукъ се налага да се приложи повечко търпимостъ, като се допускатъ разновидноститѣ, както правятъ нашитѣ по-първи писатели. Въ развитието на езика тѣзи двояки и трояки форми сж добили вече еднаква гражданственостъ. Неумѣстно е, когато Ботевъ пише „жѣтва е сега“, или Вазовъ — „наста жѣтва“ да вземемъ да ги поправяме. Съ това се отнематъ известни отсѣнки на езика, които биха могли да го ползватъ.

Следъ грижата за правилно литературно произношение иде наредъ *словниятъ подборъ*. Тукъ работата вече не е тѣй трудна и свободата не е толкова опасна, но тѣкмо тукъ сме и най на погрѣшенъ пѣтъ. Сжществува единъ голѣмъ и съ нищо неоправданъ страхъ отъ простонародни думи. Когато преди години сж мждрували върху създаването на литературния ни езикъ, нѣкой е измислилъ, или пѣкъ преписалъ отъ чужда стилистика, че езикътъ

трѣбва да бжде чистъ. За да бжде такъвъ, трѣбва да се очисти отъ простонародни свойщини — стари и нови — които се нарекли „провинциализми“, и като буболечки се заболи съ иглици въ сбирката на запретеноститѣ. Тѣзи провинциализми, наречени още диалектизми, следъ време сж оживѣли като страхъ на нашето учителство и хайката противъ тѣхъ продължава и до днесъ. Понеже нѣма мѣрка, която да хваща провинциализмитѣ, за мѣрка се взема личната преценка на ревнителя за чистъ езикъ. Така обучението по езика се превръща въ безразборно брулене, и се започва едно скръбно унищожение на езика ни, което нѣма изгледи, че ще спре. Унищожаватъ се ценни *стари думи*, еднички белези на вѣковенъ жизненъ пѣтъ, свидетели на стари особености на живота и за разкжсани вече връзки съ други славянски и съ неславянски народи; унищожаватъ се и *по-новообразувани*, отговарящи на би. тови особености, думи, които съ други не можемъ да замѣнимъ. Тѣхната смъртъ е принудителна и неоправдана, защото, ако вече да не отговаряха на живота, народътъ самъ щѣше да ги изостави. А тѣзи думи много пѣти сж ценни не само по смисълъ, а още звуково и формално, като примѣри за словообразувания.

Да се поправи това зло най-вече може да помогне първоначалното учителство, което е до свежитѣ извори на народния езикъ, на което сега най-много се възлага да брули и „чисти“. Доизграждането на литературния ни езикъ има да става главно въ словна посока. Да запазимъ простонародното словно богатство у децата, значи да го пренесемъ въ общата съкровищница на езика ни, а после и въ литературата и науката. Тогава вече не ще има нужда да търсимъ думи по речници, защото ще ги имаме въ живата речъ.

Ето за примѣръ нѣкои стари думи и форми, които иматъ цена не само за живия говоръ, но и за лингвистиката, но които ние отстраняваме и вече сме ги отстранили отъ езика на онѣзи, които минаватъ или сж минали презъ училище. И до днесъ нѣкои въ Врачанско употребяватъ *блъщя* (по руски изговоръ блестя), както и Раковски казва „блъстно оржжие“. Пакъ тамъ се употребяваха думи *загресналъ* (дворътъ загресналъ — нечистъ, отрупанъ съ сметъ), *зебне ми* (студено ми е на краката), *сковоранецъ* (чучулига, руски жаворонокъ), *кърчагъ*, *пестница*, *бърльо* (бърлога — ст. слав.), *млака* (локва), *граница* (разновидностъ на джбово дърво) и др.

Азъ си спомнямъ, какъ моя пръвъ учителъ, съ трикласно образование, съвсемъ непедагогично ни се смѣеше за подобни думи и ни накара да се сраимъ отъ тѣхъ. Такива грѣшки отъ незнание може да извърши и всѣки учителъ.

Старобългарски сж *дойдоше*, вм. *дойдоха* (Трънско), *даха* вм. *дадоха* (Видинско), *внятре* (стб. *вѣнѣтрѣ*), *нъ* (руски *но*), *тизи*, *одрехналъ* и др. Хубава стара дума е и запазената въ народнитѣ пѣсни *манѣуа* (калугерска), м. р. *мѣнѣхъ*. Безъ никакво основание е изоставенъ и глаголътъ *мня* (мисля), запазенъ въ мнение, мнителенъ и под. Такива сж и *охота*, *ищахъ*, които погрѣшно се смѣтатъ за русизми. Безъ нужда постепенно отстранихме и думи

като *тоже*, *ежегодно*, *ежедневно*, които би трѣбвало да си вървят наредъ съ по нови тѣхни замѣстници.

Но освенъ останалитѣ стари думи, народътъ, следвайки законитѣ на езикотворчеството — аналогия и звукоподражание — е създавалъ и множество по-нови думи и форми, все тъй ценни, както и старитѣ. По този пѣтъ неусѣтно сж изравнени различни форми, като, наприим., старобѣл. *видѣхомъ*, (1 л. мн. ч. св. вр.) става *видѣхме*, по подобие на *видѣхте*, по *нощя* става *деня*, по *денемъ* — *нощемъ*, по *долу* — *гору*, по *горе* — *доле*, по *пѣтемъ* — *колчемъ*, *послемъ*, по *дойдете* — *насамъ.те*, както и звукоподражателно образуваниитѣ *бишкамъ* (силно хвърлямъ), *крамбучкамъ* (клатя сждъ съ вода), *съскамъ*, *люснѣца* (плесница), *люскамъ*, *крехамъ се*, *хоря*, *кикоря* и мн. др.

По този пѣтъ, съ огледъ и на спестяване сили, народътъ презъ вѣковетѣ непрекъснато е създавалъ съвършено *свой* езикъ, изразителъ на неговитѣ душевни особености и на битовата обстановка. И сега ние срѣщаме думи като момче *лудѣя* (по делия), *назрѣ* (надникна — по позрѣ, взрѣ), *спасвамъ* (по събличамъ), *стадаръ* (по овчаръ), *мрежаръ* (по кожаръ), *наздравявамъ* (пожелавамъ наздраве), вежди *веждосани* (направени), *позавѣция* (повиквачъ), *завидникъ* (завистникъ), *подгърленце* (герданче), *дивотинка* (дива гадъ), *вихроходъ*, риза *шитополка*, *рушнала* се чума (Соф.), *тѣхински* (по нашенски), *пазувница* (пазва), *свѣрно* биле (за да върне нѣкого), *треперича* (трепетлика), *минушка* (прелѣзъ), *обдѣня се* (съмва се, озарява се времето), *голѣмъкъ* (по малѣкъ), върви си *пѣтътъ*, *пѣтви си* (Мак.), *цвѣтѣкъ* (цвѣтъ — младокъ), юначе *похвалѣче* (самохвалче) *наканъ стори* (накани се) и мн. др. Не сж малко случаитѣ и съ особена подреда на думитѣ: черно-лечко момиче; *най* бѣ му бърза гемия (Тетев.); *тежокъ* да каменъ хвърлаетъ (Макед.) и пр.

Такива думи и форми учительтъ, особено първоначалниятъ, много често ще чуе изъ устата на децата, които сж ги усвоили отъ своята срѣда. Разбира се, че дългъ на учителя е да запази тѣзи особени образувания. Това сж сжщо тъй ценни творби, както сж и народнитѣ пѣсни. Чрезъ тѣхното възприемане ние възприемаме и началото за езикотворчество, вложено у всѣки човѣкъ. Така и ученицитѣ често пѣти и сами творятъ въ хода на работата. Единъ пише: „голѣмо *упоритие* и търпение трѣбва“, воденъ отъ аналогия и стремежъ къмъ пестене. Това не трѣбва да се смѣта за неправилно, а трѣбва да се подчертае при поправка и се обърне внимание на всички деца, какъ е станало и допустни ли сж такива новообразувания.

Нѣщо повече — учительтъ трѣбва да си записва подобни случаи, защото тѣ сж премного важни за лингвистиката. Езикотворческия стремежъ не трѣбва въ никой случай да се пресича. Както свободно твори детето въ доучилищната възраст, та много пѣти ни учудва, по сжщия начинъ трѣбва да твори и като ученикъ и после като възрастень. Ако се запази тази склонность, ще дойдемъ до съвсемъ промѣнено положение — всички да пишатъ не само съ готовъ езикъ, но да творятъ и новъ, успоредно

съ другото творчество. Истинските писатели така и правят: Ботевъ, Каравеловъ, Вазовъ, Пенчо Славейковъ, дори Яворовъ, сж творили успоредно съ поезията и българския езикъ. На тѣхъ дължимъ голѣмо езиково богатство, дължимъ и примѣръ за правилно постъпване.

Чудно е, но фактъ е, че има люде, и то мнозина, които сж готови да отрекатъ всѣкакво езикотворчество. Това, разбира се, не сж специалисти, а страничници, които искатъ всичко да управятъ, навредъ да командватъ, че и въ езика. Проявяваниятъ напоследъкъ въ печата интересъ къмъ езика не е отъ особена полза именно затова, че въ много случаи се мѣсятъ незнаячи. Още по-лошо е, че много отъ по-младитѣ ни писатели сж крайно невежи и безъ усѣтъ по въпроситѣ за езика. Има поразителни факти, какъ се пресрѣщатъ младитѣ сили изъ народа и какви уроци по езика имъ се четатъ. Толкова по-ценни сж усилията на люде като Николай Райновъ, който съ похвално усърдие, съ будно културно чувство залѣга да твори езикъ. Неговитѣ произведения въ това отношение ще бждатъ много ценни, когато се рече систематично да се претърси българската книжнина за езикови цели. А това време трѣбва да дойде. Всѣки въ своята областъ ще трѣбва да създаде богатъ и точенъ езикъ. За създаване думи ще трѣбва да се обяви състезание, както за маршове и разкази.

Покрай старитѣ и нови български думи, въ народния езикъ има и много чужди. Противъ чуждитѣ думи вече много се говори у насъ, но не всѣкога се поглежда правилно на работата. Има чужди думи, които изпълняватъ чисто техническа служба, думи културни, вслѣдствие *международно* богатство. Тѣхъ сме длъжни да запазимъ за връзка съ общата култура, та макаръ да си имаме и свои. Но има чужди думи, които иматъ повече битовъ характеръ, безъ особена нужда възприети — тѣхъ ще гонимъ. Такива въ народния езикъ има най-много турски, после гръцки и отъ другитѣ съседни народи, а въ литературния — нѣмски, френски и пр. Има, обаче, въ народния езикъ отдавна възприети и вече побългарени чужди думи, като *миризма* и производнитѣ, *хора*, *герой*, дори изразътъ *сподай ти* и др., къмъ които трѣбва да бждемъ по-снизходителни. Нищо не прѣчи, ако покрай *хора* добие гражданството *люде*, но излишно е дошлото по руско произношение *герой* да замѣняме съ *херой* или *ерой*, макаръ да сж по-правилни. Нито пъкъ можемъ съвсемъ да замѣстимъ *герой* съ *юнакъ*. Излишно е тепърва да замѣняме *Родопи* съ *Родопя*, макаръ последното да е по-правилно. Има и други подобни случаи, които нѣма защо да изброяваме. Езикътъ ни има много по-болни въпроси, предъ които това сж бѣли ядове.

Чуждитѣ думи бихме могли да изхвърлимъ само като ги замѣнимъ съ свои. Тѣзи свои или ще намѣримъ готови въ народнитѣ говори, доколкото се отнася до битовата областъ, или сами ще ги създадемъ, ако сж думи за културни нужди. За тѣзи, и за новоизпъкнали нужди се налага непрекъснато да се твори езикъ — да се твори отъ народа и отъ образованитѣ. Но преди всичко нищо ценно отъ вече създаденото не трѣбва да се остави да про-

падне. Тръбва да се даде обратен ход на досегашната работа въ училището: вмѣсто да се отстраняватъ — да се събиратъ ценнитѣ прѣстонародни думи и форми. Въ тази работа най-голѣмъ дѣлъ се пада на първоначалния учителъ. Отъ него ще зависи да се спаси, което е останало за спасяване. Ако по нѣкои други езикови въпроси той би могълъ да се смущава, относно словното богатство трѣбва да бжде съвършено спокоенъ и опредѣленъ: то нѣма да увреди книжовния езикъ. Само тъй ще може да се премине мртвата точка, на която е задрѣлъ нашиятъ литературенъ езикъ.

Но въпросътъ надъ въпроситѣ, практически, а не теоретиченъ, си остава — да се събере цѣлото наше езиково богатство въ една народностна библия — *тълковенъ речникъ*. За сега нѣмаме позначително такова дѣло отъ Геровия речникъ. Предстои да се печата речникътъ на проф. Ст. Младеновъ. Г. Младеновъ е познатъ съ своя широкъ и правиленъ погледъ върху езика. Но едно такова дѣло не е за единъ или за нѣколцина при нашитѣ мжчни условия за работа. Тукъ трѣбва да се впрегне цѣла образована България, а на първо мѣсто учителството. Насочено добре, то би могло да изпълни най-разнообразни задачи по събиране на езиковъ материалъ. Ако сме действително съзнателни българи, съ чувство за отговорност и съ гражданска доблестъ, ние ще трѣбва свободно да въздѣхнемъ тогава, когато видимъ сполучливо завършено това дѣло. То ще бжде основенъ камъкъ на нашата култура, за която тепърва има да се работи.

Г. Дочевъ

Училището и животътъ въ родината.

Човѣшкиятъ индивидъ се ражда и развива въ две естествени срѣди или въ два вида естествени условия: 1) *човѣшката срѣда* — човѣшкото общежитие, 2) *природната срѣда* — родната природа. Той е частъ отъ тия срѣди, които сж го създали. Развитието му върви естествено само въ тия две родни срѣди. Отъ тѣхъ той изпитва постоянни въздействия, дразнения, на които отговаря, реагира активно и пасивно, т. е. старе се да промѣни въздействията и условията на срѣдитѣ къмъ нуждитѣ си, или пъкъ се приспособява къмъ силнитѣ външни въздействия. Чрезъ активнитѣ и пасивни реакции къмъ външнитѣ условия на животъ индивидътъ проявява, упражнява и развива силитѣ си. Така той постепенно расте и се подготвя за животъ, т. е. приспособява се къмъ условията за животъ въ срѣдитѣ, въ които се е родилъ, като сжщевременно приспособява за своитѣ нужди много нѣща, които дветѣ естествени срѣди му предлагатъ. Като проявява и развива силитѣ си вследствие дразненията отъ дветѣ естествени срѣди и като задоволява нуждитѣ си отъ туй, което му предлагатъ срѣдитѣ и което всѣки день и часъ извоюва, индивидътъ расте и се чув-

ствува щастливъ. Така е вървѣлъ образователниятъ процесъ на човѣшкитѣ индивиди въ първобитнитѣ условия на човѣшкия животъ.

Училището е рожба на културната епоха отъ човѣшкото развитие. То се явява, когато се развива и разчленява животътъ въ човѣшкото общежитие и когато надъ биологичната основа на човѣшкия животъ израства духовната надстройка — културата. Въ усложнения и разчлененъ животъ на човѣшкото общежитие училището поема задача да подпомага и улеснява тѣлесното и духовно развитие на младитѣ индивиди, за да се подготвятъ по-бързо и по-добре за живота въ обществото, чиито членове сж.

Откато се е обособило като особено възпитателно и образователно учреждение за младитѣ поколения, училището често е изпадало въ грѣшки. Едни отъ най-често повтарянитѣ въ течение на културната история негови голѣми грѣшки сж: 1) често училището се е смѣтало едва ли не за всесилно, че то опредѣля развитието на младитѣ индивиди; 2) често училището е преувеличавало значението на научнитѣ учебни материали и е пренебрегвало образователното и възпитателно значение на обществената и на природната родна срѣда.

