

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XIX

КНИГА VI

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. Проф. д-ръ М. Герасковъ — Биологичното обучение по естествена история споредъ Фр. Юнге	289
2. Цв. Петковъ — Свободата на учителя въ свѣтлината на образованието и културата	294
3. Албертъ Мийо — Главни насоки въ съвременната педагогия	301
4. К. Хр. Чернокожевъ — Една праздната въ обучението по родна география	317
5. Ив. Г. Богдановски — Упражнение по четене	322
6. И. М. — Трапецъ	324
7. Методий Христовъ — Смѣтането въ услуга на логичното мислене и говорене	325
8. Р. Каменова — Магдаленка	329
9. П. Д. Тимнѣвски — Оттукъ-оттамъ	332
10. Книжнина	333

ЗАПИСВАТЪ СЕ АБОНАТИ НА „ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

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

СЪТРУДНИЦИ:

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

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

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСИЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ

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

Проф. д-ръ М. Герасковъ

БИОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ЕСТЕСТВЕНА ИСТОРИЯ СПОРЕДЪ ФРИДРИХЪ ЮНГЕ

Всѣко познание става по-ясно и по-вдълбочено, ако може да се уясни и исторично. Биологичниятъ принципъ или методъ въ обучението по естествена история днесъ се препоръчва почти отъ всички методици, а сжщо така повече или по-малко се прилага въ учебната практика. Теорията на биологичното обучение още се смѣта за нова, съвременна, но вече добива и историческа дълбочина, понеже изтече повече отъ единъ вѣкъ, откогато Шпренгелъ, Ламаркъ, Кювие, Дарвинъ и др. намекваха или засѣгаха биологичното обяснение въ науката, а въ методиката тази идея сжществува отъ половинъ вѣкъ. Росмеслеръ изказва нѣкои мисли за биологично обучение въ методиката си по естествена история, издадена въ 860 г., но, както е известно, отъ времето на Фридрихъ Юнге, народенъ учителъ въ гр. Килъ, идеята за биологично обучение доби по-широко разпространение и приложение. Следъ него, по-новитѣ методици, като Гротъ, Шмайлъ, Остерманъ и др. внесоха подобрения въ неговата метода, но много отъ неговитѣ мисли сж и днесъ први или, най-малко — интересни. Гледището си върху биологичното обучение, Юнге изложи най-напредъ въ съчинението си: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“ (Селското блато като жизнено обществено), издадено презъ 1885 г. въ Килъ и Лайпцигъ. По-систематично той се изказва въ друга своя книга: „Приноси къмъ методиката на природонаучното обучение“ (1893 г.), която е претърпѣла нѣколко издания. Ние тукъ ще изнесемъ нѣкои отъ по-основнитѣ му възгледи, изложени въ тази методика.

Въ предговора на първото издание Юнге казва, че учителъ, който обучава „отъ нѣкой учебникъ по естествознание, лежащъ на масата му или само по картини (въ обучението по физика), а не отъ живата книга на природата, не би трѣбвало да обучава по естествознание“. Той дава най-голѣмо значение на реалната нагледностъ, възприемането на самата природа, която дава явленията въ естествена връзка, а не цени много изкуствената нагледностъ, която уяснява само едно изолирано явление.

Въ обучението по естествознание голѣмо внимание трѣбва да се обърне върху природната законосъобразностъ. Нейното изучаване въ народното училище се налага отъ самата му целъ. „Посочването на природнитѣ закони, лежащи въ основата на явленията, трѣбва да се изисква отъ училището, което образова народа, защото отговаря на една съществуваша народна нужда; тогава се налага и отъ самата целъ на училището, доколкото то се стреми да създаде основи за мирогледъ, отговарящъ на идеалнитѣ и материални интереси на бъдещия животъ на ученицитѣ. При това изучаване трѣбва да си служимъ съ емпирични доказателства“. На ученицитѣ трѣбва да се покаже живото проявление на природата, да се въведатъ въ нея и да се сближатъ съ нея. Както при езиковото обучение се даватъ най-напредъ познания по конкретнитѣ предмети и то най-достъпни за ухото и окото, така и разбирането на природата трѣбва да стане съ отдѣлни предмети, които най-ясно говорятъ на ученика. Но, както не се даватъ на децата отдѣлни думи, а се даватъ такива въ свързано цѣло, сѣщо и при обучението по естествознание явленията не трѣбва да се разглеждатъ изолирано, сами за себе си, а всѣкога въ връзка съ други, било възъ основа на сходството (респ. различието) или — на зависимостъта (респ. влиянието)“. Както при езиковото обучение граматиката иде следъ добиване на известенъ запасъ отъ думи, така и при естествознание, следъ като се изучатъ отдѣлни явления — изолирано или въ връзка — се дохожда до досѣщането, че тѣ ставатъ съгласно нѣкои правила или закони и се дохожда до тѣхното разбиране. Съ помощъта на тази „граматика на природата“ ние можемъ да проникнемъ въ вътрешния животъ на природата.

Старитѣ народи сж имали поетично схващане за вътрешния природенъ животъ, като въ всѣко дърво, езерце или изворче сж вселявали по една нимфа. Тая епоха е вече изчезнала, но „духоветѣ“ сж останали — именно законитѣ, които господствуватъ въ явленията.

Ако всичко въ свѣта става по правила или закони, явява се въпросъ — трѣбва ли ученицитѣ въ основното училище да се запознаватъ съ тѣхъ? Юнге отговаря утвърдително, не само отъ гледище на целъта на училището, но и по психологични причини. Човѣкъ не се чувствува добре, когато се намира подъ въздействието на анархистични състояния, и търси редъ. Децата изразяватъ нуждата си отъ законосъобразностъ съ това, че всѣкога питатъ: „Защо“? „Какъ става това“? и пр. Въ обучението по химия и физика съвсемъ не може да се мине безъ закони, защото, ако се изучава напр. топлотѣтъ и само се направятъ наблюдения и се изучатъ частитѣ му, това е „може би, предметно обучение, но съвсемъ не е физикално. Само когато се обясни и се свърже движението на живака съ закона за разширение на тѣлата, явлението, забелязано въ топлотѣра, ще стане ясно. Сѣщото важи за обучението по химия и естествена история.

Най-интересното нѣщо въ явлението е законъ тѣ. Формитѣ на нѣщата се мѣнятъ, а законитѣ оставатъ. Децата не трѣбва да се държатъ въ незнание на трайното въ природата, което съз-

дава миогледъ. Запознаването съ законитѣ прави учителя и ученицитѣ естествоизпитатели, защото чрезъ тѣхъ тѣ проникватъ въ вътрешната страна на изследваното явление. Безъ тия закони сме безпомощни при изучаването на нѣкое животно, както е безпомощенъ и този, който иска да изучи единъ минералъ, но не познава химичнитѣ закони.

Юнге посочва, кои природни правила или природни закони трѣбва да се иматъ предъ видъ при обучението по естествознание. Такива той наброява осемъ или деветъ, които не изчерпватъ всички възможни закони, но които сж достатъчни за училищни цели. Тѣзи закони сж:

1. Законъ за съхранението или за физиологичната целесъобразностъ. Той гласи, че начинътъ на животъ, мѣстожителството и устройството на организма си съответствуватъ. Отъ тоя законъ следва, че „всѣко животно е свършено за себе си“. Този законъ трѣбва да се изтъква въ всѣки типъ училище. Той лесно се разбира и изразява. Само основни разглеждания съгласно този законъ даватъ резултатенъ погледъ върху сжщността на единъ организъмъ. Понеже такъвъ погледъ е необходимъ, за да се разбере свѣтътъ като цѣло, този законъ трѣбва всѣкога да се има предъ видъ.

2. Законъ за органичната хармония. Този законъ е сжщиятъ за съхранението, приложенъ къмъ земята като цѣло жизнено общежитие. Всѣки организъмъ е частъ отъ цѣлото, и всички организми се намиратъ въ взаимна зависимостъ. Растенията сж необходими на животнитѣ, за да сжществуватъ; дветѣ групи се намиратъ въ равновесие. Смъртъта на отдѣлния индивидъ е необходима за запазването на цѣлото. Умрѣлитѣ органи и части се изхвърлятъ като непотрѣбни и вредни. Този законъ сжщо е леснодостъпенъ за детското разбиране.

3. Законъ за приспособлението. Начинътъ на живота, който води единъ организъмъ, и неговата организация се взаимно приспособяватъ до известна степенъ. На промѣнена почва, другъ климатъ или друго отглеждане организмитѣ ставатъ други. Законътъ много ясно личи при културнитѣ растения и животни. Тукъ изпѣква зависимостъта на цвѣта и формата на листата, космитѣ и др. отъ условията на почвата, климата, влагата и пр.

4. Законъ за раздѣление на труда — диференциране на органитѣ. Той гласи, че органитѣ изпълняватъ толкова по-свършено службата си, колкото общата дейностъ на организма е разпредѣлена между повече органи. Ракътъ употребява крака си за ходене, ловене и защита, затова този органъ не изпълнява тия служби тъй свършено, както кракътъ на кучето, на товаренъ само съ две отъ тѣхъ — ходене и ловене, а при маймунитѣ ржцетѣ нѣматъ такова свършенство, както при човѣка, защото изпълняватъ службата ловене и ходене. Този законъ е по-сжжтенъ и по-труденъ за разбиране отъ децата.

5. Законъ за развитието. Той гласи: всѣки организъмъ се развива отъ проста до свършена форма. Той е лесенъ за схващане.

6. Законъ за формирането (за изграждането). Частитѣ на всѣки организъмъ, споредъ тѣхната вътрешна природа, се нареждатъ въ известно отношение една спрямо друга и къмъ една централна точка. Юнге признава, че този законъ мжчно ще се разбира отъ ученицитѣ, но учителятъ трѣбва да го има предвидъ и при сгоденъ случай да го изтъква. За учебна целъ законътъ може да се изтъква въ смисълъ: съществуващитѣ органи влияятъ върху тия, които се явяватъ по-късно. По този начинъ организъмътъ добива опредѣлена форма.

7. Законъ за взаимната връзка. Отдѣлнитѣ органи сж зависими едни отъ други и отъ цѣлия организъмъ. Този законъ следва отъ по-горния. Той лесно се долавя и е интересенъ, така че самитѣ ученици могатъ да го откриятъ, напримѣръ силни костни издатъци изискватъ силно развити мускули.

8. Законъ за економията. Природата спестява пространството при организмитѣ — тя създава при малко пространство голѣми плоскости, напримѣръ при организация на хрилетѣ, бѣлитѣ дробове, мирисната ципа. Този законъ може да се изтъква при по-силни ученици. Той може да се изтъкне при случаи, когато изглежда, че не е спасенъ, напримѣръ при милиардитѣ тичинкови прашинки въ едно растение. Тукъ нѣма економия, защото се кръстосватъ два закона — за економията и за съхранението на вида. Последниятъ има по-голѣмо значение, затова доминира.

9. Законъ за викариатството (замѣстничеството), когато нѣкой органъ не може да изпълнява службата си, той се замѣства отъ другъ, напримѣръ кожата поема функцията на заболѣлитѣ бжбреци, краката понѣкога поематъ служби на ржцетѣ въ сакатитѣ. Този законъ повече трѣбва да се има предвидъ отъ учителя.

Юнге отбелязва, че тия закони не трѣбва да се изтъкватъ при всѣки урокъ и въ всѣки видъ училище, а споредъ случая и възможността, но „учителятъ трѣбва всѣкога да ги има предвидъ, да ги посочва, когато трѣбва, за да подготви по този начинъ ясно схващане на законитѣ или поне чрезъ еднакво постъпване да се даде на ученицитѣ метода за наблюдение или да имъ се дадатъ известни гледни точки“.

Юнге посочва нѣкои дидактични съображения, които налагатъ да се търсятъ законитѣ въ биологичнитѣ и природни явления и какъ да ги разбира учителятъ.

Законитѣ даватъ на учителя ржководно гледище при подготовката на уроцитѣ, а на ученицитѣ трѣбва да се направятъ толкова познати, че да имъ служатъ за директиви при бждещи наблюдения въ природата. Това не ще рече, че всѣки ученикъ трѣбва да знае наизустъ дефиницията на всѣки законъ, но за по-голѣма яснотъ, желателно е да се изразява въ опредѣленъ изразъ. Това, обаче не трѣбва да бжде целъ. По-важно е самостоятелното схващане и прилагане на закона, макаръ и инстинктивно.

Понеже на Юнге сж правени възражения относно употребата на понятието „законъ“, той дава следнитѣ пояснения. Нѣма природни закони, подобни на гражданскитѣ. Природниятъ законъ не е

изразена съ думи воля на единъ законодатель, а — общъ изразъ за действията на известна причина, която се смѣта, че е дадена действително въ природата. Тия закони сж извлѣчени отъ наблюденията чрезъ индуктивни и по аналогия заключения и, отъ това гледище сж продуктъ на човѣшкото мислене. Следователно тѣхното значение е ограничено. Областъта на единъ законъ се свършва въ кръга на наблюдаванитѣ факти. Въ него той е сигуренъ, а по-нататъкъ е само предположение, въпросъ. Ако се явятъ нѣкои противоречия при единъ законъ, признатъ за общо-важещъ, тѣ не го премахватъ, но само го замѣгляватъ или го изличаватъ отъ нашия погледъ, доколкото при по-точни наблюдения се изтъкне другъ законъ отъ сѣщия източникъ.

Юнге признава, че има трудности при издирването на природнитѣ закони, особено при биологичнитѣ, защото въ органичната природа важна роля играе живата протоплазма, която дава още необясними прояви, които не могатъ да се разрешатъ само чрезъ химична анализа. Интимната сжщностъ и произходътъ на живата протоплазма за сега не сж обяснени, но едно е ясно, че тя е основа на организмитѣ, а отъ това следва, че има единъ основенъ биологиченъ законъ, именно — за съхранение на живота, т. е. живота на живата протоплазма.

Юнге изтъква, че трѣбва да се предпазваме да приписваме на природата човѣшко мислене, човѣшки цели и съображения, колкото и да има нѣща, които да ни подбуждатъ къмъ това. Биологични закони може да се поставятъ само за ония организми, които точно сж изследвани. Нѣма абсолютно важещи такива закони. Сжщо нѣма абсолютно обособени закони. Всички сж свързани помежду си. Формата на закона, т. е. неговата дефиниция, е човѣшки изразъ. Сжщо и числото на законитѣ зависи отъ становището, на което застава естествоизпитателътъ. Важно е да се съзнае закономѣрността.

При обучението по естествознание учителятъ трѣбва да има предвидъ, че законитѣ сж абстракции, които се извличатъ изъ наблюденията. Ние не можемъ да наблюдаваме всички явления. Когато се появи ново явление, то е за насъ гатанка, която трѣбва да се реши. Тогава законътъ се явява като проблема за разрешение — дали той се проявява въ това явление? Значи, дидактичната роля на закона е да служи като реактивно (подбудително) сръдство, а не като учебенъ обектъ.

За учебната практика сжщо е важно, какъ ще придобиятъ ученицитѣ познания за законитѣ? Не е правилно, ако тѣ се дадатъ наготово, а трѣбва да се развиятъ или извлѣкатъ отъ наблюденията. На първо мѣсто трѣбва да се използватъ наблюденията презъ всѣкидневния животъ, — върху това, което се намира на дадено мѣсто. Най-напредъ трѣбва да се изтъква законътъ за съхранението и за връзката между мѣстожителството и начина на живѣние. Дали това ще се изрази въ опредѣлена словесна форма, зависи отъ гледището на учителя. Когато единъ законъ вече е ясно познатъ, може да се правятъ упражнения, като се търси, какъ той се проявява въ индивидуални случаи. При обучението трѣбва да се

обръща внимание и на границитѣ, въ които действа единъ законъ, а сжщо, че природата действа еднообразно. Резултатътъ отъ изучаването на биологичнитѣ закони е: „Тѣ правятъ възможно самостоятелното, независимото изучаване по-нататѣкъ природата и насърдчаватъ къмъ такова изучаване“.

Отъ това кратко изложение на по-основнитѣ мисли на Юнге се вижда неговото дълбоко разбиране и предпазливо отнасяне къмъ въпроса за биологичното обучение.

Цв. Петковъ

СВОБОДАТА НА УЧИТЕЛЯ ВЪ СВѢТЛИНАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО И КУЛТУРАТА

(Продължение отъ кн. 5).

За свободата на у-ля по необходимостъ се говори и въ неговата професионална организация — просвѣтнитѣ дружества и Просвѣтния съюзъ. Непосрѣдствено, у-литѣ иматъ допиръ най-често и най-редовно съ просвѣтнитѣ дружества, а допирътъ имъ до Просв. съюзъ е рѣдѣкъ и то обикновено чрезъ дружествата.

Какъвъ е смисъла на сжществуването на Просвѣтния съюзъ? Естествено, професионалнитѣ организации на у-литѣ — дружествата и съюзътъ сж повикани да задоволяватъ известни нужди на учителството. А тѣзи нужди можемъ да резюмираме така. Въ очитѣ на учителството, просвѣтнитѣ дружества и Просв. съюзъ оправдаватъ до толкова своето сжществуване, до колкото сж важно условие за:

1. защита служебнитѣ интереси на учителството;
2. защита материалнитѣ интереси на професията;
3. за културното издигане на учителството;
4. защита и издигане професията въ очитѣ на обществото, като се работи неуморно за всичко посочено въ т. 1—2 и 3;
5. научно и морално подпомагане, за да може учителството, подкрепяйки всѣка разумна мѣрка на Мин-то на нар. просвѣта, да се създаватъ все по-благоприятни условия за работа въ нашето училище и се подобрява образованието, което то осжществява;
6. професионалната организация е необходима, за да работи за повишаване самочувствието на у-ля като просвѣтенъ работникъ, та той, осъзналъ значението, силитѣ и ролята си, да работи все по-усилено и по-плодоносно въ училището и всрѣдъ народа и
7. чрезъ своята организация учителството желае да вземе творческо участие въ изграждането на нашата държава, която е повикана да служи на народа.

Като имаме предъ видъ изложеното въ 1—7, пита се: допринася ли се днесъ за културата на у-ля или все едно за свободата му (само културниятъ човѣкъ е свободенъ, както и обратно, само човѣкътъ който се ползува поне съ елементарна свобода може да стане културенъ) чрезъ неговитѣ професионални организации? За да отговоримъ на този въпросъ, ще трѣгнемъ отъ отдѣлнитѣ прояви въ живота на професионалнитѣ организации.

Ето първата. Предстои да се уреди конференция за опрѣсняване теоретичната и практическата подготовка на учителитѣ. Какъ често се постѣпва въ такива случаи? Отъ 19 май насамъ почна бързо да си пробива пѣтъ практиката: околийскиятъ училищенъ инспекторъ самъ или най-многого въ съгласие съ настоятелството на дружеството за чието избиране той самъ е съдействувалъ, опредѣля дневния редъ на конференцията и избира лекторитѣ. Нѣщо по-вече, почне ли се самата конференция, окол. училищенъ инспекторъ я ръководи; той приема и отговаря на поздравления, той дава думата на учителитѣ, за да се изказватъ по изнесенитѣ теми и практическата работа, той опредѣля какви въпроси да се разгледатъ допълнително. Дори, когато той прѣко не ръководи конференцията, той е начело на настоятелството и дружеството работи подъ негово непосредствено ръководство. Защо тази практика не бива да се продължава? Ето нѣкои отъ основанията. 1. Когато околийскиятъ учил. инспекторъ или който и да било другъ измѣстятъ учителитѣ дори и въ лицето на тѣхното настоятелство, като и самото то е негово дѣло, това отчуждава учителството не само отъ самия инспекторъ, но и отъ всѣка просвѣтна властъ. Хората обикновено сѣдятъ за ръководната властъ изобщо по конкретния ѣ представителъ. А нито учебното дѣло, нито ръководната властъ печели отъ това отчуждение. Напротивъ, създава се едно излишно недовѣрие, което е само пакостно за непосредствената работа на учителя: настроени зле спрямо инспектора въ връзка съ живота на дружеството, тѣ, естествено, неохотно се вслушватъ вече и въ неговото чисто служебно и педагогическо напѣтване. 2. Така се отнема на учителитѣ възможността сами да застанатъ предъ въпроса за успѣшната организация и провеждане на конференцията, не обмислятъ дневния редъ, не преценяватъ лекторитѣ, не се отнасятъ достатѣчно сериозно къмъ онова, което се изнася. Нѣщо по-вече, така учителитѣ се откъсватъ отъ културния животъ и имъ се казва: Другъ ще мисли за васъ, вие само очаквайте и възприемайте. По този начинъ се насърчава и култивира бездействието и липсата на интересъ къмъ наука, къмъ изкуство и общественъ животъ. А едва ли би се намѣрилъ разуменъ човѣкъ, който да поддържа, че за учителитѣ е полезно да не следятъ културния и общественъ животъ на страната. Но тѣ ще го следятъ особено живо тогава, когато, между другото, иматъ възможность и на дѣло да оползотворятъ този интересъ за да подредятъ дневния редъ на конференцията съ огледъ нуждитѣ на професия и учебно дѣло, на даденъ моментъ и вълнуващи въпроси; така тѣ ще се подготвятъ да следятъ проявитѣ на по-виднитѣ лектори, да ги преценяватъ и избиратъ онѣзи отъ тѣхъ, които най-добре ще работятъ съ огледъ интереситѣ на учебното дѣло и съвременното състояние на науката.

Когато въ живота у-литѣ сж се опитвали да си запазятъ правото да уреждатъ и ръководятъ сами конференциитѣ, безспорно, чрезъ избраното отъ тѣхъ настоятелство, тогава често съмъ слушалъ да се говори отъ нѣкои ръководни лица, които, въ сжщ. ностъ, нѣматъ действителната подготовка да бждатъ полезни на у-литѣ, а чрезъ тѣхъ и на учебното дѣло: „У-литѣ по разни при-

чини не могат да подредят и ръководят конференциите си и затова се налага това да се поеме от инспекторите. Те често се ръководят от лични или ненаучни съображения, когато трябва да вършат такава работа, дори избиват въ насоки опасни за държавата. Това недовърие към улитите почна да се култивира въ нашето общество не от вчера, а още от времето на първия преврат, особено от времето на единъ злополученъ началникъ на основното образование, който още преди 19 май искаше да се воюва съ организациите на улитите от страна на инспекторите.

Едва ли има по-нещастно държане от това на недовърието въ силите и предаността на улитите къмъ народъ и държава. Вториятъ въпросъ — недовърието въ предаността къмъ народъ и държава, ще разгледамъ по-късно. А сега ще се спра на първия — недовърието въ силите на улитите. Само човекъ, който гледа на улитите отвисоко или отдалече, може да поддържа такава мнение. Но онзи, който живее съ тяхъ и работи въ тяхната срѣда, при това, който мисли честно, всеки день може да установи следното: като колективъ, учителството притежава цялата безкрайна гама на всички положителни сили, необходими за културата, като се почне отъ обикновените дарби и се стигне до най-високите дарби. Учителството въ всяко по-голямо селище или областъ може да излъчи отъ срѣдата си, както организатори и добри говорители, така и практически дейци съ усѣтъ и хора съ широки научни, художествени или обществени интереси и затова остава да имъ се създадатъ съответните условия за проява. Едно отъ тези условия е и възможността, свободата да организиратъ и ръководятъ конференциите си. Толкова повече, че човекъ се научава да организира и ръководи не като чете само ръководства, а и като организира и ръководи. Иначе ние искаме учителя да подготвятъ дейни хора като сами сж бездейни.

Втората възможность, чрезъ която на учителството се дава възможность да расте духовно и работи по-добре въ училището, това е възможността свободно да обсъжда изнесеното въ конференциите. Ето случай, който показва, че не всякога се разбира значението на тази възможность. Почната е обсъждатата на известна тема. Става младъ учител и почва да говори. Околийскиятъ училищенъ инспекторъ, който ръководи конференцията, почва да се мръщи, да гледа учудено, става и гнѣвно обявява: „Разбирамъ на къде отивашъ. Отнемамъ ти думата“. Учителътъ сѣда покрусенъ, учителите навеждатъ глава — учителътъ е единъ отъ онѣзи, които те ценятъ и желаятъ да слушатъ. Настава гробно мълчание. Инспекторътъ кани други да взематъ думата. Напраздно. Никой не иска да попадне въ положението на онзи, комуто се отне думата. И трябва да подчертая: не веднажъ съмъ присъствувалъ на такива конференции, на които вече никой учител не взема думата и те минаватъ като погребение. И наистина, те сж погребение на свободната мисълъ на учителя, което води до две еднакво нежелателни последици: а) така постепенно се потиска всеки буденъ учител и всеки почва да мисли само за това, какъ да запази мѣстото си; тогава на Шипка всичко е спокойно, но това е

спокойствието на мъртвината, която само мъртви души създава въ училището; б) по този път учителитъ се приучаватъ къмъ лицемѣрие — на видъ сж всичко сж съгласни, а въ действителностъ отричатъ всичко изнесено въ конференцията: а учителътъ, който е принуденъ да лицемѣри, не вѣрвамъ да мисли нѣкой, че ще е полезенъ на образованието.

Въ сжщностъ, нѣма защо да се опасяваме отъ мненията на учителитъ, стига инспекторъ и настоятелство да сж наистина хора сж наученъ и нравственъ авторитетъ. Ето примѣръ. Преди последния превратъ, на конференцията става учителъ, добъръ говорителъ и въ връзка съ единъ въпросъ поддържа, че нашата държава не полага никакви грижи за нашитъ видни духовни представители и сочи за примѣръ безгрижието за писателя Ник. Райновъ. Конференцията е устроена отъ окр. учил. инспекция и се ръководи отъ мѣстния пом. окр. учил. инспекторъ, но присѣдствувва и самиятъ окр. учил. инспекторъ. Учителътъ не бива прекжснатъ, нито му се отнема думата. Следъ като се изказватъ всички желаещи, окр. учил. инспекторъ говори и се спира и на този въпросъ, като казва: „Безспорно, трудно би могло да се каже, че ние като организирано общество правимъ всичко, което би улеснило работата на виднитъ ни представители на духа. Въ тази насока, наистина ни предстои много: толкова повече, че грижитъ за хората на науката, на изкуството, на техниката и др. биха ползували не толкова тѣхъ лично, колкото народа — тѣхното творчество има общонародна стойностъ. Но не бива да отричаме и това, което се прави за тѣхъ“. И той изброява какво именно се прави въ тази насока, като съобщава, че посоченото за Ник. Райнова не отговаря на действителността — той е професоръ и, относително взето, е добре поставенъ. Учителитъ сж доволни отъ този обективенъ начинъ на разглеждане въпроситъ, а и самиятъ учителъ, който дава поводъ за това, става, признава грѣшката си и подчертава откровенно, че е съгласенъ съ този начинъ на мислене.

Разбира се, ако инспекторътъ или настоятелството сж хора безъ авторитетъ като умове и нравствени личности, тогава потискането свободата на мисълта на учителитъ е едничкото условие да се спасятъ отъ справедливитъ и основателнитъ възражения. Напр., единъ областенъ инспекторъ, както научихъ преди 2-3 години като бѣхъ изъ съответната областъ, убеждавалъ така учителитъ си, че трѣбва да обичатъ родината си: „Въздухътъ на България има много по-цененъ съставъ отколкото въздухътъ на коя да е друга страна и затова ние трѣбва да обичаме страната си. Той е просто цѣлебенъ, свойство, което нѣма въздуха на никоя друга страна. Така убеждавайте вашитъ ученици“. Разбира се, учителитъ мълчатъ, а следъ това се заливатъ отъ смѣхъ. Но, кой разуменъ човѣкъ би могълъ да поддържа такива мнения и така да обосновава необходимостта да обичаме родината си? И трѣбва ли да искаме отъ учителитъ да се обезличатъ до тамъ, че да приематъ всѣко такова мнение като откровение? Не, критичното отнасяне къмъ всѣко мнение е право и необходимостъ за всѣки истински свободенъ и

културен човѣкъ, а за учителя особено: само такъвъ учитель може да готви духовно самостоятелни млади поколения. Иначе робътъ роби създава.