Както въ житното зърно се съдържа зародишъ съ скрити сили и възможности за развитие на житното растение, така и малкото дете идва на свѣтъ съ скрити заложби и сили, отъ които ще се развие опредѣленъ расовъ човѣшки индивидъ. Както за правилното и пълно развитие на житното растение отъ житното зърно грижитѣ на земеделцеца сж главно да създава добри условия за развитието на зародиша — почва, влага, слънце, въздухъ, предпазване отъ вредители — така и главната задача на училището е да създава добри условия за проява и развитие на детскитѣ сили.

Развитието на индивида става спонтанно. Той изпитва дразнения отъ околната обществена и природна срѣда, реагира, по поводъ на тѣхъ, и съ това проявява, упражнява и развива силитѣ си. Развитието се обуславя отъ богатството и многообразието на силитѣ и отъ дразненията, които тѣ получаватъ отъ околната родна срѣда.

Както не можемъ да хранимъ организма си съ хапчета, които да представляватъ напълно готови хранителни вещества, а му даваме разни плодове, зеленчуци, животински продукти и др., отъ които той самъ си изважда чрезъ преработване необходимитѣ за разнитѣ му клетки хранителни части, така и човѣшкиятъ духъ не може да се развива и расте правилно, *като му се даватъ като хапчета готови познания, истини, формули, които други сж приготвили. И човѣшкиятъ духъ се развива и расте правилно, когато самъ си приготвя необходимата му духовна храна — представитѣ, истинитѣ, познанията. А това става, като индивидътъ наблюдава, изследва и проучва самъ нѣщата и промѣнитѣ въ живота на хората и на природата около себе си, а сжщо така и своя животъ — своитѣ наблюдения, преживявания, искания.*

Проучванията показватъ, че човѣкъ получава основата на раз-

витието си въ детската предучилищна възраст при свободното проявяване и упражняване на силите си въ обществената и природна родна срѣда. Най-силни образователни и възпитателни въздействия получава младият индивидъ въ крѣжката си възраст отъ родната срѣда. Споменитѣ отъ това въздействие и влиянието му сж незаличими презъ цѣлия животъ на индивида. Всеизвестно е, че почти всѣки художникъ на словото, четката или тоноветѣ е най-самобитенъ и най-силенъ, когато пресъздава и изразява туй, което е наблюдавалъ и преживявалъ въ своята родина презъ детската и младежката си възраст. Това е така както при даровититѣ, така и при обикновенитѣ индивиди: най-силни и мили сж наблюденията, впечатленията и преживяванията, добити въ родината презъ детството и младенчеството. Тия наблюдения, впечатления и преживявания сж основа на цѣлокупния духовенъ животъ на всѣки човѣкъ.

Ето защо обучението въ основното училище трѣбва да се основава изключително върху наблюденията и проучванията изъ живота на хората и природнитѣ твари въ родината, както и на личнитѣ преживявания, а не върху даване на готови и чужди знания въ словесна и книжна форма. Въ тази насока близкиятъ животъ на хората и на природата въ родината, както и личнитѣ преживявания на децата, представляватъ неизчерпаемъ източникъ за самостоятелно черпене и преработване на познания, които сж необходими за всѣки човѣшки индивидъ.

При това повелята „изхождай при обучението винаги отъ живота на хората и на природата въ детската родина“ насочва учителя и методически. Щомъ той се убеди и възприеме, че трѣбва винаги да насочва ученицитѣ да наблюдаватъ сами и да проучватъ нѣщата, явленията и живота въ родината си, той вече ще нагажда учебната си работа по жизнени области и по изискванията на цѣлостното обучение, а не споредъ системата на логически подредени знания въ отдѣлни учебни предмети. Въ такъвъ случай той ще насочва, напътва и подпомага ученицитѣ си да наблюдаватъ, изследватъ, проучватъ и възпроизвеждатъ нѣщата и явленията въ близкитѣ имъ жизнени области и да си образуватъ сами необходимитѣ познания за тѣхъ. Така обучението му ще бѣде поставено на нагледна основа, ще бѣде дейно и творческо. Знанията нѣма да се даватъ на ученицитѣ като хапчета въ готовъ, завършенъ видъ и да се възприематъ и запазватъ само въ паметта, а ще се търсятъ и намиратъ чрезъ наблюдения, проучвания, работа. Тѣй тѣ ще проникватъ въ духовната сжщностъ на ученицитѣ и ще станатъ тѣхенъ духовенъ капиталъ.

За да може да постави обучението върху родна основа, отъ учителя се изисква да проучва, та да познава много добре въ всѣка насока селището и родината на своитѣ ученици. Той трѣбва да познава много добре землището му, неговата поврѣхнина, почва, напояване, плодородие, растения, животни и др.; какъ се обработва и засѣва землището въ разнитѣ му части, какви и колко плодове и доходи се добиватъ, какъ се използватъ тия плодове и др. Учителътъ трѣбва да приучва и да познава много добре на-

селението на селището, неговия животъ, нравитъ и обичаитъ му, художественото му творчество, историята му, паметниците които е създало въ историческото си развитие и пр. Само като познава много добре и всестранно живота на хората, културния животъ, паметниците и природнитъ условия въ родината на учениците си, учителятъ ще може да осъществи съобразно силитъ и възможноститъ си новитъ педагогически идеи за цѣлостно обучение и трудово образование. Тогава ще може той да работи за осъществяване на туй, което се изисква отъ най-новитъ учебни програми, напр. отъ германската (отъ 1939 год.), въ която е казано: „Обучението въ основното училище ще може да осъществи най-добре своята възпитателна и образователна цель, само когато въ всички свои степени е въ най-близки връзки съ живота. Родината и народътъ трѣбва винаги да бждатъ срѣдище на учебно-възпитателната работа. По съдържанието си обучението въ долнитъ отдѣления трѣбва да бжде неразривно свързано съ живота и опита на децата въ семейството, селището и училището. Въ погорнитъ отдѣления вече съдържанието на обучението се опредѣля предимно отъ стопанския животъ, най-напредъ отъ стопанскитъ дейности на бащите и майките, а следъ туй — на цѣлото селище. Чрезъ наблюдения и проучвания надъ стопанскитъ дейности въ селището и неговото землище и като се въведе рѣчна работа за учениците и ученичките, народното училище ще допринесе твърде много да се почувствува и схване отъ младитъ поколения ценността на труда за съществуването и благоденствието на народа и да се уважаватъ трудещите се. И тъй, народното училище, като изхожда при цѣлокупната си учебно-възпитателна дейность съзнателно отъ действителната народна житейска трудова общность и като напѣтва планомѣрно учениците къмъ активно учение и самостоятелна работа, то полага въ тѣхъ здрава основа за онова тѣхно държане въ бждеще, което ще даде възможность всѣкому споредъ силитъ и възможноститъ си да се труди и да намѣри мѣсто и щастие въ общото творческо народностно общежитие“.

Хр. Лицовъ

Учитель и методъ.

Този въпросъ се е слагалъ на разглеждане и проучване не единъ пѣтъ въ нашия и чуждия педагогически печатъ и литература и не отъ единъ специалистъ по педагогически и, по-специално, дидактически въпроси. Но и днесъ не може да се установи едно единно, цѣлостно гледище върху него. Той е, така да се каже, една отъ ябълките на раздора между педагозите. Едни заематъ върху него по-умѣрени, други по-крайни, а трети — решително, прекалено крайни становища. Привържениците на крайнитъ становища върху този въпросъ се раздѣлятъ на два противоположни и непримирими лагера. Еднитъ твърдятъ, че при образованието учителятъ е всичко, а методътъ — нищо, а другитъ, — че методътъ е всичко, а учителятъ — нищо.

Схващанията на еднитъ и на другитъ сж погрѣшни.

Стара истина е, че учителятъ е душа на училището. Той е

динамото, което движи училищния животъ, сърдието, което разпраща кръвъ по всички артерии на училищния организъмъ. Той е доставчикъ на духовна храна, комисаръ по духовното продоволствие на училищното общежитие. Сжщиятъ е учителъ и възпитателъ, психологъ и педагогъ, баща и сждия, администраторъ и организаторъ на цѣлокупния училищенъ животъ. Освенъ възпитанието, което трѣбва да даде на подрастващитѣ поколѣния, учителътъ трѣбва да ги приобди и къмъ културнитѣ ценности на своя народъ и човѣчеството. Въ храма на просвѣтата той е служителъ на истината, носителъ на свѣтлина и жрецъ на хубостта. Изобщо, учителътъ е навсѣкжде и въ всичко, що се върши въ училище. Неговиятъ пулсъ бие въ всѣки елементъ и моментъ въ процеса на образованието и въ всѣко дете, което му е повѣрено за възпитание.

Отъ всичко казано до тукъ, всѣки ще помисли, че гледището на ония „крайности“, които твърдятъ, че учителътъ е всичко, а методата — нищо, е вѣрно. Но, за да постигне успѣшно всички тѣзи цели, за да разреши правилно цѣлия този комплексъ отъ задачи, учителътъ трѣбва да работи не безразборно и произволно, а системно и методически. Значи, той има нужда отъ методъ. Методъ е нуженъ на всѣки човѣкъ и при всѣка работа, а още повече на учителя и при образованието, което не е обикновенъ занаятъ, а творчески процесъ. Отъ това е видно, че не само учителътъ, но и методътъ е една насщна потрѣбностъ при образованието. Обаче, методътъ не е нѣкакво механично пособие, не е нѣкаква машина, която може да се постави въ действие автоматически и стереотипно отъ всѣко лице, което има техническа подготовка. Образованието не е само техника, а и жива, подбуждаща сила. То е сложенъ и разноликъ процесъ, който постоянно мѣни своята форма и съдържание, следователно, и образователнитѣ методи подлежатъ на измѣнение. Знае се, че единъ и сжщъ методъ се прилага отъ различни учители по различенъ начинъ. Начинътъ на приложение зависи отъ педагогическата култура и подготовка на учителя и отъ неговата психо-физическа индивидуалностъ. А колкото учители, толкова и индивидуалности има, следователно, и толкова начини на приложение. Не безъ основание въ педагогическата психология се говори за различни типове учители. И най-добриятъ методъ не ще даде ценни резултати отъ образователно гледище въ ржцетѣ на лошия учителъ. И обратно — добриятъ учителъ и чрезъ най-лошия методъ ще може да подбуди и оплоди образователнитѣ усилия на ученицитѣ.

Изобщо, какъвто и да бжде методътъ, индивидуалнитѣ различия между разнитѣ типове учители винаги ще бждатъ на лице при неговата приложба. Но и какъвто и да бжде учителътъ, той не може по никакъвъ начинъ да заличи, да унищожи различията между образователнитѣ методи. Образователнитѣ особености и годностъ на всѣки методъ ще бждатъ винаги на лице въ работата на учителя.

Образователнитѣ методи сж най-различни, но тѣ могатъ да се сведатъ къмъ следнитѣ две групи: 1. активни и 2. пасивни методи.

При активнитѣ методи ученицитѣ иматъ дейно, дѣлово отно-

шение към образователния материал. Тъ сж действащи лица, а не пасивни зрители и слушатели. Училището е лаборатория, а не аудитория. Тъзи методи не изключват участието на учителя въ образователния процесъ. Учителътъ не е отстраненъ. Той и при тѣхъ има мѣсто, роля и значение. Учителътъ трѣбва всѣки моментъ да бжде на поста си. Да бди и следи съ будно око и живъ интересъ развитието на всѣки въпросъ, решението на всѣка задача, изпълнението на всѣка работа и да се намѣси въ нея, когато се почувствува нужда отъ него. Разбира се, че при днешната организация на нашето училище, въ което всичко се учи по точно опредѣлена програма и се държи точна смѣтка за количеството знания, ученицитѣ не могатъ да се залавятъ за нѣща, които въ момента най-много ги интересуватъ и които желаятъ да знаятъ, както въ новитѣ училища. Но по въпроси отъ кръга на една учебна единица учителътъ може и е длъженъ да даде подтикъ, да подбуди интереситѣ и да одейни силитѣ на ученицитѣ — така образователната работа ще добие по-спонтаненъ и доброволенъ характеръ.

При пасивнитѣ методи ученицитѣ иматъ пасивно отнасяне къмъ всичко, що се върши въ училище. Учителътъ е действащо лице, а ученицитѣ — публика. Училището прилича на театрална сцена, кждето учителътъ играе своята роля предъ своитѣ посетители — ученицитѣ. То прилича и на трибуна, отъ височината на която учителътъ произнася своята заучена дума по дума речъ предъ своитѣ слушатели — ученицитѣ. Въ училища, въ които образованието се изгражда върху пасивни методи, ученицитѣ извършватъ само това, което имъ е поръчано — и то, извършватъ го, безъ интересъ и охота, безъ да влагатъ нѣщо отъ себе си, безъ да творятъ. Пасивностъ, книжностъ, вербализъмъ и принуда — ето най-характернитѣ белези на пасивнитѣ методи.

Активнитѣ методи развиватъ у ученицитѣ самоконтролъ и самодисциплина, духъ на свобода и независимостъ, чувство на дългъ и отговорностъ, способностъ за самостоятелно и логично мислене и воля за действие, а това сж нѣща, които трѣбва да притежава всѣка личностъ, за да бжде силна, творческа, дѣлова, хармонично развита и цѣлостна и, за да може да вземе активно участие при изграждането на цѣлокупния животъ на своя народъ.

При пасивнитѣ методи ученицитѣ се намиратъ подъ външенъ контролъ и дисциплина, надяватъ се на чуждъ дългъ и отговорностъ, на чуждо мислене и действуване.

Изобщо, разликата между активнитѣ и пасивнитѣ методи е голѣма, както относно образователния процесъ, така и досежно образователната целъ, и тя не може да бжде унищожена и отъ най-добрия учителъ.

При приложение на практика, образователнитѣ методи придобиватъ нѣщо отъ учителя, но тѣ запазватъ и своята сжщностъ.

Въ заключение ще кажа, че образованието се обуславя както отъ учителя, така и отъ метода, фактори — съзнателенъ и несъзнателенъ, — които се намиратъ въ отношение на взаимна зависимостъ.

Образованието се детерминира и отъ други фактори, които ще разгледамъ при сгода.

Христо Бояджиевъ

Истински героизъмъ

Не става въпросъ за героитѣ по бранни полета, нито за смѣлитѣ мореплаватели, нито най-сетне за царетѣ на въздуха — авиаторитѣ. Въпросътъ се отнася за всички онѣзи селски учители, които работятъ и живѣятъ въ низинитѣ, всрѣдъ крайно бедна духовна срѣда, и въпрѣки това, благодарение на свѣрхчовѣшки усилия, запазватъ себе си като ценни културни личности.

До заточението си въ глухото и анемично селце, нейде въ скрититѣ пазви на планината, бждещиятъ учителъ е живѣлъ като гимназистъ въ града. Градътъ съ своята по-голяма или по-малка култура, е отключилъ сърдцето и ума на младежа. Тукъ той е посещавалъ научни сказки, изложби, присѣствувалъ е на концерти, на хубави представления и литературни четения. Все тукъ, сжщиятъ е дружилъ съ културни приятели, съ които е обсъждалъ най-животрѣпачи проблеми. Но става учителъ — заключеникъ въ забравено село, кждето нѣма ни поменъ отъ концерти, сказки, художествени изложби и театъръ. Градътъ съ своята култура е, може би, на стотици километри далече отъ него. А въ село царятъ пустота, дѣлничностъ и мъртвило. Учителътъ нѣма нито единъ приятелъ, който да го разбере. Той е самъ. Но всрѣдъ отчаянието си, че ще бжде покосенъ отъ най-жестоката смъртъ — духовната, той потърсва книгитѣ. Книгитѣ! Чрезъ тѣхъ той отлитва въ София, въ Канада, въ гореща Африка, или всрѣдъ вѣчнитѣ снѣгове на Арктика. Съ сжщитѣ незамѣними другари той броди изъ лесоветѣ на миналото, гмура се въ глѣбинитѣ на океанитѣ, кръстосва звезднитѣ минове, гостува всрѣдъ пѣсѣцитѣ на Сахара. Вестникътъ го ориентира въ политиката, научнитѣ списания му разкриватъ чудесата на химията, медицината и физиката. А безсмъртнитѣ творения на великитѣ поети вълнуватъ сърдцето му съ своитѣ възвишени мисли, дълбоки чувства и хубави слова.