Недостатъчната научна осведоменостъ на нѣкои инспектори сжщо допринася за потискане свободата на учителя. Случай. На една конференция учитель, като изхожда отъ възгледитѣ на Мар. Монтесори и др. за чина като музейна отживѣлица, говори за новитѣ условия, които сж необходими, за да може нашето образование да дава плодове. Инспекторътъ остава недоволенъ и обявява, че това сж идеи опасни за народа и държавата — отричатъ нашето училище?!

Третата възможность, за да се прояви учителятъ като свободенъ гражданинъ и да расте духовно чрезъ свободната проява въ своята организация, е онази да може наистина свободно да избира настоятелство на дружествата и представители за конгреса на Просвѣтния съюзъ или за годишнитѣ му събрания. За нещастие въ тази насока между миналото и сегашното нѣма разлика или по-право разлика има, но въ вреда на сегашното. И въ миналото се правѣше понѣкога всичко начело на дружествата да заставатъ хора, които най-малко можеха да ръководятъ. Напр., дружеството на класнитѣ учители въ София: много често на това дружество непознати пжтища се натрапваха лица, които будѣха само недоумение. А за делегатъ на единъ отъ конгреситѣ се избра лице, което цѣла година не бѣ посетило нито едно събрание. И все пакъ тогава поне можеше да се разкриятъ тѣзи нежелани прояви и се осждятъ.

Днесъ миналото се повтаря съ много по-черни цвѣтове. Напр., пакъ да вземемъ София: ще се правятъ избори за конгреса — инспектори, директори и др. лица, които сж близки на съюзната управа, сж на лице и съ следене, предварителна подготовка и др. полагатъ завидни усилия, за да бждатъ избрани не лица, които сж си извоювали признаване отъ страна на учителитѣ, а често съвсемъ непознати хора. Въ миналото поне инспектори, директори, главни учители и др. не идваха да упражняватъ натискъ надъ съвѣстѣта на учителя. И наистина, резултатътъ е този, че отъ години вече учителитѣ, като система, не могатъ да избератъ лица за настоятелствата и конгреса, които да ги представляватъ съ достоинство.

Какви сж плодетѣ отъ това потискане свободата на учителя? Тѣ сж едни отъ други по-лоши. 1. Като се отнема свободата на учителя да посочи свои избраници, учителството се лишава отъ възможността да преценява и издига най-достойнитѣ, за да му служатъ за ръководители и вдъхновители въ неговата работа въ и вънъ отъ училището. 2. Като се „избиратъ“ т. е. натрапватъ неподходящи хора, които иматъ много скромни, духовни и културни възможности, тѣ излагатъ учителството предъ обществото. Не еднажъ съмъ слушалъ по адресъ на такива лица да се пита отъ обществото: Та нима всрѣдъ учителството липсватъ наистина хора, които да го представляватъ съ достоинство? 3. Такива лица отблѣсватъ и самитѣ учители и тѣ преставатъ да се интересуватъ отъ живота на дружествата и Съюза. По-

ради това днес ние виждаме, че липсва какъвто и да било културен живот въ дружествата, а отъ тамъ и въ Съюза: учителитѣ, ако се събиратъ, нѣкога, то е за да избиратъ настоятелство и делегати за конгреса — еднажъ въ годината или еднажъ въ дветѣ години. Другиятъ поводъ за събиране това сж конференциитѣ. Въ миналото напр. класното дружество въ София, което познаамъ по-добре, правѣше поне следното: изнасяха се доклади по въпроси, засѣгащи програмата или закона, правѣха се изложения за чужди училища, уреждаха се народни университети и др. Сега и тази незначителна дейностъ е изоставена по простата причина, че учителитѣ вече съвсемъ не се интересуватъ отъ дружествения животъ, тъй като тѣ въ собствената си организация не сж свободни хора. И затова съмъ наблюдавалъ случаи, когато отъ голѣмата учителска маса въ София на събрание присѣствуватъ 20—50 души. Разбира се „водачитѣ“ на дружеството и Съюза си обясняватъ: „Учителитѣ сж неподвижна маса, не се интересуватъ отъ нищо и затова нѣма защо да се грижимъ много за участието имъ въ живота на професията. Днесъ сме въ епохата на водачитѣ и толкова.“ Безкрайна самоизмама, ако така се мисли искрено, лицемѣрие — въ противенъ случай. Учителството се интересува, но то не желае постоянно да бжде потискано и унижавано, затова махва ръка на организацията си, която то не смѣта, че е негова. 4. По този начинъ, като се отстранява мнозинството отъ учителитѣ, създаватъ се условия „на чело“ на организациитѣ да излизатъ случайни лица или хора, които представляватъ само себе си и своитѣ интереси. 5. Това още повече отчуждава учителитѣ отъ организациитѣ и така се създаватъ отлични условия за водачеството на самозванцитѣ.

Като изтъквамъ, че нѣкои инспектори сж неблагоприятно условие за свободата на учителя, може да се помисли, че всички инспектори играятъ тази роля. За да отнема възможността на недобросъвѣстността да спекулира съ въпроса, подчертавамъ следното. Инспекторскиятъ институтъ у насъ е игралъ и играе важна роля за подготовката на учителитѣ и организацията на нашето училище тогава, когато инспекторитѣ сж хора съ култура, съ нравствена сила да зачитатъ законитѣ и любовъ къмъ учители и учебно дѣло. Но когато тѣ сж угаждали на партизани или други неотговорни фактори, тѣ винаги сж били и сж направо опасни за учебното дѣло: за да запазятъ мѣстата си, тѣ жертвуватъ учителитѣ. И днесъ има инспектори, които съ достоинство заематъ мѣстата си — стремятъ се да бждатъ полезни на учителитѣ, зачитатъ законитѣ и живѣятъ съ нуждитѣ на училището и учителя. Безъ тѣхъ животътъ на нашия учителъ би билъ още по-тежъкъ. Но, за нещастие, и самитѣ инспектори не сж напълно стабилизирани: онѣзи срѣди, които се опитватъ да отнематъ свободата на учителя, вършатъ сжщото и спрямо инспектора, а това влошава косвено положението и на учителя.

Но че има достойни инспектори и настоятелства, се вижда и отъ следния фактъ. Неотдавна единъ околийски училищенъ инспекторъ ми казваше въ присѣствието на настоятелството: „За мене и настоятелството на дружеството е идеалъ на конференциитѣ да дойдатъ най-

добрите ни лектори, за да дадат на учителите всеки най-хубавото от науката и практиката*.

Посоченото за инспекторите важи и за настоятелствата на дружествата: когато биват натрапени, те са само вредни за учителя, а в най-добрия случай, никой не подозира, че съществуват.

А учителството иска съвсем друго: то се стреми да превърне дружествата и Съюза в условие за своето всестранно издигане, веществено, културно — както и в условие за духовно обединение, като условие за още по-плодовита работа в полза на нашите млади поколения. Нещо по-вече, то гледа на дружествата, на Съюза, на инспекторския и директорския институт като на условия и школи за висше сътрудничество между тези организации и поменатите институти и учителите. Възможно ли е това? Безусловно. Нека разкрие една такава действителност, за да се види, че има и друг начин за отнасяне спрямо учителите.

Като проследявам работата преди 1926 г. наблюдавах срамни прояви досежно учителите от основните училища: уволнявах голяма част от тях в края на всяка година и това разкриваше безкрайни възможности за материална и морална търговия с учителските места; пред инспекциите стоеха цели тълпи учители с седмици, ходатаи и застъпници постоянно сновиха между тях и търсеха жертвите си; добросъвестният учител беше поставен, в най-добрия случай, наравно с онзи, който нехаше в работата си.

Но стекоха се условията така, че ми се повърна управлението и ръководенето на един учебен окръг. Като имах предъ всички посочено по-горе, както и безграничното отчуждение на учителите и учителските дружества от инспекцията, за мене беше ясно, че само зачитане законите по нар. просвета и интересите на учебното дело, достойнството на учителя и неговата добросъвестна работа, само зачитане справедливите мнения и искания на учителските дружества и учителите, може да възстанови доверието в инспекцията, за да стане тя наистина духовен ръководител на учителите, на сътрудничеството между нея и дружества, да издигне достойнството на учителите предъ обществото и ги насърчи към усилен и предан работен. Но срещнах съпротивата на партизаните и безбройните неотговорни фактори, които търгуваха с местата и достойнството на учителите. За мене, обаче, нямаше избор и аз трябваше да остана глух за исканията и опитите на тези паразити. И затова се почна от тях безпощадна борба против инспекцията, която борба не ме интересуваше. Исках да служа на учебното дело и писмено известих учители и дружества, всяко тяхно законно искане ще бъде зачетено, а от тях се очаква работа и работа.

И какво стана? Когато учители и дружества разбраха, че не са поставени предъ прояви на демагогия, те почнаха най-добросъвестна работа, повишиха исканията спрямо себе си и изпълняваха най-ревностно основателните искания на инспекцията. И се дойде дотам, че между инспекция, учители и дружества се създаде наистина атмосфера за плодното сътрудничество: когато ин

спекцията уреждаше конференции, тя канеше и дружествата да дадат свои лектори; когато дружествата уреждаха конференции, тя търсеше участието на инспекцията; когато дружествата искаха осветления досежно учители, наредби на инспекцията и др., даваха се сь открито чело. Така, напримѣръ на единъ учитель се отне отъ инспекторския съветъ длъжността главенъ учитель. Той се оплака въ дружеството. Яви се настоятелството въ инспекцията. Даде му се цѣлата преписка. Проучиха я и председателтъ, многогодишенъ първ. учитель, заяви: „Заклучението на настоятелството е: за безспорно установенитѣ провинения на този учитель, наложеното му наказание е най-малкото, което е могло да му се наложи“.

Давамъ този случай не за да изтъквамъ себе си, както сигурно нѣкои недобросъвѣстни биха побързали да заключатъ, а за да подчертая: сътрудничество между учители, дружества, Съюзъ и инспектори не само е желателно, но то е възможно и абсолютно необходимо за доброто на учебното дѣло. Но това сътрудничество минава презъ зачитане свободата и достойнството на учителя, които му позволяватъ да мисли и действа като свободенъ човѣкъ въ своята организация. И затова, който работи противъ свободата на учителя и неговото достойнство въ организацията му, въ сжщностъ, работи противъ сътрудничеството съ учителитѣ и интереситѣ на учебното дѣло, противъ народа и държавата му — отслабва силитѣ имъ.

Албертъ Мийо — доцентъ по педагогия въ Сорбоната

ГЛАВНИ НАСОКИ ВЪ СЪВРЕМЕННАТА ПЕДАГОГИЯ

(Продължение отъ кн. 5)

Проучванията и размишленията надъ редица факти ни даватъ основания да смѣтаме твърде опростено и не особено точно схващането за естествения развой, което ни се предлага отъ различни съвременни автори. Развоятъ на духа не се покрива съ действието на психичнитѣ сили, оставени да се разгнать въ условия на пълна свобода. Естественото развитие на човѣка включва въ себе си и опита отъ превъзможването на прѣчкитѣ: нѣма по-естественъ, по-честъ и по-неизбѣженъ отъ факта на сблъскването съ редица препятствия, които индивидътъ ще ту да преодолява, ту да заобикаля. Какъ могатъ тогава педагози, които твърдятъ, че обучаватъ децата съ помощта на упражнения колкото се може по-близки до действителния животъ — какъ могатъ тѣ въ сжщото време да заявяватъ, че пхтьтъ на детето трѣбва да бжде чистъ отъ всѣкакви препятствия? Въ случая би било необходимо едно ясно опредѣление на ония прѣчки, които могатъ и трѣбва да бждатъ отстранявани.

Всички прѣчки не могатъ да влѣзатъ въ числото на горнитѣ; ако това бѣ възможно, жизнениятъ опитъ, който детето ще трѣбва, лека-полека да придобива, би се оказалъ напълно опороченъ. Отъ

най-ранни години детето трѣбва да се научи, че, рече ли да даде просторъ на своитѣ действия, то ще се сблъска винаги съ нѣкоя прѣчка; че не всѣко негово желание може да бѣде задоволено; че нерѣдко то ще трѣбва да се съгласи на отказъ или на дълго чакане. Самъ Русо — голѣмиятъ врагъ на господството на човѣкъ върху човѣка — както твърди, че детето не бива да знае що е послушание, така и заявява, че е необходимо да се внедри съзнание за необходимото, представа за невъзможното. „Нека то почувствува още отрано на гордата си глава суровия яремъ на необходимостта, подъ който всѣко преходно сщество трѣбва да се огъне“. А има случаи, когато, безъ заповѣди, безъ съвети и умувания, Русовиятъ наставникъ опълчва срещу желанието на своя възпитаникъ непоклатимата и нѣма съпротива на нѣкоя скала или на нѣкоя физична сила. „Нека спирачката, която ще го задържа, бѣде силата, а не авторитетътъ. Не му забранявай това, отъ което то трѣбва да се въздържа; попрѣчи му да го направи — безъ обяснения, безъ разсуждения“. Излиза, че нѣкои теоретици на новата педагогия отиватъ комай по-далече отъ Русо въ своето непризнаване важността на този опитъ, който сблъсъкътъ съ необходимото и невъзможното ще даде на детето. Ала да внедришъ у детето съзнание за невъзможното и да му откриешъ необходимостта на физичнитѣ закони, не е още достатъчно. При първа възможностъ още, възпитателътъ трѣбва да издигне детето до висотата на съзнанието за авторитетъ, както и да му разясни дълбоката разлика между уважението къмъ авторитета и подчинението на известна непобедима сила. Не бива да допуснемъ — детето да смѣси съпротивата на нѣщата съ онова противодействие, което неговиятъ учителъ е длъженъ понѣкога да му оказва. „Не оставяй детето дори да си въобрази, заявява Русо, че ти се стремишъ да добиешъ нѣкаква властъ надъ него. Нека то знае само едно — че то е слабо, а ти си силенъ, че по силата на твоето и неговото състояние, то е по „необходимость“ въ ржцетѣ ти“. Този начинъ на постъпване съ детето представя сигурна възможностъ за опорочаване на нравственото възпитание; при това, той рѣзко противоречи на природата, тъй като въ самата природа на нѣщата е вложено различието между тежестта на непоклатимата скала, силата на опасното животно и духовниятъ авторитетъ, който възпитателътъ трѣбва да представи и разкрие на децата колкото е възможно по-рано.

Естественото развитие на човѣшкото сщество предполага придобиването и на другъ единъ опитъ: безсилието на човѣка да бѣде самъ достатъченъ на себе си. Казватъ ни: желанието да действува само е залегнало дълбоко у детето; ние трѣбва да удовлетворяваме всячески едно тъй законно желание — изворъ на успѣхи и напредъкъ. Вѣрно; но трѣбва сжщо така да разберемъ и на какви самоизмами, на какви лоши привички рискуваме да изложимъ детето, ако пренебрегнемъ нѣкои предпазителни мѣрки. Човѣкъ има не веднажъ нужда отъ съвета, отъ подкрепата, отъ помощта на другитѣ — на каквато и възраст да бѣде, каквито и качества да притежава. Възрастниятъ не може да не знае тази истина; ще я оставимъ ли скрита за детето? Ако зрѣлиятъ

човѣкъ не може — освенъ, ако не е съ здравъ разумъ — да развива на всѣкъде: „азъ самъ — и толкова“, съ каква дързостъ позволимъ на детето да повѣрва, че ще може винаги да минава и безъ помощта на своитѣ родители и учители? Прави сж тия, които припомнятъ на колебливитѣ и ленивитѣ старата поговорка: Помогни си самъ и Богъ ще ти помогне. Ала ние ще съберкаме, ако забравимъ, че, все пакъ — и Богъ понѣкога ще трѣбва да помогне — и намъ, и на нашитѣ подобни, па дори и на най-смирениитѣ измежду тѣхъ.

Сега вече можемъ да се опитаме да опредѣлимъ, по възможность по-ясно, ролята на учителя въ възпитанието. Мнозина съвременни педагози въ своето увлѣчение стѣсняватъ тази роля наистина до крайность. Да разберемъ детето, да го следваме, да отстраняваме всички прѣчки отъ пътя му и да осъществимъ неговото освобождение: ето задачата на учителя споредъ г-жа Монтесори. Най-плодотворната помощъ отъ страна на учителя ще бже — да устрои обстановка и да достави необходимия материалъ на ученика. Ала, за да постигне въ всички области най-добритѣ възможни резултати, въздействието на възпитателя трѣбва да бже нѣщо по-друго и нѣщо повече отъ подчинена роля на служителъ, нѣщо повече дори отъ сътрудничество на помощникъ. За нравствено възпитание ли става дума? — То не може да се изчерпва въ просто вдигане на бариери, въ разкриване на пжтища; понѣкога се налага и затварянето на нѣкои отъ тѣхъ. Охотно ни се повтаря, че възпитанието трѣбва да бже по сжщество освобождение. Но опитътъ на човѣчеството и свидетелствата на голѣмитѣ моралисти ясно говорятъ, при какви условия, съ цената на какви самоотричания, дисциплина и воля за пречистване и възвисяване, може една душа да се почувствува свободна. Когато теоретицитѣ на новото училище говорятъ за необходимостта отъ дисциплина и дори отъ поправяне на детската природа, тѣ бързатъ да добавятъ, че детето е напълно способно да се поправи само, както и да се наложи известна дисциплина. Тѣмъ се отговаря, че опитътъ не оправдава подобна вѣра въ детето, нито ни дава основания да допуснемъ, че детето спонтанно ще си наложи правила и закони, за да стигне до редъ и дисциплина по пътя на лекъ и напълно естественъ развой. Умѣреность, равновесие, себевладение — дори при най-щастливо устроени характери, не сж нито данни, къмъ които нашия дългъ се изчерпва въ това — да не ги оставимъ да изчезнатъ; нито качества, които бездруго ще се проявятъ, ако — по съвета на Русо — оставимъ природата сама да реди работитѣ си. Добродетелитѣ сж винаги по-трудни или по-леки завоевания — и ние не можемъ да твърдимъ, че въ борбата за тѣхъ човѣкъ нѣма нужда отъ подкрепа. Самъ г. Бергсонъ, който не може да бже укоренъ въ пренебрежително отношение къмъ личнитѣ сили на дълбокото азъ, признава, че мнозинството хора иматъ голѣма нужда отъ едно задължение — натискъ, за да крепятъ своята нравственость. Какъ би могло тогава едно дете да се лиши отъ него?

И въ областта на образованието, при усвояване на познания, ние ще стигнемъ до сходни съ горнитѣ разсждения — ще пре-

ценимъ като недостатъченъ дѣла, който новата педагогия оставя на учителя. Г-жа Монтесори, напр., заявява, че детето трѣбва да работи само върху дадения му материалъ и повтаря, че този материалъ наистина замѣня учителя.¹ Съ негова помощъ детето само открива истинитѣ и добива необходимитѣ си познания. Но тукъ възниква нова редица въпроси. Ако тръгне по този пѣтъ, ще се добере ли детето до всички видове знания? Въ обсега на нашитѣ възможности ли е — да му доставимъ такъвъ родъ материалъ, който отначало да го тласне къмъ търсене, а следъ туй — и да му позволи само да открие различнитѣ познания, отъ които има нужда? Въодушевени ученици на г-жа Монтесори отговарятъ — да. Веднага можемъ отгатна всички възможни възражения въ случая. На второ мѣсто — приложима ли е тази метода съ еднакъвъ успѣхъ въ всички училищни степени? Г-жа Монтесори смѣта, че прилагането на нейната метода може да принесе еднаква полза въ всѣко сръдно учебно заведение.² Въпрѣки всичко, броятъ на тия, които още се колебаятъ дали да сподѣлятъ нейната вѣра и голѣмитѣ ѝ надежди, остава голѣмъ. Колкото по-напредъ въ своитѣ занимания отива детето, толкова повече расте по важностъ като че ли и ролята на учителя — впрочемъ, това не значи, че дейността на самия ученикъ трѣбва да ослабне — и толкова по-малка става възможността материалътъ да замѣни учителя, колкото и усъвършенствуванъ да бжде той (което пакъ не значи, че учителътъ може и да не изисква наблюдение и личенъ опитъ отъ страна на детето). Кой материалъ ще ни предложатъ за замѣстникъ на учителя по литература, история, граматика, елементарна философия дори? Идва мигъ, когато, за да се издигне до културата и за да се научи да мисли, не е достатъчно детето само да наблюдава нѣщата и да работи съ предмети — та дори при условие, че нѣчия находничава и зрѣла мисълъ, изготвяйки тия предмети, имъ е придала незнайна мощъ да извикватъ и разкриватъ. Умътъ на ученика има нужда отъ лесенъ досегъ съ умоветѣ на голѣмитѣ автори, които още живѣятъ въ творбитѣ си, съ умоветѣ на своитѣ учители, които ще го научатъ да изследва, да размишлява, да критикува — както чрезъ личния си примѣръ, така и чрезъ ръководени отъ тѣхъ упражнения. Отъ друга страна, ако учителътъ рече да разкрие нѣкоя истина на ученицитѣ си, не е необходимо да създава нарочна обстановка, нито — да си служи съ внушения. Да вземемъ за примѣръ обучението по философия. Въ случая се препоръчва прилагането по възможностъ на сократовската метода. Чрезъ умѣла подредба на въпроситѣ, учителътъ трѣбва да доведе ученика въ състояние самъ да открие истината! Да изнесе предъ една внимателна аудитория отъ ученици нѣколко истини, които тѣ ще трѣбва само да си отбележатъ — това не бива да задоволява учителя! Разбира се, тукъ предлаганиятъ идеалъ не е само химера. Намъ, обаче, като че липсва достатъчно ясна представа за трудноститѣ и гаранциитѣ на сократовската ме-

¹ Етапитѣ стр. 16

² Пакъ тамъ, стр. 25.

тода. Първо — тя не винаги е възможна като метода: има истини, които учениците не могат да открият. На второ място, — тия, които прилагат сократовската метода често стават жертви на една заблуда: съдържанието на въпроса им вече съдържа изисквания отговор и ученикът, който дава — понякога почти автоматично — този отговор, нищо не е открил всъщност. Тук се налага голъма точност от наша страна, тъй като случаят е много важен и деликатен. Не е въпрос да се изнасят материални лекции — дори когато те са даже подредени и наистина интересни — които ученикът е длъжен послушно да записва. Ако често пъти на учителя се налага да изнася истини, които сами учениците не могат да разкрият; ако той не може да се поласкае със успеха, че ги е накарал сами да се доберат до всичко, що е плод на размишленията на толкова учени през вековете — той трябва да бди върху едно: колкото и нови на пръв поглед да са изложените от него идеи, те трябва да бъдат усвоени и разкритикувани от ученика по пъти на едно наистина лично негово усилие. Мисълта на учителя никога не бива да замества мисълта на ученика, още по-малко — да я застъпи или подчини на себе си; но тя не може да сведе задачата си и до просто поставяне на ученика в обстановка, която ще го остави единствено на неговия собствен почин и възможности. Главното в случая е — твърдо да се съчетаят усилията на учителската мисъл с тези на учениковата — безразлично дали става дума за малко дете или студентът от нашите университети.

Да знаем да уважаваме спонтанния полет и личния почин на детето, нещо повече — да знаем да ги извикваме на живот, откривайки задръмалите детски възможности — туй което на обикновен език се нарича „способности“, а след туй поддържайки веднаж породеното усилие, да го направляваме без да го поробваме — ето задачата, която стои пред нас. А тя далеч не е лека; кой би дръзнал да се поласкае с мисълта, че винаги я е изпълнявал както трябва?

И така, разискванията, които подигат теоретичните на новата педагогия, довеждат до един въпрос от основна важност както изглежда: в какво точно се състои помощта, която възрастният е длъжен да оказва на детето? Каква точно трябва да бъде тази „подкрепа на живота“, за която ни се говори? Законната грижа — да не се пречупи щастливия полет на детската душа — може да попречи на възпитателя да подкрепи както би трябвало нейните спонтанни усилия, както и да направи свършено недостатъчна помощта, от която всяко младо същество има дълбока нужда. Подкрепата на живота включва и защита срещу леността, каприза и всички възможни грешки на невежеството и липсата на опит. Един начеващ в образованието, какъвто е ученикът, неизбежно ще бъде заставян да следва едни или други методи, чиято стойност той не е в състояние да оцени и които той сам никога не би се съвещил да приложи. Нему трябва да наложим онази продължителност, онова постоянство в усилието, които и мнозина възрастни не могат си наложи. Ако да-

денъ ученикъ се учи на самодейност, това съвсемъ не значи, че учителътъ ще го остави да развие у себе си домогването — да изкара до успѣшенъ край всѣко начинание, опрѣнъ изключително на своя личенъ опитъ и налични възможности. Периодътъ на ученичеството не търпи отказъ — било отъ ясно изразено сътрудничество, било отъ действително ръководство на възрастния. Подкрепа на живота — тя не се изчерпва нито съ дадено съгласие или оказано съдействие на всички импулси, както и вътрешна свобода не означава отхвърляне на всѣкаква повеля, нито отказъ отъ всѣка мѣрка, отъ всѣко ограничение на нашитѣ действия. Безъ да желаемъ възкресяването на догматичния и твърде често тираниченъ „магистъръ“ отъ миналото, ние все пакъ можемъ да държимъ на мисълта, че истинскиятъ възпитателъ трѣбва да си остане учителъ, въ дълбокия и благороденъ смисълъ, който би трѣбвало и днесъ да влагаме въ тази дума.

Тѣзи сериозни възражения и резерви не бива да ни попрѣчатъ по достойнство да оценимъ тенденциитѣ на новата педагогия. Известни укори къмъ старитѣ възпитателни методи сж напълно основателни; още повече заслужаватъ тия укори днешнитѣ възпитатели — безспорно, това трѣбва добре да залегне въ съзнанието ни. И до днесъ ние още клонимъ повече отколкото трѣбва къмъ мисълта, че преди всичко детето трѣбва да слуша и да не се противи на родителски и учителски влияния — да се остави да бжде „оформено“ отъ тѣхъ. Все още не можемъ да си дадемъ достатъчно ясна смѣтка, до каква степенъ самото дете вече ще трѣбва да участвува въ своето собствено изграждане. Трѣбва да признаемъ, че възпитанието е осакатило, намалило духовния ръстъ на много хора. Колко много благоприятни, скъпоценни дори разположения сж били задушавани съ грубо отнасяне, съ гнетъ и по липса на достатъчно обичъ! Родители и учители не се замислятъ достатъчно сериозно надъ размѣра на пораженията, които едно неумѣло и не съ мѣрка упражнявано влияние може да нанесе. Все още сж много рѣдки хората, които се облѣгатъ на собственитѣ възможности на детската душа. Ако е въпросъ да се боримъ съ безспорно лоши наклонности — защо да се отнасяме съ детето като съ противникъ, който трѣбва да бжде битъ, или още по-точно може би — сякашъ въ него живѣе врагъ, който трѣбва да подчинимъ или смажемъ! Въ случая ние или не знаемъ, или забравяме, че понѣкога и у „лошитѣ натури“ нечакано избликва добро чувство въ отговоръ на зовъ, който никога не му е билъ отправянъ. Прави сж тия, които настойчиво ни подканятъ да отгатнемъ, кои сж личнитѣ негови сили, които ще помогнатъ на детето да възтържествува надъ лошитѣ; прави сж и когато ни подканятъ, да подкрепяме следъ това решението, което ще доведе детето до самодисциплина. Да се откажемъ тогава отъ убеждението, че въздигането на детето е почти изключително наше собствено дѣло и че е напълно естествено то да бжде такова; всъщностъ, възпитанието трѣбва да бжде въ колкото се може по-голѣма мѣра лично дѣло на индивида. А щомъ поддържаме, че нравствениятъ животъ изисква често дълбоки поправки въ детската природа, ще трѣбва да приемемъ и нѣщо друго:

поправките носят наистина нравствен характер само в случаи, че те не сж пасивно понасяни от индивида, но сж разбирани и желани от него; в тѣхъ той да вижда едно „самозадѣлжение“ (devoir-être).