Селскиятъ учителъ — забравенъ Робинзонъ на пустия островъ, постепенно чете и расте духовно, въпрѣки много несгоди и прѣчки: изморителна работа въ училище, лоша обстановка, вжщи, бедностъ, неразбиране отъ никого. Той не се отчайва. Той е на поста си за духовно издигане. И макаръ че всичко е противъ него и иска да го зачисли въ списъка на духовнитѣ мъртъвци, не рѣдко сжщиятъ ни учудва съ значителнитѣ си познания по всички отрасли на науката, и придобивкитѣ въ изкуството.

Не е ли това сжщински подвигъ? — Да, това е истинскиятъ героизъмъ на доста безименни селски учители.

Ив. Г. Богдановски

Методични бележки по четене.

Единъ отъ най-много разглежданитъ въпроси, както въ педагогическата ни книжнина, така и въ педагогическитъ конференции, е въпросътъ за езикообучението въ нашитъ училища. И почти всички, които разглеждатъ тоя въпросъ, започватъ съ установяването, че резултатитъ по езикообучението въ нашитъ училища не задоволяватъ. Нашитъ ученици излизатъ отъ училището безъ да сж напълно овладѣли родния, българския четмописъ.

Четенето, като дѣлъ отъ езикообучението, не прави изключение. Резултатитъ и при обучението при четене, макаръ и не въ такава степенъ, както при писането, сжщо не задоволяватъ. Нашитъ ученици въ своето грамадно мнозинство не умѣятъ, не могатъ да четатъ така, че човѣкъ да изпита наслада, когато ги слуша. Вслушайте се въ тѣхното четене, вслушайте се и въ четенето на ученици въ гимназията, вслушайте се, най-после, и въ четенето на мнозинството отъ нашитъ интелигентни люде съ дипломи на сръдно и висше образование, и вие ще установите, че въ тѣхното четене нѣма почти никаква изразностъ, че то твърде много се различава отъ естествения говоръ, че то носи единъ основенъ характеренъ белегъ — монотонността. А най-добро четене е онова, което прилича на естествения говоръ. „Изразителното четене има за целъ да научи хората да четатъ естествено, т. е. както говорятъ“, казва г. Н. Станевъ.

Вижте сега, каква разлика между естествения говоръ на нашитъ ученици и тѣхното четене. Докато при своя говоръ детето употребява всички изразни сръдства, за да изрази онова, което иска да ни каже, при четенето, обаче, то се задоволява, то се стреми да ни предаде само технически вѣрно онова, което е написано и то, да би могло, на единъ дѣхъ, както се казва. И ако това четене продължи по-дълго, вмѣсто наслада, вие сигурно ще изпитате нуждата да заспите, защото монотонността при четенето, подобно тракането на колелата на влака, ви предразполага къмъ сънъ.

Кои сж причинитъ за тия резултати?

Тѣ сж, може би, много, но азъ ги търся, преди всичко, въ организацията на учебната ни работа по четене.

Липсата на единъ опредѣленъ, точенъ и конкретенъ планъ на задачитъ, които трѣбва да се постигнатъ въ всѣко отдѣление (класъ) и въ всѣки учебенъ часъ по четене е една отъ главнитъ причини за незадоволителнитъ резултати по четене.

Въ началото на учебната година, въ началото на учебния часъ намъ не сж уяснени задачитъ, които ще следва да постигнемъ съ учебната ни работа презъ това време. Наистина, ние знаемъ, че ученицитъ ще трѣбва да се запознаятъ съ еди кои четива, вписани въ началото на учебната година въ учебния планъ въ връзка съ общата учебна работа, но ние не знаемъ, намъ не сж уяснени, какви задачи за овладяване четивната сръжностъ отъ ученицитъ ще се стремимъ да постигнемъ чрезъ тѣзи четива, та

ученицитѣ въ края на учебната година да бждатѣ едно стѣпало по-горе въ четивното изкуство. Сѣщото може да се каже и за работата ни въ отдѣлния учебенъ часъ. Ние влизаме въ класъ и знаемъ, че ни предстои еди кое си четиво, съгласно разпредѣленieto. Намъ сѣ известни и непознатитѣ думи и изрази, които ще трѣбва да обяснимъ. Отбелязали сме си и хубавитѣ думи и изрази, които ще трѣбва да се усвоятъ. Но само толкова. Съ какви четивни особености ще трѣбва ученицитѣ да се запознаятъ, за да се приближатъ поне съ една стѣпка до крайната цель на четенето, намъ сѣ неуяснени. Затова ние едно и сѣщо четиво, не само въ началото и края на учебната година, а и въ две различни отдѣления (напр. III и IV) четемъ почти по единъ и сѣщъ начинъ. А това показва, че ние тѣлчемъ на едно мѣсто. Курса на образованието се свършва, нашитѣ ученици не сѣ усвоили напълно четивната сръжностъ, не сѣ се вживѣли въ нея, напускатъ училището, забравятъ и онова малко, което сѣ научили, и ние можемъ само да установимъ, че тѣ не умѣятъ да четатъ.

Така ли е по другитѣ учебни предмети?

— Не. Да вземемъ смѣтането. Тукъ учительтъ, както въ началото на учебната година, така и въ началото на учебния часъ, знае точно, какви задачи има да постига. Напр. тази година ще смѣтаме до 100 или този часъ ще събираме десетици и единици съ десетици и единици безъ преминаване и др. п. и докато не се постигне поставената задача, не се минава по-нататѣкъ. Така е и по останалитѣ учебни предмети. Затова и резултатитѣ при тѣхъ сѣ по-добри.

Безспорно, голѣмъ дѣлъ отъ вина за тази неопредѣленостъ и неясностъ въ задачитѣ по четене за всѣко отдѣление и класъ има и учебната програма, въ която не сѣ опредѣлени достатъчно конкретно и последователно особеноститѣ въ овладяване на четивната сръжностъ, които особености ще трѣбва да се овладяватъ въ разнитѣ отдѣления и класове. Тази празднота въ учебната програма ще трѣбва да попълни учительтъ. Той, съобразно задачитѣ, поставени, макаръ и въ общи черти, отъ учебната програма, ще трѣбва да си състави подробенъ планъ на четивнитѣ особености, който планъ ще трѣбва да следва неотклонно въ учебната си работа по четене. Всѣки учебенъ часъ да има своя, конкретна, точно опредѣлена задача. Напр.: този часъ ще упражнимъ ученицитѣ да се спиратъ при запетайка съ съответни интонация и пауза или да намиратъ логическото удареие въ изреченията и др. п.

Съгласно тоя планъ, ние ще подредимъ четивата въ учебния ни планъ не само относно съдържанието имъ въ връзка съ останалитѣ учебни предмети, а и досежно четивнитѣ особености, които ще трѣбва да се усвоятъ отъ ученицитѣ. И докато известна особеностъ не бжде усвоена, друга не ще се взема. Така ученицитѣ стѣпка по стѣпка ще се увеждатъ въ четивното изкуство. Усвояването на техническитѣ особености ще започне още отъ първо отдѣление и ще завърши съ курса на образованието.

Но успѣшното разрешаване и постигане на всички тия задачи при обучението при четене зависи до голѣма степенъ и отъ самия

учителъ, отъ неговата езикова култура. Учителътъ самъ трѣбва да притежава езиковъ усѣтъ къмъ хубаво, изразително четене. А колцина биха могли да се похвалятъ, че притежаватъ широка езикова култура, направляваща ги въ всѣкидневната имъ практика по четене?

Липсата на тази езикова култура, която ще създаде и езиковия усѣтъ, е втората причина, по мое мнение, за незадоволителнитѣ резултати по четене. Затова учителътъ трѣбва да почне отъ себе си. Той трѣбва да си уясни всички въпроси, свързани съ изразително четене. Иначе, работата му предварително е обречена на неуспѣхъ.

Третата причина азъ виждамъ въ самия начинъ на работа въ часа по четене. Но за това другъ пжтъ.

П. Д. Тимневски, учителъ с. Студена, Софийско.

Стипендии за даровити деца отъ прогимназиитѣ.

(Фондъ „Даровити деца и младежи“)

Съгласно правилника за прилагане на чл. чл. 4 и 9 отъ наредбата за образование и подпомагане на даровити деца и младежи „Държавенъ вестникъ“ бр. 99 отъ 4 май 1935 год., се отпускатъ стипендии на ученици отъ прогимназиитѣ въ размѣръ на 300 лв., които проявяватъ голѣма обща интелигентностъ и специални дарования въ областта на науката и изкуствата, които при това сж трудолюбиви и се отличаватъ съ своитѣ способности и добродетели отъ другаритѣ си. (Наредба-законъ за образованието и подпомагането на даровити деца и младежи) „Държавенъ вестникъ“ бр. 218 отъ 24. XII. 1934 година. Ученицитѣ кандидати за стипендии, освенъ това, трѣбва да иматъ общъ успѣхъ най-малко „много добъръ“ (пълно 5) и примѣрно поведение, да сж бедни, здрави, български поданици и да не надвишаватъ предѣлната за съответния класъ възраст. Ученицитѣ, които смѣтатъ че иматъ право на стипендия, подаватъ заявление до директора на училището, придружено съ следнитѣ документи: 1. училищно свидетелство, 2. удостоверение за семейно и материално положение на родителитѣ, — отъ удостоверението трѣбва да личи, че родителитѣ нѣматъ възможностъ сами изцѣло да издържатъ детето си; 3. медицинско свидетелство отъ лѣкаря при училището или отъ лѣкарь на държавна служба; 4. кръщелно свидетелство; 5. удостоверение за поданство.

Кандидатитѣ за стипендии се подреждатъ по успѣхъ отъ учителския съветъ съ протоколно решение. Списъцитѣ на кандидатитѣ, подредени по успѣхъ, заедно съ всички документи и протоколното решение на учителския съветъ, се изпращатъ на областнитѣ училищни инспектори, които отъ своя страна ги препращатъ

въ Министерството на народното просвѣщение. Последното ги преглежда и издава заповѣдь за отпускане на стипендиитѣ.

Така получената стипендия може да се отнеме съ заповѣдь на министра въ следнитѣ случаи: а) когато стипендиантътъ покаже общъ сроченъ успѣхъ по малкъ отъ много добъръ (4.5); б) когато се намали поведението му; в) ако боледува непрекъснато повече отъ четири месеца; г) ако се окаже, че родителитѣ му иматъ срѣдства да го издържатъ. При всѣки случай, когато следва да бжде прекратена стипендията, директорътъ донася веднага въ Министерството — отдѣление за народна култура и изкуства. Стипендията на всѣки стипендиантъ се плаща отъ началото на учебната година до заврѣшване курса на прогимназията. Стипендията не се плаща отъ 15. VII. до 15. IX. (чл. 26 отъ Наредба-законъ за стипендии и помощи на учащи се).

Документитѣ, срещу които се издаватъ платежни заповѣди за изплащане стипендиитѣ, сж следнитѣ: а) завѣренъ преписъ отъ заповѣдта, съ която се отпуска стипендията и б) разписка за получаване сумата-стипендията (необгербвана по чл. 32, т. 2, гр. VIII, п. 7, буква „б“ отъ Наредба-законъ за гербовия налогъ), подписана отъ стипендианта и завѣрена отъ директора, че сжщиятъ е редовенъ ученикъ въ класъ на повѣреното му училище и има право да получи стипендията си за м. 19 . . . година. Въ училище, кждето стипендиантитѣ сж повече отъ двама, се съставя ведомость — вмѣсто отдѣлни разписки, сжщо необгербвана, подписана отъ стипендиантитѣ и завѣрена отъ директора, която има следнитѣ графи: 1) нумеръ по редъ; 2) име, презиме и семейно име, 3) въ кой класъ е; 4) нумеръ и дата на заповѣдта, съ която е отпусната стипендията; 5) размѣра на стипендията-сумата; 6) за кой месецъ се получава стипендията и размѣра на сумата, която получава и 7) разписка-подписъ.

Така подредени документитѣ се пришиватъ въ описъ (обр. 32, по чл. 75 отъ Правилника за прилагане бюджета, отчетността и предприятията), който правилно и подробно да се попълни, да се напише правилно и платежната заповѣдь, безъ да бжде подписвана или подпечатвана отъ когото и да било, съ писмо се изпраща въ Министерството на народното просвѣщение (отдѣление бюджетно-контролно) за издаване на самата платежна. Пунктовитѣ учители-подреджати по сжщия начинъ документитѣ за стипендиантитѣ, които следватъ въ съответнитѣ училища, като въ описа пришиватъ всички разписки на стипендиантитѣ въ района на платежния пунктъ, заедно съ завѣрени преписи отъ заповѣдитѣ, съ които сж отпуснати стипендиитѣ.

Получаването на сумитѣ отъ банката по платежнитѣ заповѣди за плащане на стипендиитѣ се прави едновременно съ получаване сумата за заплати и се плащатъ по сжщия начинъ, по който се изплащатъ и заплатитѣ на учителитѣ. Следъ сврѣшване на всѣки учебенъ срокъ и следъ сврѣшване на учебната година, се изпращатъ сведения (служебни отпуски) свидетелства, които не следва да се обгербватъ или облепватъ съ каквито и да било фондови марки, за успѣха и поведението на стипендиантитѣ (съгласно чл.

8 буква „а“ и „б“ отъ Наредба-законъ за стипендии и помощи на учащи се, Държавенъ вестникъ, брой 160 отъ 20. VII. 1935 год.); Безъ представянето на тѣзи сведения, платежни заповѣди за изплащане стипендии за следващитъ месеци не се издаватъ.

Сведенията за успѣха и поведението се изпраща заедно съ документитъ, но безъ да се вписватъ и зашиватъ въ описитъ на документитъ; сжщитъ се завѣряватъ отъ директора.

Платежната заповѣдь се написва така: името на фонда, бюджета, глава и параграфъ не се попълва, обаче, банковия клонъ или агентура задължително се попълва, „име на кредитора“ — Пунктовъ учителъ, с. околия предметъ на разхода и пр. — За изплащане стипендията на даровити деца-ученици (ако само единъ ученикъ, вписва се цѣлото му име, класа и въ кое училище) въ района на платежния пунктъ за м. м. (съ думи) 19... година; вписва се сумата съ цифри и после словомъ; „оправдателни документи“ — прилагатъ се документи при описъ, разписката да не се обгербва; по сжщия начинъ се попълва и чека на платежната заповѣдь.

Нужднитъ формуляри платежни заповѣди се изискватъ съ писмо отъ Министерството на народното просвѣщение (бюджетно-контролното отдѣление).

Захарий Ивановъ

За ученическата кооперация и възпитателната ѝ стойностъ.

Покрай общата възпитателна и образователна работа въ нашитъ училища се оказва възпитателно въздействие и съ разнитъ ученически д-ства: Червенъ кръстъ, Християнското д-ство, спортни и въздържателни д-ства, ученическата кооперация и пр.

Ако при обучението, благодарение книжния характеръ на система, методъ и практика, ученицитъ взематъ участие принудено, въ дружествения животъ децата свободно отпускатъ цѣлата си душа, по своя инициатива — практически развиватъ сили въ взаимоотношението на колектива, които при книжната работа въ бездушната стая съ изкуствени сръдства се сподавятъ, като вредни.

Само така може да се обясни радостта на тия малки граждани, която залива училището, когато научатъ, че има насрочено събрание на нѣкое ученическо д-ство.

Иначе и не може да бжде. Детската групичка отъ улицата, училищния дворъ, като естественъ продуктъ на взаимни чувства и напѣнъ на детската природа въ сдружението се разпространила въ голѣмия класъ, цѣлото у-ще и е облѣчено въ форма, кждето всѣко дете има постъ: членъ, председателъ, членъ отъ управителния съветъ, контрола и се чувствува частица отъ цѣлото, пчела отъ кошера.