Отъ всичко казано дотукъ ясно проличава и необходимото заключение. Ако, отъ една страна е донѣкжде пресилено да се представя смиреніето за главна добродетель на учителя, отъ друга — трѣбва да се признае, че гордостта, желанието за господство, „волята за мощъ“ сж много тежки недостатѣци за единъ учитель. Но, нима ни е обрѣкълъ нѣкой на вѣчно колебание между прекалено довѣрчивото подчинение на естествения погледъ на детето и надутия авторитетъ, който се наслаждава отъ своето влияние? И най-твърдиятъ авторитетъ може да се съчетае съ смиреніето; то ще внесе въ него именно уважение къмъ личността на детето, и заедно съ обичта ще му предаде и своята мѣрка, сдържаност и нѣжност; безъ да го отслаби, то ще направи въздействието му бездруго по-плодовито и по-благодарно.

Глава VII

ИНТЕЛЕКТУАЛНО ВЪЗПИТАНИЕ: ВРЪЗКИТЪ МУ СЪ НРАВСТВЕНОТО

Между съвременнитѣ педагози владѣе, общо взето, единомудрие, колчимъ трѣбва да се изтъкне придобиването на познания и културата на интелектуалнитѣ функции. Споредъ тѣхъ, въ продължение на твърде дълъгъ периодъ възпитателитѣ сж повтаряли една и сѣща грѣшка: старали сж се най-вече да дадатъ на ученика по-широко или по-тѣсно образование, т. е. — карали сж го да запаметява известенъ брой знания, необходими му въ неговата професия, или завещани отъ традицията. Грѣшка вършатъ възпитателитѣ и когато сподѣлятъ твърде разпространената заблуда, че учеността била белегъ на умствено превъзходство. Обикновениятъ човѣкъ твърде слабо различава лъжеучения, натрупалъ чисто книжни знания, отъ учения-творецъ, който вложилъ въ своитѣ изследвания лични способности на критикъ и изобретателъ, тласка напредъ чрезъ тѣхъ самата наука. Та и за колцина ролята на училището се свежда до задачата — да предаде на ученика колкото е възможно по-широко по обемъ познание? Детето ходи на училище, за да се учи, а подъ „да се учи“ ние разбираме — да натрупа известни познания. Много често ние ценимъ учителя въ права зависимост отъ броя на нѣщата, които успѣва да запечати въ паметта на своя ученикъ; а като мѣрило за ползата, която детето извлича отъ учението, родителитѣ взематъ най-напредъ наученото изъ история, география, литература и естествени науки. Сърдимъ се, когато детето ни не знае нѣщо, което му е вече предадено, и обратно — радваме се, ако неговитѣ знания надхвърлятъ тия на мнозинството негови връстници или изискванията на училищната програма. Чувствуваме се поласкани, когато забележимъ, че нашето дете е усвоило нѣщо по-рано отъ своитѣ другарчета, или — че знае и това, което училищната програма на го задъл-

жава да научи. Когато интелектуалното възпитание се сведе почти изцяло до усвояване на определени знания, най-важна роля започва да играе паметта, и във частност — словесното запаметяване. И тогава, главната задача на детето ще бъде да запомни и повтори прочетеното от учебника и казаното от учителя. Добър ученик е оня, за когото може да се каже: той запомня всичко, каквото поискаш. Има ли нужда да припомним вредител от подобна метода, която кара ученика да учи наизуст и иска от него безпогрешно възпроизвеждане? Знаем съвс каква съкрушителна присжда заклеми Монтенъ и едното, и другото. Главител от неговител Опити, посветени на възпитанието на децата, на педантизма и на изкуството на разговора се радват на заслужена слава. Има Монтенъови формули, които днес не слизат от езика ни — ние ги приемаме като израз на установени заанапредъ истини. Колко често звучат въ ушител ни фрази, като „по-добре здраво скроена, отколкото здраво натъпкана глава“, или „знаенето наизуст не е знание?“

Впрочем, случва се и друго: въ старанието си да избелнат крайностител на словесното запаметяване, нелкои учени започнаха да проявяват крайно презрение към паметта. За телхъ тя стана нисша душевна функция; удоволствие им правелше да изтелкват, че силно развита памет се сретла понелкога у посретдствени индивиди, у имбецили дори, а слаба — у високо надарени умствено хора. Там дето бел на лице подчертана отлична развита памет, телмъ се щелше да селзрат надценени умствени способности, тел като, по израза на Бине, паметта била незаконният замелстник на ума. Презрението и недовелрието към словесното запаметяване накарала нелкои учители да сведат до възможния минимум участието на паметта въ образователния процес, както и да отрелкат безусловно ученето наизуст като образователен похват.

Това е друга крайност; днес ние имаме като че ли повелрен поглед върху действителността. Паметта е селществена и въ висша степен ценна функция: проучването на амнезиител достателчно ясно я рисува като необходимост за живота на ума и за тоя на делото. Не е трудно да се докаже ползата от паметта за изучаващител науки като химия, анатомия, ботаника, зоология, география, история. Дори автоматичната памет, паметта — навикъ, за която говори Бергсонъ, може да окаже голелми услуги. Ето защо, умелстни сел както известни резерви, тел и нелкои освелтления колчимъ подземаме формулата на Монтеня: знаенето наизуст не е знание. Има нелща, които е прекрасно, необходимо дори да знаем наизуст: напр., химични формули, граматични правила и колко още познания — все материалъ, който чака да го овладелмъ.

Ето защо и велпросетъ за възпитанието на паметта съв право занимава съвременнител пелдагози. Психологията учи, че между памет и ум селществуват много по-телсни велззки, отколкото се предполага това понелкога. Въ нелкои случаи — при наблюдения над индивиди, у които тел сел действително неравноелрно развити — памет и ум може да направят впечатление на две доста независими една от друга функции. Ала ние трелбва да спремъ внима-

нието си върху взаимните услуги, що си правятъ тия две функции у единъ и сѣщи индивидъ: и тогава ще откриемъ, че намѣсата на ума значително увеличава способността на индивида да трупa спомени и да си служи съ тѣхъ при случай — дотамъ, че Уилямъ Джеймсъ бѣ заявилъ: „Изкуството да мислишъ е изкуство да си спомняшъ“.¹ Опитътъ ясно доказва, че за добре разбранитѣ и систематизирани понятия вѣроятността да бждатъ запазени въ паметта е по-голѣма; извикването имъ въ нашето съзнание сѣщо така става много по-леко и по-сигурно. Съ право казватъ, че науката е най-добрата мнимотехническа метода. Различни психолози — между тѣхъ Уил. Джеймсъ, Бине — наблѣгатъ на връзките между отдѣлнитѣ умствени функции и на тѣхното взаимодействие; тѣ канятъ изследвача никога да не изпуска изпредвидъ цѣлостния характеръ на душевната дейность. Мисловната дейность има нужда отъ паметта — паметта ѝ дава материала, и колкото и чиста, колкото и самобитна да си мислимъ тази дейность, тя остава винаги свързана съ чувството и съ волята, които на свой редъ могатъ да ѝ окажатъ ценна подкрепа. Така че, интелектуалното възпитание на индивида и науката охотно се съгласява съ мисълта, че който иска да направи едно съзнание годно „добре да мисли“, следва да се позове на всички форми на неговата дейность.

Съвременнитѣ педагози изглеждатъ склонни да приематъ нѣколко общи начала, нѣколко ръководни идеи, що се отнася до интелектуалното възпитание. Разногласията започватъ отъ мига, когато дойде редъ да се избиратъ едни или други точно опредѣлени методи. Какво значение следва да се отдаде на спонтаннитѣ енергии, на „интереситѣ“ на ученика? Старата педагогия обръща твърде слабо внимание на детскитѣ желания и предпочитания; за нея работа и игра сѣ две рѣзко противоположни една на друга прояви; учебниятъ часъ трѣбва да се различава коренно отъ междучасието: въ класъ не се влиза за забавление. За старата педагогия принудата е необходимостъ. Училищната работа може да привлѣче детето само по изключение. За да го накаратъ да я изпълни, учителитѣ трѣбва — ако не всѣкога, поне много често — да обещаватъ награди или да заплашватъ съ наказания. Колко хора — въкове наредъ, сѣ работили подъ гнета на тия вѣчно подновявани заплахи! Още Монтень съ възмущение възстава срещу методитѣ, що се прилагали тогава въ тия „тъмници на пленената младежъ“, противопоставяйки имъ своитѣ схващания за едно свободолюбиво възпитание — едничкото достойно за човѣка. „Трѣбва само едно — да се привлѣче охотата и обичта: въ противенъ случай ще изкарваме само магарета, натоварени съ книги; подъ ударитѣ на камшика, на всѣко отъ тѣхъ ние даваме на съхранение по една торба наука, която то трѣбва, за да постѣпи добре, не само да настани при себе си, но и да се ожени за нея.“² На свой редъ Русо поддържа, че най-естествениятъ и най-сигуренъ способъ е — да се облегнемъ върху интереситѣ на детето. „Сума

¹ Педагогични беседи, стр. 127.

² Опити: За възпитанието на децата.

грижи си създаваме ние, търсейки най-добрия начинъ за обучение по четене... по-сигурно отъ всичко това е тъкмо онова срѣдство, което винаги се забравя — желанието да се учишъ. Вдѣхнете това желание у детето, па захвърлете всичкитѣ си изкуствени похвати — за него всѣка метода е вече добра.“¹ Той казва още: „Настоящиятъ интересъ — ето великиятъ двигателъ, едничкиятъ, който води сигурно и надалечъ.“ Учителитѣ на новата педагогия, повлияни — кой по-силно, кой по-слабо — отъ Русо, дебело подчертаватъ необходимостта да се прибѣгва до вроденитѣ интереси на детето; нѣкои отъ тѣхъ извеждатъ отъ своитѣ принципи следствия, които други пъкъ намиратъ крайни и обезпокоителни. Всички ония, що приканватъ учителитѣ да зачитатъ законитѣ на естествения детски развой, заедно съ Спенсера допускатъ: „що се отнася до способноститѣ за разбиране, можемъ да бждемъ сигурни, че здравата дейностъ е приятна, а мжчителната дейностъ не е здрава.“² Става дума, да речемъ, да се прецени стойността на два начина или на два вида редъ на учене. Да провѣримъ най-напредъ дали е на лице у детето споменатата приятна възбуда. „Можемъ съ сигурностъ да си служимъ съ това мѣрило, твърди Спенсеръ. Дори когато теоретически единъ отъ двата начина изглежда по-добъръ, щомъ той не буди интересъ у детето, или пъкъ го буди въ пониска степенъ отъ другия — ние трѣбва да се откажемъ отъ него, защото интелектуалнитѣ инстинкти на едно дете сж по-сигурни отъ нашитѣ умувания.“ И така, у Спенсера намираме твърде ясно изразена вѣрата въ ония спонтанни полети, които по-късно г-жа Монтесори щѣше да нарече „инстинкти-водачи“. Въ своето Педагогично вѣрую Дюи прогласява задължението — да разкриваме детскитѣ интереси и да търсимъ опора въ тѣхъ; ала — като се пазимъ еднакво както отъ тѣхното потѣпкване, тъй и отъ ласкаването имъ. „Азъ мисля, казва той, че интереситѣ сж белези на растяща сила. Мисля, че тѣ представляватъ разцѣфващитѣ способности на детето. Оттукъ и едно постоянно, внимателно наблюдение на детскитѣ интереси добива особена важностъ за възпитателя. Мисля, че само чрезъ постоянно и съчувствено наблюдение на детскитѣ интереси възрастниятъ може да влѣзе въ живота на детето и да види въ коя областъ то е вече готово за дѣло, върху кой предметъ би могло да работи съ най-голѣма готовностъ и най-добри резултати. Мисля, че тия интереси не бива да бждатъ ни ласкани, нито потѣпквани. Да потѣпчешъ детския интересъ — значи да замѣнишъ детето съ възрастния и, следователно, да изтощишъ любознателния и живъ детски умъ, да унищожилъ неговия починъ и да притѣпишъ интереса му. Да ласкаешъ детскитѣ интереси — значи да замѣнишъ трайното съ преходно. Наличността на даденъ интересъ винаги указва на нѣкоя скрита подъ него способностъ: да откриемъ тази способностъ е най-важно въ случая. Да ласкаешъ интереса — значи да се лишишъ самъ отъ възможността да проникнешъ подъ повърхността на нѣщата; а

¹ Емилъ, кн. II.

² Физично, умствено и нравствено възпитание на детето, стр. 126.

подобно отношение съ сигурност води до замъзната на истинския интерес съ каприза и фантазията.¹ Тия твърдения сж много ясни. Дюи не цели да създаде лъжлив интерес, нито изкуствено да възбуди дори вродения такъв. Учителът трѣбва да се опре на дълбоки и действително спонтанни наклонности. Въ Училището на бждещето Дюи ни предупреждава да се пазимъ отъ недоразуменията: често тѣ лежатъ въ основата на не едно неоправдано възражение. Така напр., учението на училищнитѣ преобразователи се тълкува по нѣкога въ твърде ограниченъ смисълъ. Отъ факта, че тѣ препоръчватъ да се иска отъ детето изпълнението само на онази работа, която представя интересъ за него, прибѣрзано се извади заключението, че тѣ се били стремѣли винаги да забавляватъ детето и да превръщатъ работата му въ сжщинска игра. Други пъкъ помислиха, че тѣ се стараятъ да създадатъ изкуственъ интересъ около училищната задача, прибѣгвайки до награди — както горчивитѣ хапчета се поднасятъ на болния подсладени съ захарь. Мислишъ ли тѣй, значи че си се заблудилъ напълно — заявява Дюи. Интересътъ трѣбва да избликва спонтанно отъ оная дейностъ, която се дава удобенъ случай на детето да разгърне; не става дума нито за мигъ — да прибѣгваме до хитростъ или до изкуствени срѣдства, за да задържимъ интереса или възбудимъ желанието на детето. Още по-малко — да обръщаме въ забава задачи, които сж и трѣбва да останатъ сериозни. Забравяме, че още въ крѣхка възраст детето е въ състояние да върши твърде сериозна, нерѣдко дори твърде трудна работа и при това — съ усърдие, съ въодушевление дори, стига тази работа да отговаря на действителна дужда или на достатъчно силна наклонностъ. Г-жа Монтесори възприема очевидно сжщото гледище, когато твърди, че главна задача на учителя е да разбере детето, да го следва и да му устрои обстановка, въ която неговитѣ вродени способности да намѣрятъ случаи и срѣдства за проява.