Съ какво вълнение чакатъ, много по-рано отъ уречения часъ,

въ училищния дворъ у-ля, ржководителъ на дружеството имъ и съ колко пламъкъ на очи го срѣщатъ: у-льтъ нѣма по-милъ образъ предъ децата другаде!

Ехъ, че животъ кипи въ това общество, когато на дружеството предстои да участвува въ патронния празникъ, или ще се изнесе утро отъ негово име. Всичко е дигнато на работа: пѣвцитѣ готвятъ пѣснитѣ; театралнитѣ сили — декламации, пиески, сцени; знае се и кои ще разпродаватъ билетитѣ! Какъ сполучливо сж разпредѣлени ролитѣ!

Всѣко д-ство има смисълъ въ нашето у-ще, дърпа разнообразна струна на детската душа. Но д-ството, въ което се мобилизиратъ детскитѣ сили въ най-голѣмъ мащабъ, дето се съсрѣдоточаватъ максимумъ усилия и устреми на това малко общество, което е условие да се облива детската душа съ взаимни чувства, това е ученическата кооперация.

Книжарницата, спестовната каса, облагородяването на овоцнитѣ дървета, отглеждането на животни — птици и растения въ училището, цвѣтна и овощна градини, коледуване и лазаруване и пр. сж разнovidни страни, кждето се кръстосватъ детскитѣ прояви, събужда и култивира творческия духъ, изработва се опитъ — практически, който утре въ живота ще имъ бжде ржководно начало.

Какъвъ възторгъ цари въ душата на ученика, който чрезъ личнитѣ спестявания на кооп. каса, чрезъ колективния продуктъ на ученическата кооп. книжарничка — печалбата, чрезъ взаимнитѣ усилия на коледари и лазарки, чрезъ утра, забави и вечеринки, се набератъ срѣдства отъ тоя роякъ и съ ученически екскурзии се изправятъ тия малки граждани на брѣга на Дунавъ, тамъ дето Хр. Ботевъ съ четата си сж дали клетва предъ олтара на отечеството ни, на Черно-море, което мие родния ни брѣгъ на изтокъ, или пъкъ почувствуватъ аромата на розовата долина въ подбалканската долина.

Ами за подвига — съ взаимни усилия въ училището да се снабдятъ съ радио-апаратъ отъ срѣдствата на учен. кооперация, тогава разтворена детската душа слуша звукитѣ на народната българска пѣсень, декламациитѣ или приказки — отъ Балабановъ съ неописуема радостъ!

Естетичния вкусъ, който се създава при украса на у-щето отъ кооператоритѣ или цвѣтната училищна градина не бива да се отмине.

Да не говоримъ за удобствата на ученицитѣ отъ ученическитѣ кооп. книжарници за колиби и паланки, кждето нѣма книжарници.

Нѣма другаде въ училището — трудовъ образователенъ и възпитателенъ процесъ, чрезъ който тоя рудникъ отъ сили — детето да се разтваря, да се разгрѣща природата на подрастващия индивидъ и да се събужда и развива творческия духъ на утрешния гражданинъ — както въ детското кооп. сдружение.

Ученическата кооперация е богата срѣда на взаимностъ и общественъ устремъ. Отъ нея блика топлина, любовъ и свобода. Тя е оддушникъ за детето въ нашата ледена практика кждето цари

само принуда. Нейната стойност у насъ още не е оценена. Следователно, трѣбва ли да лишимъ нашето училище отъ тоя възпитателенъ факторъ, — ученическата кооперация? Не! Национална необходимостъ е да се създаде свобода на животъ на ученическата кооперация въ родното ни школо — отдолу — нагоре!

Учителскитѣ сили като вѣтробрани трѣбва да се наредятъ предъ ученическата кооперация, за да се спре вѣтъра, който отъ известно време брули учебното ни дѣло отъ търговскитѣ срѣди у насъ.

Училищнитѣ фактори не бива да се подаватъ на влиянието отвънъ. Нали се осжда вмѣшателството на срѣди вънъ отъ училището!

Нека чрезъ ученическата кооперация облекчимъ живота и развитието на детето, утрешенъ гражданинъ на България.

Албертъ Мийо — доцентъ по педагогия въ Сорбоната.

Главни насоки въ съвременната педагогия.*)

ПРЕДГОВОРЪ

Педагогичното движение може да се изучава отъ най-различни гледища. Въ едни случаи на преденъ планъ се изнася ролята и влиянието на голѣмитѣ творци въ педагогията, както и тѣхниятъ дѣлъ въ придобититѣ резултати и отбелязания напредѣкъ. И тогава, въ центъра на интереса ще застане историята на педагогичнитѣ учения, развоятъ на педагогичнитѣ идеи. Въ други случаи се посвещаватъ специални изучвания на разнитѣ видове педагогична техника; излагатъ се следванитѣ методи — било при „измѣрване“ на една или друга функция, било при опредѣляне и оценка на способноститѣ, било най-сетне при усвояването на материала и въвеждането на ученика въ различнитѣ научни отрасли. Не по-малкъ интересъ буди и внимателното проучване на най-поучителнитѣ опити, що сж могли да бждатъ предприети, както и на смѣлитѣ, често дрѣзки почини отъ единъ вѣкъ насамъ. Обсждатъ осществениѣ — повече или по-малко успѣшно — идеи въ конкретни дѣла, въ ясно очертани институти или въ типове училища.

Предметътъ на тази книга е другъ. — Ние си поставяме за целъ да изучимъ главнитѣ насоки въ съвременната педагогика. Кои схващания сж легнали въ основитѣ на днешнитѣ разбирания за естеството на педагогията, за висшитѣ цели на възпитанието, както и за методитѣ, що водятъ до тѣхното разкриване, а после и до постигането имъ? Съ други думи — де сж изворитѣ и кои сж особеноститѣ на нѣколкото главни течения, които днесъ кръстосватъ областта на педагогията? Често се натъкваме на рѣзко

*) Този преводъ е начало на съчинение, което ще дадемъ изцѣло въ списанието.

очертани противоречия между различните учения. И би ли могло да бжде другояче? Педагогичните разбирания на отделния човѣкъ до голѣма степенъ зависятъ отъ неговитѣ дълбоки нравствени вѣрвания — и следователно, тѣ сж въ известенъ смисълъ изразъ на неговото лично виждане на човѣка, на обществото, па дори и на свѣта. Ще ни се възрази: мнозина съвременници твърдятъ, че си били забранили всѣкакви изводи отъ философско естество. Ала за насъ е ясно, че твърде често това тѣхно въздържание се свежда най-вече до премълчаване на философскитѣ постулати, отъ които тѣ изхождатъ, представяйки своитѣ твърдения за установени занепредъ истини. Разногласия възникватъ не само по въпроса за основнитѣ начала, които трѣбва да чертаятъ пѣтищата на възпитателната дейность. Нерѣдко се постига единодушие по тия основни начала, за да трѣгне наново всѣки по своя пѣтъ щомъ се дойде до избора на методитѣ, които трѣбва да доведатъ до желанитѣ последици.

Въ тази книга ние ще разгледаме само ония насоки, които ни обърнаха особено внимание и които, по наше мнение, единъ изборъ не би могълъ да пренебрегне. Може би не малко хора се интересуватъ тъкмо отъ ония страни на педагогичното движение, които сж ни направили по-слабо впечатление или сж избѣгнали напълно отъ погледа ни. Значението на единъ фактъ не получава една и сжща оценка въ различнитѣ умове — примѣра на историчитѣ е най-доброто доказателство за това.

Не смѣтаме, че безпристрастието налага да криемъ предпочитанията си. Оня, който има склонность и навикъ да мисли философски, знае много добре, че — ако и чуждъ на нѣкое учение — човѣкъ може да признава неговата самобитность, неговата сила, и — за да употребимъ единъ твърде вѣренъ изразъ — оня духъ на истина, който му вдѣхва животъ.

А. М.

Глава I

ЕСТЕСТВО И ЗНАЧЕНИЕ НА ПЕДАГОГИЯТА.

Една отъ особеноститѣ на нашата съвременность е, очевидно, и растящата важность, която се отдава на проблема за *възпитанието*. Предъ нашитѣ очи расте не само броятъ на лицата, които го взематъ присърдце, но и тоя на специалиститѣ, които посвещаватъ било цѣлъ животъ, било голѣмъ дѣлъ отъ своята дейность на неговото проучване. Количеството на книгитѣ и списанията отъ педагогиченъ характеръ достигна наистина необикновени размѣри. Основаха се нарочни институти, създадохъ се катедри по педагогия въ университетитѣ. Най-разнообразни училища — до едно чувствително отклоняващи се отъ стария типъ — се основаха въ различнитѣ страни: все опити, които могатъ понѣкога да се сторятъ и крайно дръзки.

По всичко личи, че това движение, чиято ширина и сила не

може да не ни поразии и изненада, е само начало; неговото развитие сигурно ще надхвърли далеч нашите предвиждания. Защото, става ясно най-после, че въпросът за възпитанието е от жизнено значение за обществото и за цялото човечество. „Аз мисля, заявява Дюи, че възпитанието е основна метода за напредък и за обществени преобразования“. Преходни и безплодни сж всички преобразования, които се опират само на юридически текстове, които сж само промени въ механични, външни наредби и постановления. „Чрез възпитанието, обаче, обществото може да намъри изходъ за своята собствена целъ, да се устрои окончателно и разумно съ огледъ на посоката, която ще пожелае да поеме“. И той добавя: „Азъ смѣтамъ, че щомъ веднажъ обществото признава възможноститъ, които този пътъ разкрива и задълженията, които тия възможности налагатъ, неумѣстно е да се спори върху източникитъ на време, грижи и пари, които трѣбва да се поставятъ на разположение на възпитателя“¹⁾. И г-жа Монтесори е убедена, че тъкмо чрез възпитанието трѣбва да се върви къмъ подобрене на човечеството; че трѣбва да се изтъкне заблудата на ония, които още смѣтатъ училищнитъ въпроси несравними съ голѣмитъ проблеми на политика, политическа економия и дипломация. „Часътъ на детето удари“²⁾.

Ала, не е достатъчно да се съгласимъ съ важността на възпитателната работа и да ѝ окажемъ по-голѣмо внимание и повече грижи; не по-малко необходимо е да се разбере, че сжествува и наука за възпитанието. Тукъ възникватъ известни разногласия, въ връзка съ различнитъ начини на разбиране и опредѣляне педагогията. Нерѣдко ние се задоволяваме съ опредѣлението: наука за възпитанието. Други, обаче, смѣтатъ, че трѣбва да се различава педагогия отъ наука за възпитанието. Възпитанието, казва Дюрхеймъ, е въздействието на родители и учители върху детето. На свой редъ, това въздействие може да стане предметъ на наука. Тази наука си поставя за целъ да установи различнитъ типове възпитание, както се установяватъ типове семейства, държави или религии. Тя се старее да обясни почвата на тия типове, да разкрие законитъ, които управляватъ развоя на възпитателнитъ системи. Тя изучава сжщо и работата, която вършатъ сега педагогичнитъ институти. Ала ясно е, че тъй нареченитъ педагогични теории представяватъ спекулации отъ съвсемъ другъ разредъ. Тѣ не си поставятъ за целъ да описватъ и да обясняватъ нито това, което е, нито това което е било; тѣхната задача е друга: да съставятъ ръководства за работа и държане. Ако педагогията се различава отъ науката за възпитанието, още по-малко прилича тя на възпитателското изкуство, т. е. на придобития въ досѣгъ съ децата и въ педагогичната практика опитъ. Известно е, че педаго-

¹⁾ Моето педагогично вѣрую. Френски преводъ на Ц.Цуинъ-Шенъ, въ „Педагогичното учение“ на Дюи. Изд. Les Preues Modernes, Paris, 1931.

²⁾ Детето, преводъ на Жоржетъ Бернаръ. Изд. на Desclée, de Brouwer & Compagnie, Paris, 1935, стр. 12.

гът не притежава по необходимост и възпитателско изкуство. Несъмнено, педагогията спада към разряда на ония спекулации от смъсен характер, които бихме могли да наречамъ практически теории: такива сж медицинскитъ, политическитъ, стратегическитъ теории¹⁾. Широко разпространение, изглежда, намира схващането, че, подобно на медицината, и педагогията трѣбва да се разглежда подъ двойната свѣтлина на наука и изкуство; оттамъ и еднакво настоятелнитъ искания на дълбоки педагогични преобразования и въ дветъ насоки. Въ възпитателната работа трѣбва да се внесе свѣтлината на повече или по-малко обилни научни познания, почерпани отъ детската психология и отъ социологията; ние трѣбва добре да познаваме законитъ на детския развой — и тъкмо това познание трѣбва да вдъхновява нашитъ методи; що се отнася до тѣхната провѣрка — опитътъ е, който ще я даде. Отъ друга страна, обаче, възпитателската работа изисква посвещаване, изисква ученичествоване — нѣща, на които още не се обръща достатъчно внимание. И до днесъ малцина разбиратъ, че съществува и техника на възпитанието — че е дошло време да се заемемъ съ възпитаване на възпитателитъ.

Нѣщо, което поразява у много съвременни педагози: това е всеобщото убеждение, че нашата възпитателна система се нуждае отъ дълбоки и бързи преобразования. Тѣ сждятъ твърде строго тъй наричаната — съ нескривано високомѣрие — „стара педагогия“. Тѣ се чудятъ и възмущаватъ предъ нейното заслѣпление, невежество и несръчност. „Старата педагогия“ не търси опора въ едно колко-годе научно познаване на детето: въ негово лице тя вижда само умаленъ възрастенъ човѣкъ: има ли смисълъ да създава особена наука за детето — педагогия? Тя е подъ пълната власт на системитъ, тя пренебрегва изцѣло опита. Не схващайки отъ какво съществено значение е да следва законитъ на естествения развой, тя обръща погледъ изключително къмъ онова познание, което е нужно на възрастния — и се старее да го втѣлпи колкото е възможно по-рано на детето; тя изучава начинитъ, по които възрастниятъ трѣбва да упражнява своитъ способности — и кара детето да ги възприема колкото се може по бързо. Тя далечъ и не подозира, че е необходимо да се откриятъ ненормалнитъ деца, да се хвърли свѣтлина, върху всички дребни нередовности, които могатъ да окажатъ такова силно влияние върху проявитъ на ученика. Физическото възпитание се или съвършено пренебрегва или се зле разбира. Обучението си остава отвлѣчено и най-често — изключително словесно. Що се отнася до възпитанието на ума, на волята или характера — твърде охотно се идва до убеждението, че възпитателната работа представя всъщностъ налаганъ отъ учителя развой и че, следователно — тя естествено изисква учителския авторитетъ и много често, ако не и винаги — употребя на принудата. Говорейки за тази стара педагогия, Бине и Анри повтарятъ израза, който най-добре я охарактеризира:

¹⁾ Възпитание и социология, изд. Alcan, Paris, 1921 гл. II.

„многоглаголствуване“. И тѣ смѣтатъ, че тя трѣбва да бжде „изцѣло премахната“¹⁾).

Трѣбва да отбележимъ, че много автори не се задоволяватъ само съ едно презрение къмъ педагогичнитѣ нрави на миналото; тѣ осжждатъ съ не по-малка сила и нашата съвременна педагогична практика, доколкото съзиратъ и въ нея жилавитѣ издѣнки на старитѣ заблуди. Единъ авторъ, г. Жюль Пейо, който е замалъ високи постове, не се поколеба да назове наскоро издадената си книга: *Крахътъ на образованието*¹⁾. Отъ всички страни се издигатъ гласове за дълбоки реформи. Дочуватъ се дори по-вици за истинска революция, която, споредъ едни трѣбвало да се свърже съ социална и политическа такава. Хората почнаха да намиратъ удоволствие въ приказкитѣ за нозо възпитание, за „училища на бждещето“, Дръ Joteyko заявява: „всѣщностъ, не къмъ преобразуване на старата педагогия трѣбва да пристѣпимъ, но къмъ изграждане на нова“. Така че, съвременнитѣ педагози често преживяватъ трѣпкитѣ на „дълги очаквания и безкрайни мисли“.