Когато едно обучение намѣри опора въ естественитѣ интереси на детето, то престава да го понася съ своето повече или по-малко намусено примирение; не бихме се изразили достатъчно точно дори, ако кажемъ, че детето приема това обучение: то започва живо да го търси и желае. Още Спенсеръ твърдѣше сжщото. „Видѣхме, казва той, цѣлъ класъ момченца до такава степенъ заинтересувани отъ решението на една или друга задача, че тѣ чакаха часа по геометрия като най-голѣмото събитие въ седмицата.“² Той привежда случая съ две девически училища, въ които учителитѣ съумѣли да повисятъ интереса на ученичкитѣ къмъ геометрия дотамъ, че едни отъ тѣхъ се заели по собствено желание съ геометрични въпроси извънъ учебнитѣ часове, а други искали задачи за решаване презъ ваканцията. Подобни факти могатъ да хвърлятъ свѣтлина върху нашитѣ въпроси. „Какво доказателство за възможността и стойността на спонтанния развой! Пре-

¹ Моето педагогично вѣрую, френски преводъ на Ou-Tsin-Chen, съ Педагогичното учение на Дюи, изд. Les Presses Modernes Paris, 1931.

² Възпитание. . . , стр. 153 и сл.

даванъ по обикновеному, даденъ клонъ отъ науката е сухъ и скупченъ за децата; сжщиятъ клонъ, предаванъ по естествената метода, става крайно интересенъ и дълбоко полезенъ“. Споредъ Спенсера, можемъ да извършимъ истинска революция дори въ умоветъ на ученицитъ. Има ученици, казва той, които сж оглупени отъ злоупотрѣби съ работа и съ досадни упражнения. Престанатъ ли да бждатъ пасивни възприемници, даде ли имъ се възможностъ на свой редъ да станатъ творци — тутакси ще ги видимъ да преживяватъ истинско възраждане. Спенсеръ заключава: „И така, става ясно, че при равни други условия, плодотворността на обучението ще бжде въ права зависимостъ отъ удоволствието, съ което работи ученикътъ“. Различни съвременни педагози се заеха да установятъ колкото е възможно по-точно кои образователни похвати отговарятъ на принципа за използване жизненитъ импулси на детето. Декроли, напимѣръ се опита да покаже, какъ единъ учител трѣбва и може да открива различнитъ срѣдища на детския интересъ, които му биха позволили да систематизира и насочи по най-естествения пътъ своята образователна работа.¹

Но недоразумения и погрѣшни тълкувания се срѣщатъ не само срѣдъ противникитъ на училищнитъ преобразователи, както твърди Дюи. На последователитъ липсва понѣкога оная мѣрка, онова благоразумие, което тѣхнитъ голѣми учители умѣятъ да пазятъ. Впрочемъ, случва се и сами учителитъ да забравятъ своитъ резерви, границитъ, що сж теглили и предпазнитъ мѣрки, що сж препорѣчвали. Установихме вече, че именити представители на педагогията хранятъ прекалено довѣрие въ спонтаннитъ полети на детската природа и твърде охотно вѣрватъ, че нейнитъ инстинкти — водачи ще влизатъ въ действие винаги въ подходящъ моментъ и съ достатъчна сила. Има още нѣщо. Дали всички тия, които блазни идеалтъ за едно привличащо децата училище, успѣватъ да поддържатъ въ всички случаи необходимото разстояние между работа и игра? Не сж ли давали ухо на мисълта, че да обучаватъ чрезъ забавления е нѣщо възможно и желателно? — Детето върви напредъ, безъ да има нито за мигъ нужда отъ принуда; то получава своето образование безъ мъжа и неговата радостъ нѣма петна. Този оптимизъмъ и, може би, най-вече подчертаното презрение къмъ старата педагогия, повдигнаха доста живи протести. Различни автори намѣриха за умѣстно да припомнятъ цената на усилието, та дори и на мъчителното усилие. Alain ясно заявява: „Не само ще кажа, че всичко лесно е лошо; ще кажа, че е лошо дори това, което помислимъ за лесно“.² И той стига дотамъ, че поставя за начало следното: „Интересното никога не учи“,³ а още по-нататъкъ: „Бихъ отишелъ дори дотамъ — да кажа, че ние не се учимъ никога отъ онова, което ни увлича“. Споредъ Алень, по сжщество възпитанието е възходъ; ала то не би било такова, ако ние се оставимъ на произвола на спонтаннитъ си им-

¹ Вж., нап., La Fonction de globalisation de l'enseignement.

² Propas sur l'Education, изд. Les Editions Rieder. Paris, 1933, стр. 12.

³ Пакъ тамъ, стр. 17.

пулси, на преходните си влечения. Той не е съгласен с Спенсера, че приятната възбуда била най-доброто мърило за съобразността на дадена задача. Мърило за нейната възпитателна стойност трябва да бъде нашата критична мисъл, сама опрѣна върху опита на човѣчеството. Отъ друга страна, не бива да забравяме (а го забравяме прекалено често) че „цѣлото ни детинство минава въ едно — да забравяме всѣки новъ день детето, което сме били до вчера. Растенето не значи нѣщо друго. И нищо друго детето не желае толкова силно, колкото — да не бъде вече дете“. Играта привлича детето, тя може да го отбие отъ неговия дълбокъ стремежъ. Ето защо намѣсата и помощта на възрастния ставатъ необходими. „Детето търси помощъ. То иска да бъде енергично отдрѣпнато отъ играта; самò то не може да направи това; но самò то — то го желае; тукъ лежи началото и сякашъ кълнътъ на неговата воля“. Какъ може тогава да се мисли за отказъ отъ всѣка принуда? Това би значило да не зачетемъ опитно установената истина, че началото на всѣка работа не е достатъчно привлѣкателно, за да спечели самò децата. „Удоволствието отъ прочитането на една музикална творба не се чувствува ни най-малко при първите уроци по пиано; трябва да знаешъ да се отекчавашъ въ началото. Ето защо вие не можете накара едно дете да обикне науката и изкуството така, както се обиква сладкото“.¹ Аленъ не се задоволява само да отхвърли мисълта, че възпитателятъ трябва да сведе своята роля до просто следване наличните за момента детски влечения; той порицава ония, които искатъ да спестятъ на детето всѣко що-годе мжчително негово усилие да се издигне до образователно стѣпало, което стои все още по-високо надъ него. „Наистина, забавно е да решишъ, че нѣкое дете ще остане невежа по геометрия, защото му било трудно да я разбере; напротивъ, това показва, че детето трябва да бъде търпеливо въвеждано въ тая областъ“.² Сжщото би могло да се каже и за други науки, защото „всѣко изкуство да обучаващъ се състои, напротивъ, въ това — да накарашъ детето да се потруди и издигне до състоянието на човѣкъ“. Странна самозаблуда е да си въобразявашъ, че тази благотворна принуда естествено пораждала бунтъ и отврата у детето. Въ действителностъ, „детето ще ви благодари, задето сте го принудили; то ще ви презира, ако сте го ласкали“.³ Но защо се харесва на детето тази „сурова метода“? — Защото детето забелязва, че тя му дава възможностъ да осъществи своя стремежъ и лека-полека да се измъкне отъ своето детинство — парадоксално състояние, въ което чувствувашъ, че не можешъ да останешъ“.

Тия педагогични мнения на Аленъ заденаха доста живо нѣкои отъ защитниците на новото училище; и тѣ протестираха — много буйно въ нѣкои случаи.

Изрази, като „интересното никога не учи“, повдигнаха голѣмо учудване и дори възмущение. Трѣбва да признаемъ, че нѣкои кри-

¹ Пакъ тамъ, стр. 22.

² Пакъ тамъ, стр. 74. Вж. стр. 25: „Но това е прѣко силитѣ на детето. Ей Богу, та и азъ не мисля друго“.

³ Пакъ тамъ, стр. 24.

тици изкълчиха мисълта на Алена, било като я опростиха прекалено, било като я затвориха въ формули, които — на пръв поглед поне — правят впечатление на доста парадоксални. Не може да се твърди, напр., че Алень билъ готовъ да не държи смѣтка за интереса, който една училищна работа би събудила у детето, тъй като и безъ това то било длъжно да я извърши само защото тя трѣбва да бѣде извършена. Когато изпълнява нѣкоя трудна задача, детето ще изпита най-напредъ интереса на пожелаването, интересъ който „стои много по-високо отъ мекушавото и лениво любопитство“;¹ то ще изпита сжщо така и оня интересъ, който човѣкъ познава когато се стреми да надрастне самъ себе си. Струва ни се че, общо взето, Алень допуска сжществуването на два вида интересъ, приписвайки имъ голѣма, дълбоко присжща тѣмъ стойност и твърде важна роля въ възпитанието: първо, интересъ, свързанъ съ волевото усилие, и второ — интересъ, който се състои въ осъзнаване пробудата и постепенния развой на духа при изпълнението на нѣкоя трудна задача. Съ това, обаче, не се изчерпватъ въпроситѣ. Несъмнено, интереситѣ, за които говори Алень, действително извираатъ изъ дейността на индивида; тѣ не приличатъ по нищо нито на страха отъ наказание, нито на надеждата за награда, която блазни суетата или нисшитѣ желанія на детето. Ала не предметътъ на училищната задача буди детския интересъ: буди го тъкмо усилието, което тази задача изисква. Съ други думи, интересътъ не е свързанъ съ предмета на усилието, но съ дейността, чийто плодъ е усилието, и съ нравствената полза, която детето съзнава, че извлича отъ него. Та не става ли и съ насъ сжщото, когато правимъ доброволно редица отекчителни, мжчителни дори физически упражнения, само защото хигиената ни учи, че тѣ сж полезни? Интересътъ къмъ нравственото усилие е неоспоримъ: ние можемъ да го изпитаме твърде живо въ мига, въ който откриемъ, че то ни издига, помагайки ни да се създадемъ като хора. Юношата, детето дори не сж неспособни на подобенъ нравственъ опитъ. Ала тукъ вече можемъ да пожелаемъ известни оточнения. Правилно ли е — да се облѣгаме единствено върху интереса на пожелаването и върху интереса, който ученикътъ намира въ постепенното си приближаване до равнището на човѣкъ — границата на постоянния неговъ стремежъ? Трѣбва ли да пренебрегнемъ тукъ особената радостъ, която всѣка наука по отдѣлно може да достави? Може би не е безъ значение, ако ученикътъ вкуси отъ качествено различнитѣ чувства на удовлетворение, които съпровождатъ последователно изучаването на математика, на естествени науки, на история и на литература? Съ други думи: Не е достатъчно да смѣтнемъ всѣка наука като едно отъ многото срдства за упражняване интелектуална дейностъ, и като единствена радостъ — чувството, че нашата способностъ да разбираме расте непрестанно. Възпитателътъ трѣбва да вдъхне обичъ къмъ различнитѣ видове знания. Единъ учителъ не е постигналъ напълно цельта, що би трѣбвало да си постави, ако лично той е съдействувалъ само за придобиването на

¹ Пакъ тамъ, стр. 217.

нѣкои умствени качества (което, не ще и дума, е вече нѣщо); неговиятъ успѣхъ ще бѣде пълненъ, ако той съумѣе да вдѣхне и обичъ къмъ преподаваната наука. Така, напр., даденъ учителъ по литература е успѣлъ да даде на своитѣ ученици точни и здрави познания по литературна история; научилъ ги е добре да превеждатъ отъ чуждъ на роденъ езикъ, и прилично — отъ родния езикъ на чуждъ; да правятъ умело постоянни и доста добре написани разбори. Ала, ако той не имъ е вдѣхналъ достатъчно жива и трайна обичъ къмъ литературата, ако не е разбудилъ у тѣхъ твърдо решение да останатъ вѣрни на известни навици — не е ли пропаднало, ако не изцѣло, то поне отчасти, неговото начинание?

Бергсонъ неотдавна посвети нѣколко страници отъ своята книга *La Pensée et le Mouvant* на различнитѣ педагогични изводи, до които довеждатъ началата на неговата философия. Тия нѣколко страници — той казва, че тѣ представляли една „твърде широка скоба“ — сж много интересни. Бергсонъ се съгласява напълно съ ония, които намиратъ, че интелектуалното възпитание трѣбва да бѣде нѣщо много повече отъ усвояване на книжни познания. Добре разбраното научно обучение не се свежда до регистрация на добити резултати; то трѣбва — въ рамкитѣ на възможното — да бѣде посвещение на ученика въ методитѣ на изследване и провѣрка; то трѣбва да упражнява неговата изобретателска способностъ. Ограничи ли се съ разбори надъ творбитѣ на голѣмитѣ писатели, литературното образование остава непълно. Желаетъ ли нашитѣ ученици да разбератъ тия творби? — Тѣ ще трѣбва сами да успѣятъ да признаватъ тия творби, присвоявайки си до известенъ предѣлъ вдѣхновението на писателя. Но, очевидно, методата, която би позволила на детето „да бѣде търсачъ и изобретателъ, винаги на щрекъ за новото“ — тази метода изисква усилия. И Бергсонъ се нарежда между тия съвременници, които ратуватъ за възстановяване правата на усилието, виждайки въ него необходимо условие за всѣки действителенъ напредѣкъ. „Така отхвърляме ние леснотата, заявява той. Ние препоръчваме своего рода труденъ начинъ на мислене. Ние ценимъ усилието надъ всичко!“ И той протестира срещу погрѣшното тълкуване на неговото учение отъ страна на нѣкои: тѣ смѣтатъ, че привличайки вниманието върху подвижността, която е въ основата на нѣщата, съ това той можелъ само да насърдчи „не знамъ какво си отпушане на ума“.

Други много сериозни различия възникватъ, когато се преценява стойността на различнитѣ науки и се опредѣля тѣхната роля въ интелектуалното възпитание. Споредъ едни автори, първо мѣсто отъ сега нататѣкъ трѣбва да се дава на научното познание: по стойностъ то превъзхожда по неоспоримъ начинъ всички останали, както съ огледъ подготовка за живота, тъй и съ огледъ култура на ума. Спенсеръ енергично поддържа това становище. Установява се, казва той, че въ развоя на общества украсата предхожда облъклото: стѣклариитѣ и дрънкулкитѣ се радватъ срѣдъ дивацитѣ

¹ *La Pensée et le Mouvant*, изд. Alcan, Paris, 1937, стр. 109.