Но не всички наши съвременници сподѣлятъ това презрение къмъ миналото, тази вдъхновена вѣра въ бждещето, този творчески огънь на една изъ коренъ обновена педагогия. Много сж тия (а срѣщатъ се тѣ често и въ Франция), които изказватъ недовѣрие, подхвърлятъ възражения, а нерѣдко даватъ и твърде живѣ изразъ на своитѣ антипатии. На първо мѣсто, тѣ възставатъ енергично срещу несправедливото отнасяне къмъ старата педагогия. Наистина, и тя — като всѣко човѣшко дѣло — има своитѣ несъвършенства; ние сме въ правото си да ги отбелязваме и да я коримъ за нейнитѣ крайности, недостатѣци и заблуди. Но тя далечъ не е била тѣй неразбираема, тѣй немошна и тѣй зловредна, както я рисуватъ понѣкога. Ако старитѣ възпитатели бѣха до единъ тѣй слѣпи и непохватни, както съ такава лекота повтарятъ това нѣкои — де е тогава по-голѣмата разлика въ умствената и нравствена стойностъ на хората отъ миналото отъ една страна и нашитѣ съвременници — отъ друга? Трѣбва да признаемъ: старото възпитание не е тѣй нелепо и незадоволително въ всѣко отношение, както се твърди; или — да се съгласимъ, че развитието на човѣка зависи много повече отъ неговитѣ собствени дарби и източници, отколкото отъ всевъзможнитѣ методи за тѣхното развиване. На второ мѣсто — казватъ тѣ — ние не сме съгласни, че възпитанието по необходимостъ претърпява крахъ или води до посрѣдствени резултати, щомъ не си служи съ научна истина, почерпана отъ специална наука, чийто възможенъ скелетъ днесъ ние едва можемъ да прозремъ. Възпитателтъ, не ще и дума, има нужда отъ познаването на известни психологични истини; но тия истини не изискватъ нито дълги и учени изследвания, нито грижливи лабора-

¹⁾ Умствената умора, изд. Schleicher, Paris, 1898. Предговоръ.

²⁾ Изд. Alcan, Paris, 1937. Той пише въ началото на заключението си (стр. 241): „По мнението на всички мислящи хора, които присѣтствуватъ отчаяни на изпититѣ въ срѣднитѣ и първоначални училища — съ чиста съвестъ може да се говори за крахъ“.

торни опити. Здравъ смисълъ и жизненъ опитъ сж предостатъчни за тѣхъ. Впрочемъ, тѣ не сж и много — тия необходими за педагога психологични истини: не казваше ли Уилямъ Джеймсъ, комуто не може да се отрича осведомеността — че можемъ ги побра написани на дланъта си?¹⁾

Колко голѣмо е несѣответствието между грѣмкитѣ претенции и развитата огромна дейность отъ една страна — и добититѣ резултати отъ друга! Не е трудно да се разкритикуватъ нищо не значещитѣ статистики, които водятъ все до едни и сѣщи отдавна теглени изводи, както и въображаемата точность на нѣкои измѣрвания. Каква грамада отъ често пѣти бѣгли наблюдения, подплатени при това — каквото и да се говори и пише съ эле прикрито пристрастие! Тоя купъ трудове напомня баснята за планината, която родила мишка. Ясна става тогава и шегата на Никола Мъррей Бътлеръ: „Не липсватъ педагогични книги и списания, които те каратъ да съжалявашъ за откриването на книгопечатането. Четенето имъ може само да понизи културата на човѣка. Де да имаме нѣкой индексъ, който да изпраща на позорния стълбъ тия колкото педантични, толкова и незначителни издания!“²⁾ Да се спремъ ли, най-после, на всичко що съ таково удоволствие се пише по въпроса за педагогичната подготовка? Не една илюзия се гради върху добритѣ плодове на това чиракуване съ възпитателската работа; прекалени надежди се възлагатъ на специалнитѣ педагогични курсове, на упражненята и стажоветѣ, които трѣбва да премине утврѣнитъ учителъ. Твърде много се вѣрва въ плодотворнитѣ резултати на заученитѣ похвати. Одарениятъ, способниятъ отъ рождение бързо става добъръ възпитателъ; предъ нашитѣ очи той се приспособява и бележи успѣхи съ изключителна бързина и лекота. Другитѣ си оставатъ посрѣдственици и неспособници, въпрѣки всички курсове и подготвителни стажове. Едно трѣбва да се не забравя: при възпитателната работа личността на възпитателя е сжществено по-важна отъ похватитѣ, съ които той си служи — по-важна дори отъ материята, която той преподава. Тя е едновременно и по-проста, и по-трудна, отколкото се предполага обикновено: по-проста е, защото не се гради върху многобройни заучени похвати по необходимостъ почерпени отъ лабораторни опити и научни изследвания; и по трудна, защото тя е, преди всичко оползотворяване на способности отъ чисто лично естество. Изповѣдницитѣ на горнитѣ схващания не се задоволяватъ да противопоставятъ своя скептицизмъ на всѣка бждеща педагогия, която би пожелала да се утвърди като наука. Тѣ охотно разливатъ ироничното си презрение по адресъ на педагозитѣ; за тѣхъ тѣ сж педанти, очаровани отъ собственитѣ си достоинства, накратко — смѣхотворни личности.

Покрай тия два ясно очертани лагера, въ различни страни ра-

¹⁾ Педагогични бесѣди, френски преводъ на Пиду, изд. Alcan, Paris, 1909, стр. 16.

²⁾ Значение на възпитанието (The Meaning of Education) стр. 161.

ботят и автори, които, безъ да презиратъ старото възпитание, все пакъ вѣрватъ въ възможността да се утвърди една идеология и да се подобри значително нашата педагогична практика. Това е становището на Уилямъ Джеймсъ, Компере, Ванъ Бирфлигъ, Клапаредъ, дьо Овръ, Бертие.¹⁾

Умѣстно е да отбележимъ, че самъ Бине се е лека-полека значително приближилъ къмъ това гледище. Има известна наивностъ и много сръдства въ убеждението, че новата педагогия ще разтвори дверитъ на свършено другъ свѣтъ, че чрезъ редица преобразования тя ще измѣни облика на нѣщата и ще докара едва ли не ново сътворение. И все пакъ, не може да се отрича непрестанния развой на свѣта; а ако не винаги, поне понѣкога този развой значи и напредѣкъ. Нѣкога се твърдѣше, че съществува една *perennis pedagogia* (дълготрайна педагогия). Ала трайностъ още не значи неподвижностъ. И философия, и духовенъ животъ познаватъ това странно съжителство на промѣна и постоянство. Ще сбъркатъ учителитъ въ бждещото училище, ако смѣтнатъ за свой дългъ да изгорятъ всички кумири, на които сж се кланяли нѣкога тѣхнитъ предходници. Да търсишъ по-доброто още не значи да отхвърлишъ всичко, което е било нѣкога, както и това, което още живѣе.

Но, ако стремехъ да се скжса напълно съ миналото е грѣшка, не по-малка грѣшка е и нищо да не чакашъ отъ бждещето. Не сжди ли пристрастно оня, който не иска да види какво може да получи възпитателната практика било отъ физиологията и психологията, било отъ придобивкитъ на самия педагогиченъ опитъ? Има истини, способни да ни накаратъ коренно да измѣнимъ своя начинъ на действие: тѣхъ не можемъ откри чрезъ просто отгатване. Вроденитъ педагогични способности сж наистина неоценими; но тѣ не сж достатъчни. Тѣ не можаха да ни разкриятъ, че много психични смущения, разстройства и нравствени извратености се дължатъ на дълго неподозирани физиологични причини: растежъ, недоразвити жлези, разстройства на нервната система. Па и въобще нѣма областъ, въ която и най-изключителното дарование да може да мине безъ методични изследвания и добре усвоена техника. Най-после хора съ вродени педагогични качества се срѣщатъ много по-рѣдко отколкото се предполага — дори въ сръдитъ на професионалнитъ педагози.

¹⁾ Вижъ Уил. Джеймсъ, Педагогични беседи, гл. I; Компере, статията Педагогия въ Голѣмата енциклопедия и предговора къмъ тукъ следващото съчинение: Ванъ Бирфлигъ, Първи съставки на опитната педагогия: Основи, стр. 25—26; Клапаредъ, Психология на детето и опитна педагогия; дьо Овръ, Опитъ върху фил. педагогия; Бертие, Училище въ скалитъ.

Въ паметъ на Хр. Д. Максимовъ.

Христо Д. Максимовъ — личностъ и педагогъ, отъ Стил. Чилингировъ, издание на Просвѣтния съюзъ, стр. 84.

Ето една книга, която заслужава вниманието на всѣки у-ль и на всѣки общественикъ, който малко или много се занимава съ просвѣтни въпроси.

Написана и издадена още презъ 1909 год., тя биде преиздадена днесъ, 30 и повече години по-късно, когато все тъй по причина на Просвѣтния съюзъ, се издигна бюстъ-паметникъ на Хр. Д. Максимовъ въ София, Борисовата градина.

Защо е ценна тази книга? Преди всичко затова, защото идва да ни разкрие личността, борбитъ и дѣлото на единъ отъ голѣмитъ просвѣтни дейци, излѣзълъ отъ недрата на учителството, останалъ вѣренъ на професията и умрѣлъ отъ t. b. c., поради оскудицата, въ която е живѣлъ и е работилъ до последния си день. Роденъ на 1. II. 1867 г. въ гр. Самоковъ, Хр. Д. Максимовъ умира на 13. IV. 1902 год., едва 35 годишенъ, преди още да е разгнналъ напълно своята духовна мощъ. Но и онава, което е завещаълъ на учителство и народъ, е достатъчно, за да обезсмърти името му. А то е много и не е загубило значението си и за днесъ. Нѣщо повече — тепърва ще се оценява правилно и ще се осъществява.

Да вземемъ възгледа му за у-ля, който е колкото правилень, толкова и съвременень. „Какво отъ туй, че имаме много и различни типове училища, щомъ въ тѣхъ липсва душа, истинската душа, щомъ тѣ сж лишени отъ добре подготвени у-ли?“ (стр. 8). Наистина, ние днесъ далечъ не можемъ да поддържаме, че учителството е съ културата отъ времето на Хр. Д. Максимовъ, но ние у-литъ сами съзнаваме, че по редъ обективни причини, преди да влѣземъ въ училището, ние не можемъ да се подготвимъ за работата си така, както желаемъ, нито можемъ да се подготвяме въ процеса на учителствуването си правилно, за да служимъ на нашитъ млади поколения, а чрезъ тѣхъ и на народа си както жадуваме и можемъ. Толкова повече, че „подъ училищната стрѣха българското дете трѣбва да постигне не обикновена грамотность, а пълно физическо и душевно развитие. То трѣбва да стане опредѣленъ, напълно оформенъ индивидъ, характеръ, който умѣе самостоятелно и честно да се разправя съ живота“ (стр. 23) мисли и днешниятъ нашъ у-ль като Хр. Д. Максимовъ съ още по-голѣмо основание.

По пжтя къмъ тази подготовка и работа се срѣщатъ често непреодолими спънки, които вѣчно потискатъ у-ля и убиватъ въ зародиша много отъ устремитъ му, както и по времето на Хр. Д. Максимовъ. Защото държавата „е свикнала много да иска отъ него (у-ля), а извънредно малко да му плаща“ (стр. 27). И тази аномалия „надали ще бжде премахната нѣкога, защото щомъ стане дума за материалното положение на у-ля, мало и голѣмо заговорва за неговото велико призвание, слѣпо и сакато запѣва за идеалень у-ль, като че ли у-льтъ, защото трѣбва да е идеалень общественъ

служител не трѣбва да яде“ (стр. 27). Ние у-литѣ, които отъ десетилѣтия водимъ животъ съ всички възможни ограничения за единъ културенъ човѣкъ, разбираме много добре огорчението на Хр. Д. Максимова и ценимъ нравствената му сила — да говори истината и се бори за у-ля, за неговото вещественно, а отъ тамъ културно и обществено издигане. За Хр. Д. Максимовъ правилното заплащане труда на у-ля не е самоцель, а срѣдство за правилно образование и култура на страната. „Защото обществото, което не се грижи за своитѣ у-ли, само себе си наказва“ (стр. 29). За честта на нашето общество трѣбва днесъ да подчертаемъ — то отдавна съзнава, че у-льтъ е поставенъ *необикновено зле материално, културно и обществено*, вижда злините отъ това, сочи ги и. . . недоумява, че отговорнитѣ фактори не правятъ нищо по въпроса. А още Хр. Д. Максимовъ е разбралъ, че лошото вещественно и обществено положение ще прогонва надежднитѣ работници отъ училището, за да отстъпятъ мѣстото на онѣзи, които другаде не могатъ да се пласиратъ (стр. 30). И така, вмѣсто напредъ, връщаме се назадъ. Нѣщо повече наблюдаваме днесъ, поради безгрижието за у-ля, и най-добритѣ работници не даватъ желаното и възможното. Хр. Д. М. е посочилъ много добре, че „когато единъ у-ль е срѣдъ своитѣ ученици, въ класната стая, умътъ му трѣбва да е бистъръ, душата му спокойна, тѣлото му здраво“ (стр. 34).

Хр. Д. Максимовъ е схващалъ нуждата и отъ други основни условия, безъ които у-льтъ не може да работи. Едно отъ тѣхъ е и *свободата* му като духовна личностъ, като гражданинъ. Защото „добриятъ у-ль не е машина, която може да се курдисва по чужда воля, добриятъ у-ль има съвѣсть, неспособна за компромиси, добриятъ у-ль иска да бжде и добъръ гражданинъ“ (стр. 35). И тази свобода не е отъ значение само за него, тя има образователна, обществена и културна стойностъ: „Истинскитѣ интереси на учебното дѣло изискватъ напълно свободенъ и независимъ у-ль. Той трѣбва да бжде независимъ при творчеството на своята работа, както и при критиката на централната властъ. Безъ това у-льтъ ще си остане простъ изпълнителъ на закони и разпореждания, които могатъ да бждатъ издадени, както е обикновено у насъ, отъ хора неопознати съ интереситѣ на *нашето училище и съ психологията* (к. н.), както и съ миналото на народа. Когато начело на просвѣтното дѣло у насъ заставатъ министри безъ нѣкога да сж имали нѣщо общо съ него, безъ да сж проявили колко-годе интересъ къмъ него. . . свободната критика на у-ля е не само необходима, но и наложителна. Тя е осветено право на всѣки гражданинъ и у-льтъ като такъвъ, трѣбва да има това право“ (стр. 35). „Правото на критика ще направи нашия у-ль по-дейтеленъ“ (стр. 37), но свободата на мисълта за Хр. Максимова не е необходима само за у-ля — тя е сжщността на самото образование. „Понятието възпитание обема въ себе си тия сжществени елементи: „свободенъ духъ и широкъ просторъ за действие“. Ето едно схващане за свободата при образованието, до ко ето, за съ

жаление, у насъ нѣкои лица и срѣди още не сж дорастнали, макаръ че то е изказано още преди повече отъ 30 години.

Правото и свободата на у-ля да критикува вкл. и просвѣтната властъ, обаче, за Хр. Д. Максимова не означава, че той е врагъ на просвѣтната властъ. Нищо подобно: чрезъ критиката си у-льтъ ще бжде полезенъ на себе си, на учебното дѣло и страната. За нещастие днесъ ние изживяваме една епоха на културенъ упадѣкъ относно свободата на критиката. У насъ винаги се е мислило, че да критикувашъ нѣкого, ще рече, че си му врагъ и затова искашъ да го изложишъ, да го унищожисъ. А днесъ тази духовна болестъ е обхванала много и много лица и срѣди и лека полѣка се създаде убеждението, че онзи, който критикува той е врагъ не само на отдѣлно лице, но на народа си и неговата държава, та дори на бждещето имъ. Неотдавна като стана дума за единъ у-ль, едно лице побърза да каже: „А . . . , оставете го, той си позволява да критикува“.

Хр. Д. Максимовъ прѣвъ заговори за професионална организация на учителството, която да се бори за духовнитѣ и материални интереси на учителството. За него единтъ и другтъ интереси сж тѣсно преплетени — задоволятъ ли се поне отчасти материалнитѣ, изникватъ духовнитѣ (стр. 47). Нѣщо повече, за насъ е ясно, че организацията на у-литѣ е „сдружение за педагогическа и обществена деятельность“ (стр. 43), която, между другото, следва да бжде отправена въ борба противъ нравствената уродливостъ, особено между у-литѣ, та по този начинъ да предпазятъ отъ вътрешна поквара учителския авторитетъ (стр. 44). Едва ли е имало друго време като днешното, когато е толкова необходимо единниятъ съюзъ на у-литѣ и отдѣлнитѣ дружества да водятъ борба и противъ нравствената уродливостъ на отдѣлни лица и групи, която за паница леща продава интереситѣ на професията. Едва ли е имало друго време като днешното, което налага да се разбере, че организацията на у-литѣ е именно „сдружение за педагогическа и обществена деятельность“, тъй като безъ едната и другата организацията на у-литѣ губи стойността си. Ето защо „не хора, които и презъ плетъ не сж помирисвали училище, а добре запознатитѣ съ него, живѣлитѣ въ него и съ него трѣбва да се грижатъ за уредбата му. И докато въ парламента не влѣзатъ десетина у-ли народни представители, то нѣма да трѣгне напредъ“ (стр. 46). Ето една идея, която дори и днесъ, когато се говори за парламентъ съ огледъ на отдѣлни професии, не само не е загубила своята стойностъ, но се налага още повече: днесъ ние имаме нар. представители и министри отъ срѣдата на инженери и архитекти, отъ срѣдата на търговци и земедѣлци, на адвокати и сждии, на банкови служащи и др., които после заематъ отново мѣстата си. . . но не и отъ срѣдата на у-литѣ. А още Хр. Д. Максимовъ е схващаль че, ако има у-ли нар. представители, учебното дѣло, както и страната нѣма да загубятъ. Обратно.

За Хр. Д. Максимовъ е ясно, че уредбата на нашето учебно дѣло е възможна само, ако то се гради съ огледъ нуждитѣ на народа. „Всѣка нова наредба трѣбва да става само следъ изуча-

ване на домашните ни условия и нужди; а отъ неизчерпаемата съкровищница на чуждата култура ние предпазливо трѣбва да вземаме само онова, което ни прилѣга и което може тозъ часъ да се приложи въ живота. Всѣкакви скокове сж и опасни и вредителни. . . целта на всѣка рационална наредба трѣбва да е увеличаване на народното добруване“. Ето нови идеи — учебното дѣло да служи на народа и да се предприематъ нови стѣпки въ неговата уредба само следъ проучаване, — които тепърва ще се осъществяватъ. А ние трѣбва да изучаваме срѣдата, въ която се развива детето, съ всички условия, които влияятъ върху развоя му, да изучаваме природата му и условията, въ които, следъ като завърши детето ще попадне (стр. 56). Нѣщо по-вече, Хр. Д. М. се заема да изучава народната педагогика като условие за успѣха на учебното дѣло. Толкова повече, че за Хр. Д. М. народътъ и подготовката отъ страна на младитѣ да му служатъ, е основата на възпитанието. Едва върху тази основа ще се гради отношението имъ къмъ човѣчеството (стр. 57).

Хр. Д. М. работи за сближението между домъ и училище; за здраво дете, което е единствената основа на възпитанието; за постоянния напредѣкъ на учебното дѣло; за образованието на цѣлия народъ като условие за неговото добруване; за намаляване броя на ученицитѣ въ класъ, защото „успѣхътъ на училищното образование и възпитание е въ обратно отношение съ числото на ученицитѣ. Съ по-вече отъ 35—40 ученика и най-работливиятъ и съвѣстенъ у-ль не може да излѣзе на глава“ (стр. 67); работилъ е за социализирането на младитѣ чрезъ образованието, но не и за обезличаването имъ въ името на тѣхното социализиране. И още за какво ли не е работилъ този рѣдѣкъ синъ на нашия народъ, самъ добилъ малко образование поради лишения, платилъ и съ ранната си смъртъ ужаса на тѣзи лишения. И най-изчерпателниятъ отзивъ за личността и дѣлото на Хр. Д. Максимова не може да даде всичко въ тази насока. Нашата задача не бѣ да изчерпваме, а да подчертаемъ необходимостта всѣки у-ль, всѣки истински общественикъ — народникъ, да проучи труда на г. Стил. Чилингирова, да проучи и самитѣ творения на Хр. Д. Макс., за да се убеди, че писателятъ Стил. Чилингировъ е изпълнилъ една ценна обществена задача, като ни запознава съ личността и дѣлото на единъ отъ рѣдкитѣ просвѣтни дейци на страната ни, съ единъ отъ голѣмитѣ педагози на близкото ни минало. Нѣщо повече: задачата ни бѣ да подчертаемъ възъ основа на достатѣчни основания, че и въ миналото будниятъ у-ль е преследванъ, потисканъ е мисълта и дѣлото му (стр. 48), но това не бива да ни отчайва, не бива да ни сломява. „Не, българското учителство нѣма да падне и сега, както не е паднало и преди. То знае, че животътъ е борба между старо и ново, и че аъ тая борба се състои величието на човѣшкия духъ“ (стр. 48). Тѣкмо затова е правъ Стил. Чилингировъ, когато привършва книгата си за безсмъртния у-ль, педагогъ-народникъ Хр. Д. Максимовъ: „Неговото име би трѣбвало да стане знаме, неговата дейность — образецъ, неговитѣ идеали — живъ стремежъ на сегашнитѣ и бѣдещи учителски поколения“ (стр. 84).

Петъръ Димитровъ

Р. С. До каква степенъ Хр. Д. Максимовъ е изразителъ на основнитъ нужди и стремежи на учителството, се вижда и отъ този фактъ, предаденъ лично отъ г. Стил. Чилингировъ. „Поканиха ме, каза г. Чил. отъ Просвѣтния съюзъ да бжда гостъ на конгреса тази година. Приехъ. Отидохме въ Солу-дервенъ — освещавахе се почивната станция. Говориха се речи. Чухъ, че се говорѣше строежа на това лѣтовище да се последва отъ редица други такива.

Поканиха ме и азъ да говоря. Това не бѣ ми съобщено порано. Настояха. Изправихъ се предъ слушателитъ и като искахъ да бжда вѣренъ на духа на Хр. Д. Максимовъ и на живота днесъ, между другото имъ казахъ:

Вие желаете тази станция да се последва отъ редица други. Не. Пожелавамъ да бжде последната. Защо? Такива станции, както и всевъзможни болници, санаториуми за гръдоболни и др. сочатъ, че има нѣщо гнило въ обществото или професията. Нека да поставимъ българския у-лъ така материално, служебно и морално, че той да е здравъ и да има възможностъ самъ да се грижи за себе си, самъ да избира кжде да си почива“.

Учителитъ се скжсаха да ми ржкоплѣската.

П. Д.

Свѣтлозаръ.

Една педагогическа конференция посветена на малкитъ

(Урокъ по мълчание съ образователни игри по смѣтане)

Ранно майско утро. Напустнахъ пробуждащото се село. Толпитъ пролѣтни лжчи ме поздравяватъ и ми напомнятъ за новия день. Колко много мисли и чувства се раждаха въ менъ, запжтенъ за педагогическа конференция: каненъ съмъ за лекторъ въ К. да изнеса рефератъ на тема: „Идеология на прогресивнитъ училища“ съ демонстративна лекция по смѣтане въ II-ро отдѣление.

Ето и старопрестолния градъ Бдинъ. Отправлямъ се за агенция „Северъ“. Прииждатъ много пжтници. Настанихме се въ пжтническата кола. Сирената изсвири, потеглихме. Автобусътъ летѣше по равното шосе, прекосвайки широката Дунавска равнина. Пжтницитъ, предимно учители, говорѣха, смѣха се, подхвърляха закачки... Презъ прозорцитъ долиташе полътъ на свежа, сочна пролѣтъ. Нѣщо раздвижи сърдечнитъ ми струни: чувствувахъ нужда отъ хора да сподѣля впечатленията си, да излѣя бисеритъ на душата си. Цѣла година, осамотенъ, укритъ отъ свѣта, всрѣдъ едно малко селце — учителъ на четири слѣти отдѣления, азъ жаждахъ да видя другари, за да се ободря, освежа... .

Ето и К. Нищо не го отличава отъ едно голѣмо полско село. По равната ширь — край града — пасатъ многобройни стада. Млади овчарки, облѣчени въ селска носия, ни поздравяватъ съ махане на ржце. Спираме на площада. Настаниха ни на квартира въ Учителския домъ, кждето има уредени безплатни учителски

легла. Инициаторитѣ на тази придобивка заслужават похвала, Сме предѣ голѣмата и красива сграда—читалище—театъръ, която е гордостъ за гр. К. дѣло на културно-просвѣтната организация читалище „Просвѣта“. Построена на висока площадка, кждето въ сѣдство стѣрчи старата историческа кула, за която се мѣлватъ толкова много легенди.

Мѣстенъ жителъ ни разказва :

— Нѣкога живѣлъ единъ царъ, нѣкжде въ Дунавската равнина. Ималъ три хубави дѣщери. Когато порастнали, изпратилъ ги на три страни съ поръчка: да си избератъ и построятъ дворци тамъ, кждето слънцето ги свари при залѣзъ. Едната се отправила за тукъ — наречена Кула и построила тази кула, другата — Буда се отправила на западъ, намѣрила пристанъ и издигнала новъ красивъ градъ върху двата брѣга на Дунава, а третата — Вида — се отзовала на красивия завой на Дунава и съградила най-забележителната историческа крепостъ — Видини кули въ златния рогъ на равнината.

Каква прекрасна панорама се открива отъ това мѣсто: далече на югъ въ синевината на небето се откроява начупената сребърна линия на Балкана — окжпанъ въ лжчитѣ на яркото слънце. Гордъ, величественъ, покритъ съ снѣжна премѣна, Миджуръ ни приветствува и изпраща поздравъ. А тамъ, въ неговитѣ пазви, е родното ми мѣсто, кждето учителствувахъ цѣли единадесетъ години. Колко много спомени се роятъ въ душата ми. . .

Влизаме въ читалището. Конференцията бѣше почнала. Хубавиятъ, просторенъ и свѣтълъ театраленъ салонъ бѣше тѣсенъ да побере посетителитѣ. На трибуната енергиченъ ораторъ говорѣше темпераментно за творческото проявление на българина, често аплодиранъ отъ слушателитѣ. Направи ми дълбоко впечатление много-добре посетената конференция, както и сѣрдечното отнасяне между колегитѣ. Каква голѣма задушевностъ, какво единение! Нѣма онази шаблонностъ и казионностъ, каквито често виждахъ на други мѣста. . .

Вечеръта се устрои учителска среща за упознаване и увеселение въ сжщата зала. Подъ действието на музиката, млади и стари танцуваха и се унасяха въ новия танцъ „Хорсей“ до полунощъ. Малцина можахъ да устоятъ на общото увлѣчение, което бѣ обхванало всички като нѣкаква епидемия.

На другия день дневниятъ редъ продължи. Рефератитѣ се следѣха и дебатираха съ живъ интересъ. Фактътъ, че по лекцията взеха думата повече отъ десетъ души, говори много нѣщо за интереса къмъ сказката.

На следващата утринъ — трета по редъ — трѣбваше да изнесе лекция и рефератъ. Колко ли смѣсени чувства и мисли се породиха въ моитѣ непознати колеги: нѣкакъвъ непознатъ учителъ щѣлъ да конферира. „Наистина, голѣма смѣлостъ!“ — си казваха много души. Нищо чудно да се съмняватъ, защото и единъ добъръ мой приятелъ, педагогъ — учителъ отъ София, когато се научилъ, че ще имамъ лекция съ чуждо отдѣление, ми писа: „Доста е рискувано да излизашъ на педагогическа конференция съ чужди деца. Това е едно педагогическо недоразумение!“

Въпрѣки всичко, азъ имахъ вѣра въ себе си.

Подранихъ и посетихъ салона: всичко въ редъ, обаче, не по мой вкусъ е наредено. Веднага смѣнихме чиноветѣ съ масички и столчета отъ забавачницата. Наредихме ги въ два красиви полу-кръга къмъ предния край на залата. На челно мѣсто бѣ поставена маса съ хубава покривка и ваза съ майски цвѣтя. Всички столове за възрастнитѣ поставихме въ каре, като предния край не бѣ затворенъ, за да може да се следи работата на малкитѣ и всичко да се вижда.

Отправлямъ се къмъ училището на вторацитѣ. Весели детски гласове нарушаваха тишината на бистрата утринъ. Запознахъ се съ ученицитѣ и учителката. Станахме приятели. Учителката бѣ доста загрижена и често се питаше: „Дали нѣма да ме посрамятъ моитѣ възпитаници?!“

Часътъ бѣ деветъ. Звънецътъ звъни: канятъ ни да влизаме. Малкитѣ, наредени въ хубави редици, влизатъ съ особено стѣснение, присжщо на децата, заематъ мѣстата си и боязливо оглеждатъ аудиторията. Колко много очи ги следятъ отъ всички страни! И тѣ знаятъ, че тѣхъ гледатъ, не други. Какво да правя? Да почна веднага лекцията по смѣтане — тази суха материя, която и безъ това би доубила духа на ученицитѣ? Не! „Изъ другъ пжтъ!“ — си казахъ. Отправихъ нѣколко насърчителни думи и о бяснихъ, че ще играемъ на „урокъ по тишина“. Написахъ съ голѣми букви на черната дѣска:

Внимание!

Тишина!

Капацитѣ на залата бавно се затвориха. Осѣнй полумракъ. Мрътва тишина. Застанахъ мирно предъ отдѣлението, безъ нито единъ мускулъ да трепне на лицето ми: дадохъ примѣръ какъ трѣбва да се пази тишина. Оттеглихъ се бавно, заехъ мѣстото задъ паравана и едва доловимо шепнѣхъ имената на ученицитѣ:

— Катя!

— Цвѣтанка!

— Гошо!

— Роза!

Колко мило бѣ да наблюдава човѣкъ грациознитѣ движения и тихи стѣпки на малкитѣ: тѣ излизаха отъ масичкитѣ, леко, на прѣсти, преминаваха салона и се скриваха въ авансцената. Мѣстото ми зае едно интеллигентно момиченце, което продължи сеанса въ ролята на учителка. Устнитѣ ѝ шепнѣха нови имена:

Рашка! Николинка! Тотка! Райна! Цеко! Митко! Евгения!... Всички ученици, вглжбени въ себе си, съ затаенъ дѣхъ следѣха упражнението, отдадени цѣлитѣ на слухъ и внимание! По даденъ знакъ прекъснахъ играта. Капацитѣ се отвориха. Обилна свѣтлина нахлу въ салона и освѣти засмѣнитѣ детски лица. Едно хубаво, симпатично момиченце, на име Катя, излѣзе първенецъ въ играта. Каква голѣма радостъ се изсипа въ блѣсъка на смолиститѣ детски очи! Тя бѣ готова да хвъркне, да мине на възбогъ!

Монтесорскитѣ *урокъ по тишина* дадохъ по две причини: първо — да съсредоточа вниманието на ученицитѣ, — като ги

откъсна от външните обстоятелства и второ: — да прикова вниманието на учениците, за да можем да се отдадем на спокойна творческа работа. И по-нататък: тръбваше да отключи дверите на заключените детски души, като създам подходяща среда, напоена с повече свобода и непринуденост, за да се разцъвтат детските сили. Продължих: помолих учениците да кажат нѣколко стихотворения. Смѣлчагът Митко декламира: „Напредъ, другари малки!“ Цѣлото отдѣление изпѣ сжщата пѣсенъ на два гласа. Заредиха се още декламации. При така повишеното настрояние за работа, възползувахъ се отъ случая и предложихъ образователните игри по смѣтане: нѣкои заимствувани отъ П. х. Сотировъ, други — мои. Вторацигъ ги приеха съ жадностъ.