на сто пъти по-голям успех от памучните платове или дебелото сукно. Единъ ориенталски индиецъ, който нехае за физическото си благосъстояние, ще работи петнадесетъ дена, за да си купи бои: съ тяхна помощъ той смѣта да възбуди възхищение у околнитѣ. Сжщото се наблюдава и въ интелектуалната областъ: ползата отстъпва предъ украсата. Въ гръцкитѣ училища сж учили предимно музика, поезия, реторика. Образованието, което даватъ нашитѣ училища и университети, почти винаги не принася никаква полза на ученицитѣ въ животъ; въпрочемъ, то не закѣснява да се изтрие самъ отъ паметта имъ. Младежитѣ получаватъ класическо образование, само за да бждатъ въ кракъ съ господстващата мода. Пълното класическо — съ гръцки и латински — образование показва, че младежътъ е получилъ „възпитание на свѣтски човѣкъ“. Ние грѣшимъ когато, вмѣсто да търсимъ вътрешната стойностъ на знанието, мислимъ само за въздействието, което то би произвело надъ другитѣ. Безсмислено е да се оставимъ на предразсждѣцитѣ си, безъ да проверимъ грижливо кое наистина заслужава да бжде заучено. Най-важниятъ въпросъ въ случая е въпросътъ за избора между различнитѣ науки, оспорващи си нашето внимание. „Ето значи кой е господстващиятъ въпросъ що се отнася до възпитанието; крайно време е да се разгледа той последователно и методично“.¹ Трѣбва да се намѣри нѣкаква „рационална отправка“. Преследваната целъ се очертава доста ясно, тъй като основниятъ въпросъ тука, безъ съмнение, е — какъ трѣбва да живѣемъ. „Кой е най-добриятъ начинъ да вложимъ всичкитѣ си сили за наше и чуждо най-големо добро? Какъ най-после, да живѣемъ пълненъ животъ? А щомъ като тъкмо това е най-необходимото, което трѣбва да научимъ, пакъ то ще бжде и най-важното, което възпитанието трѣбва да ни даде.“² Когато преценяваме коя да е възпитателна система, Спенсеръ иска да я разгледаме последователно отъ две гледища: първо — да се запитае, какъвъ водачъ въ живота може да ни бжде това образование; а после — да се спремъ на неговата стойностъ като интелектуална дисциплина. Той посвещава цѣлата първа глава на своята книга на обяснения — защо, преценено отъ това двойно гледище, превъзходството на научното образование днесъ вече не може да бжде оспорвано. Лесно е да се докаже, че отъ сега нататъкъ не другъ, а науката ще направлява нашитѣ действия въ различнитѣ области на живота. Има ли, напр., по-ценни познания отъ тия на физиологията — науката, чрезъ която ние опазваме своето здраве и съпровождащата го нравствена енергия? Но превъзходството на научното образование става поразително, твърди Спенсеръ, ако го преценимъ съ огледъ възпитанието на умственитѣ способности: нищо друго не развива тъй добре нашата разсждѣчна способностъ, както научното образование. Но Спенсеръ отива още по-далечъ, твърдейки, че научното образование показва своето превъзходство и въ областта на чисто нравственото възпитание. „Науката е не само възможно най-доброто условие за

¹ Възпитание . . . , стр. 10.

² Пакъ тамъ, стр. 12.

интелектуална дисциплина; тя е сжщото и за нравствената дисциплина¹. Науката трѣбва да се намѣси и въ художественото възпитание, като му даде нѣкои необходими познания. И Спенсеръ заключава: „На въпроса, който ни послужи за отправна точка: кое е най-полезното знание? има единъ еднообразенъ отговоръ: науката. Всички въпроси подпадатъ подъ една и сжща присѣда“. Ала Спенсеръ не желае да го подозиратъ въ подценяване на изкуство и литература. Той заявява, че изкуство и литература внасятъ чаръ въ нашето сжществуване, придаватъ „изтънченостъ, изящество и блѣсъкъ“ на живота ни. Той твърди, че цени художествената култура „толкова, колкото и всѣки другъ“; ала това не му прѣчи да да поддържа, че изкуство, литература — това сж второстепенни предмети: истинска основа на живота, следов. на възпитанието — е пакъ науката. „Таланти, изкуство, литература — цвѣтътъ на цивилизацията, както се казва — трѣбва да бждатъ изцѣло подчинени на обучението, на дисциплината, върху които почива тази цивилизация. И въ възпитанието, както и въ живота, тѣ трѣбва да запълнятъ свободното време — почивката“². Има ли нужда да се забелязва, че у много наши съвременници пренамираме Спенсеровитѣ мисли, дори когато тѣ не се вдъхновяватъ прѣко отъ английския философъ?

(Следва)

К. Хр. Чернокожевъ

ЕДНА ПРАЗДНОТА ВЪ ОБУЧЕНИЕТО ПО РОДНА ГЕОГРАФИЯ

Една отъ целитѣ на обучението по родна география е да развие у ученицитѣ любовъ и чувство на дългъ къмъ родината. За това съдействува, къмъ това се стреми и води то въ цѣлата своя пълнота: и тогава, когато изтъква характерното въ орохидрографския строежъ на родината и нейнитѣ отдѣлни части, и тогава, когато излага природнитѣ ѝ богатства, поминъчнитѣ възможности на населението и бжднитѣ перспективи за неговото благоденствие, и тогава, когато разкрива културнитѣ прояви и придобивки на нейнитѣ обитатели и тогава, когато сочи нейнитѣ хубости. И тъкмо този последниятъ дѣлъ отъ географското обучение е, който може да допринесе най-много въ тази насока.

Смѣтаме за излишно да доказваме това: чувството и по-специално чувството къмъ хубавото е присжщо еднакво на възрастния и детето, на всѣки, независимо отъ неговия културенъ уровень. Последниятъ има значение само за дълбочината, за степенята на естетичното изживяване, както и за обектитѣ, които могатъ да го предизвикатъ и задоволяватъ. Природата съ своето величие и красоти е заемала всѣкога широкъ дѣлъ въ естетическитѣ изживявания на човѣка. Нейното въздействие върху му е било и е неизмѣ-

¹ Пакъ тамъ, стр. 78. Вж. сжщо стр. 84.

² Пакъ тамъ, стр. 63.

примо. Тя влияе върху неговото физическо и духовно растене по най-решителен начин. „За своите обитатели, надарени със разум, земята е не само почва, жилище, но и велико заведение, дето се възпитава човешкият дух“. (Ритеръ).

Практиката на географското обучение, обаче, въ това отношение не задоволява. Тя е сведена до едно бездушно, лишено от всякаква конкретност преподаване на географския материал. Оправданието на това се намира във невъзможността да бъде проведено то във пълен непосредствен допир със изучаваните обекти, чрез учебни екскурзии. Последните сж смътани всъкога като едничко резултатно средство за разумно географско обучение. Искат се улеснения за тяхното широко използване въ услуга на цялокупното обучение. По начало това не може да се отрече! Най-малко ние ще си позволим да сторимъ това. Все пакъ, обаче, намъ се струва, че на екскурзиите, при днешната им организация, се приписва значение, каквото не могат да иматъ. Да се изминатъ за 5—6 дни 400—500 клм., да се посетятъ нъколко голъми селища, да се прекара по-голътата частъ отъ времето въ пътъ въ затворени вагони или коли, а останалото малко такова — въ лудо тичане изъ фабрики, обществени сгради, музеи, исторически мѣста и пр., при което презъ съзнанието на ученика, като на киноматографически екранъ, бѣгатъ хиляди впечатления безъ да оставятъ нѣкакви трайни следи, е отрицание на една учебна географска екскурзия. А тя е още и универсална: географска, историческа, културно-стопанска и пр.

И все пакъ, даже при тия техни недостатъци, екскурзиите оставятъ отдѣлни неизгладими за презъ цялъ животъ впечатления въ душите на децата, които само биха оправдали жертвите отъ сили, време и средства по тяхъ. Много отъ техните недъзи, пакъ, могатъ да се избѣгнатъ при желание. Всъкога, обаче, тѣ, географските екскурзии, ще бждатъ само допълнително средство, ще заематъ незначителенъ дѣлъ въ географското обучение; т. е. при изучаване географски обекти вънъ отъ непосредствената околностъ. Противното, колкото и желателно, е невъзможно. То би значило, класътъ или отдѣлението да бжде превърнатъ въ експедиционна група, която въ течение на години да провежда само географски проучвания на страната. Такава форма на учебна организация, доколкото ни е известно, не е намѣрила мѣсто като система даже при университетското географско обучение.¹

Това обстоятелство издига географската карта въ изключително привилегировано положение. Тя е при днешното географско обучение едничкото и универсално средство за смислена работа: въ нея ние диримъ оро-хидрографския строежъ и особености на географските обекти; задъ нейните знаци и багри търсимъ указания за климата, природните богатства, растителната украса, животински обитатели, поминъчни и културно-стопански възможности

¹ За да не се дойде до недоразумение, редакцията подчертава: ако не е възможно класътъ да стане „експедиционна група“, то интереситъ на правилната образователна работа налагатъ до максимумъ да се използва околната природа, за да се осмисли работата по география. Ред.

за нейните обитатели, търсимъ живота въ неговото многообразие и динамичност!

Днешното географско обучение придава на географската карта значение, каквото тя нѣма и не може да има, търси се въ нея повече отъ това, което тя съдържа, повече отъ това, което е вложено въ нея и може да ни даде тя. Забравя се, че нейната образност е условна, че тя не може да даде картината на действителността. Въ нея всичко е стилизирано, всичко си прилича: планини, равнини, полета и морета. Тя не може въ никой случай и никому да възсъздаде величавия образъ на гордия Балканъ, страхотната хубостъ на величествената Рила, безбродната ширъ на равна Добруджа — пѣстроцвѣтна пролѣтъ, златожълто знойно лѣто, сиво-прашна есенъ, пуста снѣжна зима...

Вѣпрѣки нашето неособено разположение къмъ географската карта, чието разчитане изчерпва въ много случаи съдържанието на географското обучение днесъ, ние не можемъ почти нищо да махнемъ отъ него. Напротивъ, ние искаме да добавимъ къмъ него, въ настоящия му видъ едно съществено допълнение, безъ което то е непълно, незавършено. Това е картинността, образността, конкретността, които даватъ характерното за всѣки обектъ, които изтъкватъ неговата красота, величие, пълна значимостъ, въ които е тѣхното обаяние и пълно образователно въздействие върху учащите се. Това би могло да бѣде постигнато:

1. Съ едно широко онагледяване изучаваната материя съ географски изгледи, снимки. Знае се, че зрителните впечатления сж най силни. Тѣ заематъ най-широкъ дѣлъ въ душевния животъ на човѣка. Ние, наистина, не можемъ да си представимъ, какво съдържание има свѣтътъ за слѣпородения. Едно е, обаче, сигурно: че той не може да има съдържанието, което има за единъ нормално виждащъ човѣкъ. Отъ друга страна фотографията заема въ живота на човѣка днесъ все по-широко мѣсто: кино, списания, вестници, отдѣлни фотоилустрации и пр. и пр. Както въ много други отношения и тукъ училището е останало чуждо на едно сръдство, годно да осмисли неговата работа, ненамѣрило своето признание и мѣсто въ живота. Една художествена снимка може да даде идея и да предизвика възхищение до степенъ, недостижими безъ нея, по никакъвъ начинъ и съ никакви други сръдства. И ние мислимъ, че една серия умѣло подбрани художествени снимки въ връзка съ даденъ урокъ може да укаже широко образователно въздействие върху учащите се, за да спести много празни думи, да осмисли обучението и даде твърде много за опознаване рѣдните природни хубости, а отъ тукъ и да извика чувство на възхищение къмъ тѣхъ, обичъ къмъ рѣдината, основата на готовността да се служи предано и всеотдайно.

За жалостъ, училището не разполага съ такива снимки. И това, което може да се намѣри въ тази посока въ тѣхъ, е случайно, безсистемно, лишено отъ качествата на нагледенъ географски материалъ и, като така, лишено отъ особена стойностъ. Фотоиздателството Гр. Пасковъ, София, разполага съ хиляди снимки на всички селища въ страната, на планински върхове, на красиви мѣстности

и др. Тѣ сж правени за други цели, но изъ тѣхъ могатъ да се извадятъ и подредятъ колекции, които биха имали голѣма образователна стойностъ.

Съ серии снимки училищата биха могли да се снабдятъ и чрезъ междуучилищна кореспонденция, или размѣна на групи снимки. Всѣко по-голѣмо селище би могло да има свое табло, което да съдържа нѣколко общи, характерни изгледи на самото селище, такива на неговата околностъ и редъ снимки на отдѣлни, интересни отъ гледна точка на географското обучение обекти. Такива табла то би могло да размѣня съ подобни отъ други селища, въ резултатъ на което би се снабдило съ смислено подобрени, ценни отъ гледна точка на обучението колекции отъ географски снимки. Въ селище, въ което има електрическо освѣтление, училището би могло да разполага съ проекционенъ апаратъ Епидиаскопъ и би могло да провежда обучението въ кабинетъ за география, като прожектира тия снимки на екранъ въ размѣръ на кино-прожекциитѣ. Ефектътъ отъ едно подобно обучение не се нуждае отъ педчертаване.

Най-лесно и при най-голѣма смисленостъ, обаче, училищата биха могли да бждатъ снабдени съ географски снимки-албуми, пригледени къмъ нуждитѣ на всѣка отъ училищнитѣ степени отъ Министерството на народното просвѣщение. Последното има материалната възможностъ за едно подобно начинание. То има още и възможността да разполага съ направеното въ това отношение отъ всички частни лица и организации (напр. Българското туристическо дружество) като използва тѣхнитѣ снимки. То разполага сжщо и съ хората, въ резултатъ на чиято вещина би могло да се даде на едно подобно начинание най-доброто изпълнение.