Първа игра: мачъ.

Строявамъ учениците въ две редици. Една срещу друга. Отчитатъ се нумеръ по редъ. Почва състезанието. Предварително определяме двама секретари, които заставатъ предъ черните дъски, като отбелязватъ грѣшките на групите. Единъ ученикъ, водачъ на групата, поставя задачи отъ таблицата на умножение или дѣление ту на едната, ту на другата група. Победителка се счита онази, която помалко грѣшки е направила. Сгрѣшилите ученици считатъ за изгорѣли и се отстраняватъ.

Втора игра: кржгъ (игра на учителъ).

Деца заставатъ въ кржгъ. Въ срѣдата е учителътъ, който задава задачи на учениците (обикновено отъ таблицата за умножение), като ги редува единъ следъ другъ. Онзи ученикъ, който сгрѣши изгаря и отива на мѣстото си, за да учи таблицата върху чудния квадратъ. Мѣстото на учителя се заема отъ силенъ ученикъ, който влиза въ неговата роля.

Трета игра: кржгъ (видоизмѣнена).

Сжщо учениците сж въ кржгъ, учителътъ въ срѣдата. Само че сега всички ученици по редъ задаватъ задачи на учителя, който се обръща къмъ всѣки съ лице — въ очаквателно положение, изслушва задачите и веднага отговаря. Мѣстото му се заема отъ онзи ученикъ, който е успѣлъ да забърка учителя или пъкъ ако не, отъ най-силния ученикъ, който се чувствува, че знае безпогрѣшно таблиците за умножение и дѣление. Сега учениците се стремятъ да му поставятъ най-трудни задачи. Ако отговори на всички безпогрѣшно, счита се, че е издържалъ изпита и минава въ I-ва група. Който не отговори, макаръ и единъ път, отива въ II-ра група. Тѣзи, които правятъ повече грѣшки сж въ III-та група. Така непринудено отдѣлението се раздѣля на три групи споредъ способностите на децата. Идеалното постижение на играта е, когато постепенно орѣдѣятъ II-та и III-та групи и всичките минатъ въ първа група. По този начинъ учениците сами оценяватъ другарите си по най-безпристрастенъ начинъ.

Тукъ вече се поражда едно много ценно качество въ учениците: съревнуванието — стремехъ да задмине другите. И който

е опиталъ този начинъ на работа, знае какво благотворно влияние оказва върху успѣха, какви обещания, какви тържествени декларации се правятъ предъ учителя, че утре, и той — слабиятъ ученикъ — се готви да излѣзе на конкурсъ съ нѣкой ученикъ отъ I-ва група. И много често въ тази благородна състезателна борба ученикъ отъ втора група минава въ първа, а този отъ I-ва въ втора. Да знаете: каква неописуема радостъ се изписва върху лицето на победителя, като че ли се връща отъ нѣкакво победоносно сражение...

Четвърта игра: фасулена торба.

Бѣхъ поржчалъ по-рано да си донесатъ копченца, топчета, ашици, бобчета, — въобще най-любимитѣ предмети на децата, които всѣкидневниятъ животъ имъ поднася. Начертахъ върху пода на салона играта, наречена фасулена торба, на четири мѣста. Децата се раздѣлиха на четири групи и всѣка зае мѣстото си върху фигуритѣ. Ученицитѣ държатъ въ ржце тетрадка и моливъ.

Играта се играе така:

Едно дете хвърля 15—20 копченца върху фигуритѣ на фасулелената торба. Следъ това само умножава бройкитѣ копченца паднали:

въ кржга:	$8 \times 5 = 40$	Събира резултатитѣ и получава
въ квадрата:	$6 \times 7 = 42$	общата сума — 132. Така се из-
въ тригълника:	$5 \times 10 = 50$	реждатъ всичкитѣ деца отъ
	132	групата.

Победителъ е онзи, който получи най-голѣмъ сборъ. За по-напредналитѣ ученици може да се разнообрази играта, като се даде по-труденъ случай.

Примѣръ:

9 боб. $\times$ 5 = 45	въ кржга	Тукъ действително проличаха голѣмитѣ аритметични способности на ученика Цоко. Докато азъ се опитвахъ да реша задачата имъ съ група
5 боб. $\times$ 10 = 50	въ квадрата	
9 боб. $\times$ 100 = 900	въ тригълника.	
обща сума 995.		

ученици на черната дъска, писмено, той изведнѣжъ отсѣче: — Деветстотинъ двадесетъ и петъ! Като че ли имаше нѣкаква „експлозия на смѣтането“. Всички ученици съ голѣмо увлѣчение играеха: едни легнали на пода, други — на масичкитѣ, трети — изправени, пресмѣтаха въ тетрадкитѣ. Азъ се отдалечихъ въ единъ кжтъ на салона и разговаряхъ съ учителитѣ. Когато нѣкои чувствуваха нужда отъ моята помощъ, идваха при менъ и ме запитваха. Ето едно идеално приложение на принципитѣ: самодейность и активность.

Пета игра: Роза.

Завързахъ беседа съ ученицитѣ за радоститѣ на м. май. Стана дума за розитѣ — рожби на м. май. Съобщавамъ имъ играта „Роза“.

Ученицитѣ се раздѣлятъ въ групи отъ по десетъ души. Нареджатъ се въ кржгъ, като се нумериратъ отъ 1 до 10. Всѣки запомня нумера си. Учителътъ или водачътъ на групата започва

съ думитѣ: „Въ нашата градинка цъвнали, цъвнали 5 рози!“
Веднага нумеръ 5 отговаря:

— Ами защо да сж 5 рози? Нека бждатъ 5×8 ! — обажда се нумеръ осемъ, който направо отговаря:

— Ами защо да сж 40? Нека бждатъ 8×9 ! — отгаваря нумеръ 9.

— Ами защо да сж 72? Нека бждатъ 9×10 !

И тъй нататъкъ докато се изредятъ по нѣколко пжти всичкитѣ играчи. Тази игра е отлично сръдство за упражнение въ заучване таблицата на умножение. Тя може да се видоизмѣни като презъ есенъта вмѣсто рози се играе на тикви. Освенъ това ученицитѣ могатъ да бждатъ седнали по мѣстата си на столчетата или чиноветѣ.

Игра съ зарчета

Поржчахъ една седмица по-рано всѣки ученикъ да си набави по едно зарче. Донесохъ и моитѣ, съ които ще играятъ ученицитѣ ми. Намирамъ, че тази игра е най-любимата на ученицитѣ, особено малкитѣ. Разположението на играта е следното:

Отдѣлението се раздѣля *по собствено желание* на много групи, като всѣка се състои отъ по четири ученика: двама играчи и двама секретари т. е. всѣки играчъ си има секретаръ. Поставямъ колкото се може повече черни дъски, върху които се отбелязватъ играчитѣ. Играе се така: Състезаватъ се Катя и Райна. Тѣ си избиратъ двама секретари, които написватъ високо имената имъ на черната дъска. Партньоритѣ играятъ единъ следъ другъ последователно съ двата зара.

Примѣръ:

Хвърля Катя дветѣ зарчета. Падатъ се картинкитѣ да речемъ 5 и 4. Веднага тя умножава гласно: $5 \times 4 = 20$. Секретарътъ веднага записва резултата подъ името ѝ. Сжщото прави и Райна. Играта спира, когато стълбичкитѣ отъ задачи слѣзатъ до долния край на таблата.

Секретаритѣ веднага събиратъ, другитѣ следятъ, по следния начинъ: най-напредъ единицитѣ отвесно, а сетне десетицитѣ. Полученитѣ две числа $24 + 90 = 114$ правятъ общата сума 114. Игритѣ съ зарчетата сж пълни, когато се приготвятъ специални зарове съ картинкитѣ (или цифритѣ) на числата 7, 8, 9 и 10. Тогазъ имаме всички случаи на умножение.

Въ тази последна игра децата бѣха въ стихията си. Азъ изпитвахъ върховна радостъ, гледайки тази мила картина на вдъхновено творчество — достигайки своята кулминационна точка. Ето едно непринудено творческо обучение, което зачита детската природа, нейната биологична сжщностъ: играта:

Прекжснахъ игритѣ, защото времето протече незабелязано повече отъ 1 часъ и 20 минути. Децата сж изморени, но тѣ не почувствуваха никаква умора.

Лекцията завърши. Свѣтлокосата, съ замечтано лице Николинка, изпѣ съ мелодиченъ гласъ Ботевата пѣсень „Пристанала“. Избликъ на радостъ просия по лицата на всички, които съ ржко-

плѣскания изпроводиша малката пѣвица. Раздѣлихъ се съ децата и пристѣпихъ направо къмъ реферата, като имахъ възможностъ нашироко да обоснова принципитѣ, методитѣ и организацията на реформенитѣ училища. Не ми даватъ възможностъ страницитѣ на списанието да изложатъ реферата, а само се ограничихъ да скицирамъ лекцията въ подкрепа на идеитѣ, които застъпихъ въ него.

Току що завършихъ реферата и ето: заредиха се поздравления — най-разнообразни и оригинални.

Една млада жизнерадостна учителка ме поздрави и съ мила любезностъ ми казва: „Азъ съмъ въ възторгъ отъ всичко което видѣхъ и чухъ. Бихъ желала само едно: да можехъ да бжда твоя ученичка!“

Другъ, доста възрастенъ учителъ, подчертава: „Всичко е хубаво, но изглежда, че много се увличашъ по чуждитѣ училища. Падашъ малко ентусиазистъ“. Възразихъ му: „Та какъ ще можемъ да изучимъ новитѣ достижения въ педагогиката, ако не се вживѣемъ въ тѣхъ, ако не се ентусиазираме? Иначе е невъзможно.

Народенъ представителъ — присѣтствуващъ на конференцията, ме поздравлява и изказва пожелание да се работи въ този духъ, за да обновимъ нашето родно училище съобразно изискванията на новото време.

Не ще забравя думитѣ на Срѣдищния директоръ въ гр. Кула, който въ автобуса, на пътъ за Видинъ, между другото каза: „Азъ съмъ особено доволенъ отъ всичко, което видѣхъ и чухъ, но най-важно е това, че ученицитѣ бѣха безкрайно много радостни и вървамъ, че и въ сѣнищата ще продължатъ игритѣ си“.

Не мога да отмина високо ценнитѣ отзиви и на една непозната менъ учителка, която между другото пише: „Като ви слушахъ и гледахъ онзи день, когато предадохте лекцията по смѣтане, въ менъ бушуваха много мисли, които се надпреваряха коя да изникне по-ясно въ съзнанието ми...“

„Истински съмъ трогната и завладѣна отъ работата Ви между децата, които само *ти* ни напомнятъ за Бога и теглятъ къмъ безсмъртното“.

„Вие работите съ такава увлѣкателностъ съ децата, че професоръ да бѣхте отъ която и да е дисциплина отъ науката, не бихте се издигнали така и изпълнили дълга си като човѣкъ“.

Но стига! Азъ самъ зная цената на онѣзи дарове, които ми поднесоха ученици и учители. Благодаря отъ сърдце за вниманието и най-хубавитѣ чувства, които ми поднесоха въ даръ. Наистина, тѣ ми донесоха празници на душата, каквито скоро не сж спождавали моя духъ. Почувствувахъ се много щастливъ, унесенъ въ единъ новъ, красивъ и свѣтълъ миръ.

Моята радостъ се удвоява при мисълта, че *всички тѣзи хвалебствия не се отправятъ лично къмъ менъ, а по-скоро къмъ дѣлото на новото прогресивно българско училище, където ще живѣе и се образова нашата младежъ, за да очакваме пълнъ разръстъ и разцвѣтъ на силитѣ ѝ.*

Методически бележки:

Моята целъ бѣше да покажа на учителството какъ работя съ малкитѣ и какъ можемъ и въ най-сухата дисциплина — смѣтането да внесемъ и играта, за да освежимъ непосредствената си учебно-възпитателна работа. Предимно посоченитѣ игри служатъ като упражнения на вече заученъ учебенъ материалъ, а понѣкога съ тѣхъ се открива и новъ такъвъ. Чрезъ образователнитѣ игри ний даваме пжтъ на самостоятелна работа — така много препоръчвана отъ новата дидактика и методика. *При слѣтитѣ отдѣления тѣ сж отъ особена важность, защото се осмислюватъ „тихитѣ занятия“ съ една сериозна творческа работа, целенасочена къмъ опредѣлени за постигане задачи. И най-важното: обучението чрезъ образов. игри е непринудено, жизнерадостно, творческо, защото се задоволяватъ насжщни биологични нужди и интереси.*

Независимо отъ всичко това, чрезъ тѣзи игри ние развиваме ценни душевни качества у децата: съревнувание, взаимопомощъ, самостоятелность, търпимостъ. Съ лекцията, отъ друга страна, искамъ да демонстрирамъ, доколкото силитѣ ми позволяватъ, новитѣ пжтища на обучение, които се застѣпватъ въ прогресивнитѣ училища на запада. Доколко съмъ можалъ да постигна това, нека сждатъ тия, които сж присѣтствували.

Въ заключение нека добавя: тайната на образователното изкуство се състои въ това да намѣримъ онѣзи пжтища, които водятъ презъ детското сърдце къмъ съвършенството на личността въ умствено, нравствено и волево отношение.

М. Христовъ — София.

Отгукъ — оттамъ.

Тя бѣ млада, добра, енергична учителка, но смѣташе, че децата сж звѣрчета, които могатъ да се водятъ само съ строгостъ. Въ походката, въ жестоветѣ, въ говора си дори влагаше известна надутость, театралность. Веждитѣ ѣ бѣха винаги {склучени, а погледътъ — леденъ. Влизаше въ класъ тържествено, хвърляше отъ високо дневника на масата, оглеждаше бавно всички деца и съ движение на ржката имъ показваше да седнатъ. А тѣ, навели смилено глави, имаха видъ на каещи се грѣшници. Всичко това заблуждаваше горката учителка. Тя си въобразяваше, че е успѣла напълно да овладѣе и подчини класа. Но, щомъ почнѣше работата, веднага въ стаята се понасяше глухъ шепотъ и шумъ отъ превръщане на листове (всѣко дете почваше да търси четивото отъ началото на учебника или да отваря тетрадката отъ първия листъ). Този шумъ, все пакъ, бѣше, тъй да се каже, „служебенъ“, но следъ него почваха „нумерата“.

— Моля, госпожице! — обаждаше се нѣкое дете отъ първия чинъ, — мога ли да взема гумата на X?

— Моля, госпожице! — подхващаше друго отъ последния чинъ, — позволете ми да си взема кърпата отъ палтото!

— Моля, госпожице!... — Моля, госпожице!...

И всѣки просителъ, обърнатъ съ лице къмъ своята учителка, имаше най-блага физиономия, която веднага се разкривяваше отъ гримаси и подмигвания, щомъ биваше сигуренъ, че учителката не го вижда.

Но случи се неизбежното. При единъ „номеръ“, изпълненъ отъ най-кроткитѣ и добри ученици, учителката ненадейно се обърне и замръзна отъ изненада: децата бѣха взели такива палячовски пози, които я поразиха. Класътъ онѣмѣ. Очакваха, че ще стане нѣщо страшно: бой, изпжждане, повикване отъ директора и т. н. Това вцепеняване трая единъ мигъ. Но този мигъ бѣше достатъченъ за учителката да обсъди не, а да почувствува лъжливата основа, на която бѣ сложила своитѣ отношения съ децата. И тя разбра какво трѣбва да прави.

Отиде при пламналитѣ отъ срамъ и страхъ „артисти“, усмихна се кротко, погали ги по бузитѣ и рече:

— Вие ме оскърбихте, но азъ зная, че не сте лоши и ви прощавамъ. Нека продължимъ работата си!

Въздишка на облекчение се понесе всрѣдъ затихналия класъ.

Отъ този день всичко се промѣни. Държането на учителката стана *естествено* (тази дума е ясна) и ученицитѣ достойно ѝ се отплатиха: шумътъ завинаги пресѣкна (учебницитѣ и тетрадитѣ веднага се отваряха на желаната страница) и никой вече за нищо не „молѣше“. Старанието да се стои прилично и да се работи прилежно стана неписанъ законъ въ класа.

* * *

Когато го поканиха въ заможное семейство да предава уроци на едно отъ децата, той — по старъ навикъ — намѣри за потребно да се покаже за по-уменъ, отколкото бѣше въ действителностъ. Съ подправенъ, малко повишенъ тонъ, започна да изброява имената на педагози, философи, лѣкари, романисти, като редовно бъркаше народноститѣ и „специалноститѣ“ имъ (педагозитѣ се превръщаха въ романисти, романиститѣ — въ педагози и пр.), да цитира съчинения, да прави дълбокомислени изводи и т. н.

Докато говорѣше, родителитѣ на детето го гледаха смаяно. Това го накара да си мисли, че е успѣлъ да имъ „завърти главата“. На сбогуване го изпратиха до пѣтната врата и обещаха да му съобщатъ писмено какво сж решили.

Следъ два дни писмото се получи. За голѣма изненада на многоучения учителъ, решението на родителитѣ бѣше отрицателно. Когато се рисувахе предъ тѣхъ, той дори не подозираше, че бащата е докторъ по философия и право, а майката е съ висше филологическо образование.

* * *

— Презъ последната война, — разправя ми бай Цеко, добродушенъ селянинъ, — нашиятъ полкъ следъ като дълго време стоя на първа бойна линия, бѣ оттегленъ на почивка. Тукъ единъ

младъ офицеръ, доскорошенъ селски учителъ, предложи да образуваме „частно“ училище. Намъриха се нѣколцина неграмотни, които пожелаха да се ограмотятъ, други пъкъ чувствуваха нужда да се засилятъ въ смѣтането и геометрията, трети — въ историята и географията и т. н. Така времето ни бѣ запълнено и минаваше неусѣтно. Мнозина не взимаха участие въ нашето „училище“, а по цѣль день играеха на карти и зарове. Веднажъ единъ отъ тѣхъ ми заговори:

— Бре Цеко, какво си се запотилъ съ тия смѣтки и чертежи? Не видишъ ли? — Утре, други день ще ни върнатъ полка на позиция и нѣкоя граната ще ти отнесе главата, заедно съ цѣлата наука въ нея.

— Не си правъ, — рекохъ му азъ, — сега засега, когато уча, на менъ ми е добре, радостно, самата работа ми се усажда. Азъ на село, докато не се изпотя сутринъ, залъкъ не ми се слага въ устата. Свикналъ съмъ все да върша нѣщо, ама нѣщо полезно. Тѣй че, отъ ученето на менъ по-тежко не ми става. Може, казвашъ, да ме убиятъ. Е, та какво? Да не би св. Петъръ да ме върне, задето знамъ да решавамъ задачи и да правя чертежи? Ами, ако не ме убиятъ? — Защото и това може да се случи — нали тогава отъ тази наука все ще имамъ нѣкаква полза?

И ето върнахъ се живъ и здравъ. Сега, когато самъ си правя нѣкоя смѣтка, или показвамъ нѣщо на децата, азъ съ благодарностъ си спомнямъ за моя офицеръ — учителъ, който и на фронта, предъ лицето на смъртта, изпълняваше дълга си: учеше родителитъ на своитъ ученици!

Учебното дѣло въ Финландия

(По Kalevi Kajava)

Финландската освободителна война слага край на русифицирането и денационализирането, което презъ последнитъ десетина години на руското господство е вземало широки размѣри чрезъ училището. Ч-советъ по руски сж ставали все повече и най-после сж стигнали до 20 часа седмично. Отъ 1918 год. финското училище добива чисто националенъ характеръ, запазенъ и до днесъ.

Ще бжде изнесено тукъ развитието на учебното дѣло въ свободна Финландия.

Народното училище. Най-важната промѣна, станала въ училището на свободна Финландия, е въвеждането на задължителното учене. Всички деца отъ 6—14 год. възраст сж задължени да посещаватъ училището, съ изключение на недоразвититъ и децата, чието жилище отстои на 5 клм. отъ училището. Задължителното учене е 6 годишно (две години долно и 4 години горно народно училище) и две години допълнително училище. Последното обхваща крѣгло 75—150 часа годишно. Съ това се е дала възможностъ за реализиране на единната училищна реформа.

Долното народно училище работи 36 седмици в годината. Според наредбите, които отговарят, както на трудовата, така и на индивидуалната педагогика, чийто най-главен застъпник е шефът на цялото учебно дело в Финландия Oskari Mantere и редакторът на педагогическото списание „Kasvatu Sopillinen aika-kaus Hirja“ Nülo Kallio, обучението трябва да *следва детските интереси и да се докосва до практическите склонности на детето.*

Като най-важно условие за постигането в горното народно училище е: навършване 9 годишна възраст, усвояване техниката на четенето и познаването най-важните библейски разкази. Учебните предмети в народното училище сж сжити, както в другите европейски страни сж особено наблягане на *обучението по ръчна работа.*

Главните предмети в допълнителното училище сж: литература, социални науки, економия (стопанска), а покрай тях — писане и смътане.

Горното училище. То е класическо или реално. И едното и другото носи името лицей. В класическия лицей латински език е най-важният учебен предмет, а в реалния — новите езици (шведски, нѐмски, френски и английски). В класическия лицей, покрай латински и гръцки, се изучават и два от новите езици — шведски и нѐмски. Учебната година трае от 1 септември до 31 май сж една триседмична ваканция между двата семестра. Числото на седмичните часове е 31. Следобъдите сж свободни.

В Финландия има 233 горни училища, от които 144 частни. За последните държавата отпуска годишно 37,000 — 42,000 ф. м. Освен това, учителите в частните училища получават общинско възнаграждение.

Повечето горни училища сж смѐсени, което за една страна сж слабо население е неизбежно. Първото смѐсено училище е открито в 1886 г. За сега, покрай 38 девически и 33 мъжки горни училища, има и 136 смѐсени.

След 1870 год. между тогавашните 75 горни училища само 3 сж били фински, в 1920 год. тѣ стават 116, а днес сж 186. Всички останали горни училища сж шведски. Пресмѣтнато процентно би трябвало да се каже, че 20.6 % от училищата сж шведски, а 79.4 % фински, когато само 10 % от населението сж шведи. Последните, обаче, живеят повече в градовете.

Едно пълно горно училище има 8 класа, но държавните девически лица и нѐкои частни училища имат 9, от както първите 6 класа образуват срѣдно училище, а останалите 3 — образуват гимназиалните класове. Законът от 1928 год. е въвел и VI-то класно горно построятелно училище, което се изгражда върху народното. Сж закона от 1936 год. като главна форма на горното училище е то да бѣде VII-класно и да почива върху народното.

Учителите за долното народно училище получават своето образование в два нисши семинара, а тѣзи за горното народно училище в 8 горни семинара, чийто курс е 3 или 5 години,

съобразно предварителната подготовка на семинаристите. За практическата подготовка на учителите в горните училища стоят на разположение три лица — 1 шведски и 2 фински — гдето практикантите се упражняват 2 семестра в хоспитиране, пробни лекции и конференция. Свършилите трябва да положат изпит по педагогика при университета.

Народно висше училище и образованието на работниците.

Първото висше народно училище е основано в 1891 год. Днес тяхното число е 51, от които 15 са на шведски език. Финските народни висши училища са интернати и смесени. Работата в тях продължава от 1 октомври до 1 май. Само 3 от висшите народни училища не са смесени. „Orivesi“ — най-голямото финско народно висше училище има 3 курса в годината.

В центъра на работата стои практическа дейност в областта на селското и домакинско стопанство. Но те са изградени с единичната цел да пробудят в питомците любов към отечеството. Понятно е тогава, че финската държава взема участие в работата на висшите народни училища и от 1926 год. ги субсидира.

В градовете тъй наречените „Трудови институти“ заемат мястото на народните висши училища. Тези трудови институти се откриват предимно за градското занаятчийско население. В вид на вечерен курс през зимата те дават възможност за общо допълнително образование. От 35 трудови институти само 4 са на шведски език, което напълно отговаря на шведите между финското население. Институтите са комунални, но се подкрепят и от държавата.

Целокупната работа на народното образование бива подпомогната и от народните библиотеки, каквито се наброяват в Финландия 535. На същата цел служат и работническият образователен съюз, финският младежки съюз и народното образователно сдружение „Kasavalistusseura“ (от 1874 г.).

Младежният съюз — най-старият от тези образователни организации — брои 1168 младежки дружества, от които повечето имат собствен дом и младежка библиотека. Членовете на съюза възлизат на 61,659 с свой съюзеи орган „Yrkija“.

За пръв път се открива катедра по педагогика в университета в Хелзинки в 1862 год. — *първа в северните страни*. А при професоръ Cleve (1882—1900) немският хербартианизъм навлиза в възпитателната работа на север. Не само в народното училище, но и в по горните педагогиката на Хербарта е била дълго време решаваща. Тогава от 20 год. чрез експерименталната и трудова педагогика и чрез реформените идеи на свободното училище в методите на финските училища настъпва промяна. Първи подбудители за това са били Eucken, Paulsen и Kerschensteiner.

Застъпник на новото възпитание е Laurin Ziellacus, чийто шведско училище „Töls svenska skola“ се стреми да осъществи програмата на *„международния институт за ново възпи-*

тание". Работата въ това училище, въ противовесъ на новитѣ училища въ другитѣ страни, почива върху религиозно-национални начала.

За да се предпазятъ ученицитѣ отъ нарушение и преумора отъ две години въ Финландия е въведенъ тъй наречения „Понедѣлникъ безъ уроци“ въ всички държавни училища.

Развоя на учебното дѣло въ Финландия е вървѣлъ безъ скокове. Влиянието на педагогиката на другитѣ страни — Германия, Дания и отчасти Англия — не е било безъ преработка отъ финското училище. Това спокойно развитие на финското училище го е направило годно да бже аванпостъ на северната култура.

Д-ръ З. Ставрева

Книжнина.

Крумъ Григоровъ. Бразди изъ чернозема. Разкази, цена 15 лв.

Четенето и игритѣ — фактори на детския животъ. Изяснява връзката между основнитѣ дейности на детето, които предопредѣлятъ неговото бждеще, откриватъ таланта му и сочатъ призванието. *Ръководство за родители и учители.* Доставя се отъ В. Стоицевъ, бул. Ботевъ № 70, София.

„Снопче“ — вестникъ на ученицитѣ отъ Варненска и Провадийска околии.

Нашиятъ сътрудникъ П. Д. Тимневски, учителъ въ с. Студена — Софийско, отговаря на абонатитѣ на сп. „Педагогическа практика“ на всички административни въпроси, само срещу почтенски разноски.

Печатна грѣшка

Въ статията „Назначаване и премѣстване на учители“ кн. I стр. 57, редъ 1 да се чете така:

Могатъ да кандидатствуватъ, обаче, безъ да подаватъ оставкитѣ си: тѣзи, които презъ последнитѣ 2 години сж оценени съ успѣхъ най-малко „много-добъръ“ (5), които сж учителствували последнитѣ три години въ гранични училища и сж показали успѣхъ най-малко „добъръ“ (4) и при събиране на учителски двойки.

Пъленъ правописникъ на българския езикъ

Съставили Цв. Минковъ и Л. Пищяловъ

Най-пълно и практично помагало за изчерпателно изучаване на правописа отъ основни ученици и гимназисти. Незамѣнимъ за основни и гимназиални учители въ практиката имъ.

Препоръчанъ отъ М-вото на Народното просвѣщение. съ № 5836 отъ 30. IX. 1940 год. Цена 12 лв.

Който изпише повече отъ 20 екз. плаща ги по 9 лв.

Поръчки до издателство Иванъ Коюмджиевъ, ул. „Царица Йоанна“, № 15. София.

Нѣмско-български речникъ

отъ Гео Милевъ

И по съдържание, и по подборъ на думитѣ, и по цена речникътъ е предназначенъ за учащи се отъ всички училища и за самообразование. Съставенъ е така, че е дадено предимство на най-често срѣщанитѣ, най-необходимите думи въ нѣмския езикъ и най-правилното и най-употрѣбимото имъ значение на български, което го прави цененъ за всѣки, който учи нѣмски езикъ.

Речникътъ излиза къмъ 5 ноемврий и струва за предплатили, неподвързанъ — 50 лв.; подвързанъ — 60 лв.; луксозно подвързанъ — 70 лв. Суми по чекова смѣтка № 980. Поръчки до издателство Иванъ Коюмджиевъ, „Царица Йоанна“ № 15 — София.

Библиотека „Класици“

Избрани книги за гимназисти и самообразование.

I серия:

1. **Адъ**, отъ Данте. Новъ пъленъ преводъ на поета Кирилъ Христовъ. Съ обширенъ подробенъ коментаръ. Цена 30 лв. Луксозни екз. подвързани 70 лв.

2. **Едипъ-царъ**, отъ Софокълъ. Преводъ на Гео Милевъ — 7 лв.

3. **Манфредъ**, отъ Байронъ. Преводъ на Гео Милевъ — 7 лв.

4. **Ревизоръ**, отъ Гоголъ — 8 лв.

5. **Макбетъ**, отъ Шекспиръ — 7 лв.

6. **Хамлетъ**, отъ Шекспиръ — 12 лв.

Абонаментъ 60 лв. Отдѣлни книжки по означенитѣ цени. Книгитѣ се продаватъ въ всички по-добри книжарници. Поръчки до издателство Иванъ Коюмджиевъ, „Царица Йоанна“ 15—София.

Георги Голѣмановъ
 Георги Гиздовъ
 Димитъръ Лазовъ
 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 — асистентъ
 Лиляна Ракитинъ
 Методий Христовъ
 Михаилъ Фридмановъ
 Михаилъ Николовъ
 Милка Пириклиева
 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. Позински
 Трайко Симеоновъ
 Хр. Нейчевъ
 Цвѣтко Йончевъ
 Ценко Цвѣтановъ
 и много други учителки, 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. Списанието 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. Училищно законодателство и администрация.
- 21 Въпроси и отговори.

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

Всички абонати, които предплатят абонамента си до 1 декемврий 1940 год. ще получат по две книги премии по свой изборъ отъ следните:

1. К. Домусчиевъ. Ръчна работа и ръкоделие въ основните училища.

2. Д. Лазовъ и Ив. Георгиевъ. Природознание въ основното училище.

3. Н. Тодоровъ и Ив. Георгиевъ. Ръководство по родино-
знание за III отделение.

4. **Ив. Георгиевъ, Смѣтането въ I отдѣленіе.**

5. „Смѣтането въ II отдѣление.

6. " " Смѣтането въ III отдѣление.

Суми изпращайте по чекова сметка 5220 на адресъ:

Списание Педагогическа практика

София, Царица Иоанна, № 15

Уредникъ на списанието: ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ

Тази книжка на сп. Педагогическа практика изпраща на всички стари абонати, адреситъ на които имаме, и на нѣкои нови адреси. Всички, които желаятъ да получаватъ списанието да съобщатъ въ редакцията само адреса си, и списанието ще имъ се изпраща редовно, като за абонамента ще получатъ квитанция по пощата.

Умоляватъ се всички, които сж получили тази книжка, и не искатъ да бждатъ абонати, да я върнатъ веднага въ редакцията. Да не я задържатъ, за да ни причиняватъ непредвидени загуби, въ днешното време, когато издаването на едно списание е почти подвигъ.

Абонаментът се пращайте или по чекова сметка на списанието **№ 5220** или въ чисти пощенски и гербови марки. Списанието се издържа само отъ абонамента си, затова издължавайте го редовно.

Помнете, че премия ще получат само ония абонати, които издължатъ абонамента си най-късно до 1 декемврий 1940 год.