2. Съ художествени описания, разказани, рецитирани или прочетени отъ учителя или отъ отдѣлни ученици въ хода на урока. Ние сподѣляме напълно мисълта, че „Безъ художествено описание обучението по география е за ученика това, което е концертътъ за глухонѣмия. Последниятъ вижда, наистина, какъ се издуватъ бузитѣ на свирачитѣ, какъ лжкътъ се тегли по струнитѣ и пржкитѣ удрятъ по барабана, ала мъртва тишина го заобикаля. Кой би могълъ да иска отъ него да се интересува отъ концерта? Така и ученикътъ по география вижда на картата рѣчнитѣ линии, нарисувани къмъ морето, вижда да се простиратъ планинитѣ и селата, разпрѣснати изъ страната, ала рѣкитѣ не шумятъ, потоцитѣ не бѣбрятъ, планинитѣ не сж покрити съ зеленина, а градоветѣ не сж друго, освенъ червени петна — всичко е мъртво, глухо и бездушно. Затова, вдѣхнете животъ въ глухитѣ сигнатури! (Мановъ — Методика на прогимназиитѣ, I-во издание, стр. 176).“

Въ това отношение въ последнитѣ години се прави наистина нѣщо. На ученицитѣ се даватъ за ползуване четивни материали, четатъ се и въ класъ, на пазара сж пуснати книжки съ географско съдържание. Всичко това е въ духа на казаното въ по-преднитѣ редове, но то не задоволява. Въ много случаи тѣзи материали не притежаватъ качествата на дидактически такива, каквито претендиратъ да бждатъ.

Словото не може да замѣни действителността. То е слабо да замѣсти всѣки зрителен образъ: кино, прожекции, снимки и пр. Изобщо, въ стълбицата на дидактическитѣ срѣдства, то заема по начало последно мѣсто. Въпрѣки това, ние му отдаваме — при липса на други възможности — голѣмо значение и широко мѣсто при географското обучение, като държимъ, че ще трѣбва да бждатъ на лице известни условия: да притежава жива образностъ, картинностъ, подходящи сравнения, да бжде съобразено съ детския мисловъ кръгъ, съ предварителната смислено проведена подготовка на детето чрезъ обучението по езика, респ. това по четене и пр. Безъ това неговото ползуване е безполезно и е праздно губене на време. Ще приведемъ единъ откъсъ, който най-добре ще илюстрира мисълта ни:

„... Презъ май е. Въ тия дни равнитѣ ниви сж въ буйния сирастежъ. Навредъ, догдето очи стигатъ, е само ниви, зелени още, но вече високи, гъсти и изкласили. Срѣдъ това море селата оставатъ като малки самотни острови, пжтищата се превръщатъ въ тѣсни и дълбоки коридори и, когато вървятъ кола по тѣхъ, отдалечъ ни конетѣ, ни колелетата се виждатъ. Наравно съ вълнитѣ на класоветѣ, като лодки се виждатъ само сандѣцитѣ и хората въ тѣхъ. Два тона има въ този пейзажъ: синята ведрина на небето и зеленината на нивитѣ. Но тукъ плени не разнообразието и пѣстротата, а тайнствената прелестъ на всичко, което е безкрайно и огромно. Отъ цѣлото поле иде радостъ: благодатниятъ плодъ зрѣе всрѣдъ блѣсъка и буйната красота на цѣлата природа. Неволно човѣкъ сема шапка предъ тоя колосаленъ трудъ, душата е въ възторгъ предъ могщата хубостъ на земята.

Неусѣтно зеленината на нивитѣ при последнитѣ дни на лѣтото се изпѣстря и пожълтява. Жетвата настѣпва. Веселието изведнѣжъ престава. Опустява не само градътъ, но и селата. Цѣлиятъ животъ се пренася на полето. Подъ яркитѣ лъчи на слънцето размахватъ и блещатъ сѣрпове и коси, припрѣно тракатъ жетварскитѣ машини. Чернитѣ имъ гребла бързо се издигатъ и падатъ като ржце, които лакомо грабятъ златни класове. И, като че трупове следъ исполинска битка, гъсти снопове изпѣстряятъ жълтото поле“. (Изъ „България“ — Ал. п. Мариновъ — стр. 32—33).

На лице е нуждата отъ умѣло подбрани четивни материали и художествени описания за ученицитѣ отъ различнитѣ училищни степени. На учителя се налага сериозенъ подборъ въ това отношение, ако иска наистина да осмисли обучението по родна география и постигне чрезъ него пълното образователно въздействие върху ученицитѣ, за което то дава възможностъ.

Иванъ Г. Богдановски — гр. Бѣлоградчикъ

УПРАЖНЕНИЕ ПО ЧЕТЕНЕ

Въ статийката си „Методични бележки по четене“ (Педагогическа практика, кн. 2 отъ 1940 год.), посочихъ, че една отъ причинитѣ за незадоволителния резултатъ отъ обучението по четене е начинътъ, по който се провежда учебната ни работа по четене въ учебния часъ.

Работата ни по четене въ класъ можемъ да раздѣлимъ на две части: откриване съдържанието на четивото или както го наричатъ обяснително четене, и упражнение въ четене. На въпроситѣ, които могатъ да се повдигнатъ по отношение първата частъ — обяснителното четене — азъ нѣма да се спирамъ. Не се спирамъ на тѣхъ, не защото ги смѣтамъ за маловажни, безъ особено значение за усвояването на четивната сръчностъ, а защото по тия въпроси до сега предимно е писано въ педагогическата ни литература и всѣки учителъ, вѣрвамъ, има вече установено мнение по тѣхъ, а заедно съ това — и начинъ на работа. Всѣки учителъ е размишлявалъ върху въпроситѣ: кой да предпрочита четивото, кога да се обяснятъ непознатитѣ думи и изрази, да се прави ли планъ на четивото, да се дава ли предварително за домашенъ прочитъ и др. п. и въ единъ или другъ смисълъ ги е разрешилъ за себе си. Правилнитѣ отговори на тия въпроси, безъ съмнение, ще улеснятъ твърде много учителя въ постигане на предначертаната задача. Азъ ще се спра на втората частъ — упражнение по четене — защото по тоя въпросъ нѣма почти нищо писано отъ една страна и отъ друга — защото въ тая частъ на нашата работа азъ виждамъ една отъ причинитѣ за незадоволителнитѣ резултати отъ обучението по четене.

Нека, преди всичко, си припомнимъ, какъ се провеждаше — да не кажа провежда — часътъ по четене. Учителътъ влиза въ часъ. Задава целта. Обикновено: ще научимъ да четемъ по-хубаво четивото. Ученикъ чете. — Стига. Другъ да продължава. Следватъ трети, четвърти и т. н. до края на часа. Вниманието на учителъ и ученици е съсредоточено въ това, да не би четещиятъ ученикъ да прочете погрѣшно нѣкоя дума, да чете високо и да се спира поне на точкитѣ. Ако нѣкой ученикъ не може да прочете правилно зададеното четиво, той получава съответното наказание за това, че вкжци не си е научилъ достатъчно добре урока. Следъ като всички, или по-право болшинството отъ ученицитѣ, научатъ вкжци, подчертавамъ вкжци, да четатъ технически правилно четивото, минава се на друго, трето и т. н. четива съ сжщитѣ изисквания. Въ края на учебната година ученикътъ ще ви чете последното четиво точно така, както ви е чель първото четиво въ началото на годината. Презъ следващата година се повтаря сжщото, само че съ други четива. И ако нѣкое четиво е поставено и въ новата читанка, то естествено, не ще се вземе, понеже е вече учено миналата година.

Всичко това показва, че у насъ нѣма ясна представа до кой предѣлъ ще трѣбва да водимъ ученицитѣ си по пѣтя на четивната сръчностъ презъ дадена учебна година.

Тоя начинъ на работа отстъпва и ще трѣбва да отстъпи мѣсто въ учебната ни практика на другъ начинъ на работа, при който учителътъ, следъ като си е уяснилъ крайната цель на четенето, до която ще трѣбва да доведе ученицитѣ си презъ даденъ курсъ на образование, следъ като си е уяснилъ и етапитѣ, презъ които ще трѣбва да мине презъ всѣка учебна година и учебенъ часъ, за да достигне крайната цель, ще увежда ученицитѣ си въ четивната сръчностъ не като ги заставя да учатъ вкжщи, ржководейки се отъ неговото „образцово“ прочитане, а въ класъ, въ самия учебенъ часъ, стѣпка по стѣпка, подъ негово ржководство.

Така работата въ часа ще се осмисли, оползотвори и ще даде резултати.

Но какъ ще се извърши самото упражнение на дадено четиво?

Упражнението по четене на дадено четиво ще извършимъ не изцѣло, а изречение по изречение съ огледъ на техническата особеностъ, поставена като задача на часа по четене, и въ съгласие съ основната мисль, основната идея на четивото. Прочита ученикъ изречението. Преценяваме. Чете втори, трети ученикъ, докато се прочете така, както трѣбва. Ако ученицитѣ не могатъ да дадатъ желанія прочитъ, прочита учителътъ, после пакъ ученицитѣ, докато всички ученици прочетатъ изречението така, както трѣбва. Минаваме на следващото изречение. Разработваме го по сжщия начинъ. Прочетемъ ли нѣколко изречения, които даватъ една отдѣлна картина, четемъ цѣлата часть изцѣло. Единъ, два, нѣколко пѣти, докато се установи, че четенето е усвоено не само отъ добритѣ ученици, но и отъ по-слабитѣ, па даже и отъ най-слабитѣ. Минаваме по-нататкъ. Продължаваме по сжщия начинъ. Ако звънецътъ прекъсне работата ни, продължаваме я следващия часъ, като задаваме домашна задача на ученицитѣ: да упражнятъ вкжщи прочетеното въ часъ и да се опитатъ да четатъ по сжщия начинъ останалата часть отъ четивото. Може би, нѣкой ще възрази: по тоя начинъ се губи много време. Не ще може да се взематъ предвиденитѣ въ разпредѣлението четива. — Нищо отъ това. Сжщността на четенето не се състои въ това, колко четива сж взети, а какъ се четатъ взетитѣ четива. После, колкото повече се упражняватъ ученицитѣ въ четене по тоя начинъ, толкова по-лесно върви работата въ следващитѣ часове.

При тоя начинъ на работа азъ оприличавамъ учителя съ режисьора въ театъра. Подъ неговото умѣло ржководство четивото ще бжде разработено отъ ученицитѣ съ огледъ поставената отъ него задача. Тамъ, кждето ученицитѣ не могатъ да се досѣтятъ, не могатъ да изразятъ по свой починъ вѣрно и правилно съдържанието на четивото, учителътъ ще се намѣси, ще имъ покаже, ще имъ даде примѣръ. Тукъ, именно, примѣрътъ на учителя ще бжде най-целесъобразенъ, точно на мѣстото си, отколкото при образцовото четене на учителя, за което не е почувствувана така

силно нуждата отъ ученицитѣ, както тукъ, кждето следъ редъ несполучливи опити отъ страна на ученицитѣ, всички очи се отправятъ безпомощно къмъ учителя. И веднага следъ неговия примѣръ, последниятъ бива подражаванъ, усвояванъ. Той оставя трайни следи въ съзнанието на детето. По тия следи ще се създаде навикътъ къмъ хубаво изразително четене.

И. М.

ТРАПЕЦЪ

Практическата геометрия въ четвърто отдѣление може да достави голѣма радостъ на ученицитѣ. Чертането имъ много харесва. Ето какъ постъпихъ азъ при предаване на трапеца.

— Начертайте ми единъ право̀ж̀г̀лникъ съ страни 6 и 4 сантиметра! Безъ никакви усилия, ученицитѣ го начертахъ.

— Отмѣрете отъ двата края на горната страна по 1 см.! Съединете тия точки съ краищата на основата! Получиха се две триж̀г̀лничета! Изтрийте ги! (Въ това време ученикъ чертае на черната дѣска. Всички свѣрвяватъ чертежа си съ тоя на дѣската). Каква е тая фигура?

Ученицитѣ го гледаха учудени и нищо не отговориха. „Не е право̀ж̀г̀лникъ, — говори си Кръстинка, — защото тѣзи страни не сж успоредни“.

— Колко ж̀г̀лникъ е тази фигура?

— ...четириж̀г̀лникъ!

— Има ли успоредни страни?

— Да, г-нѣ учителю, горната и долната страни съ успоредни.

— Кажете имената на тия страни?

— Въ тоя четириж̀г̀лникъ сж успоредни странитѣ БВ и АГ. Другитѣ не сж успоредни.

Въ това време Кръстинка усилено мислѣше и изведнѣжъ извика:

— Този четириж̀г̀лникъ прилича на корито.

— Да, да, — извика Виктория, — прилича на онова дето слагатъ отзадъ на талигитѣ.

Други ученици изредиха и други предмети, които иматъ форма на трапецъ. Азъ имъ казахъ, че това е трапецъ.

— Е кажете, кой четириж̀г̀лникъ ще наречемъ трапецъ?

Съ участието на цѣлия класъ се опредѣли, що е трапецъ.

— Начертайте новъ право̀ж̀г̀лникъ съ страни 6 и 4 см.! Отмѣрете отъ едната му страна (горната!) единъ см.! Съединете съ върха при основата! Изтрийте получения триж̀г̀лникъ. Какво се получи?

Понеже не изрѣзахме отъ дветѣ страни на право̀ж̀г̀лника, ученицитѣ не се сѣтиха.

— Има ли успоредни страни тоя четириж̀г̀лникъ? Колко сж?

— Значи, — започна Ганка, — и това е трапецъ, — и го разглеждаше съ любопитство и учудване.

— Има ли правъ ж̀г̀лъ въ този трапецъ?

— Да отвърнаха всички.
 — Тогава какъ ще го наречемъ?
 — Ще го наречемъ правоъгъленъ трапецъ.
 — Запишете това подъ него!
 — Я да измѣримъ странитѣ на първия трапецъ! Има ли равни. Ученицитѣ измѣриха и установиха, че бедрата му сж равни. Записахме подъ него „Равнобедренъ трапецъ“.

— Колко диагонала можемъ да начертаемъ въ трапеца? Спуснете височина въ равнобедрения трапецъ? Ха сега въ правоъгълния! Много ученици се заеха да спуснатъ височина и въ правоъгълния, но Атанасъ предупреди:

— Нѣма нужда да спускаме височина. Страната АБ е височина, защото е перпендикулярна на основата.

Другитѣ спрѣха. Изчислихме и обиколката му. Часътъ мина неусѣтно, въ творчество и радостъ. Урокътъ се разбра отъ всички. Поржчахъ имъ да намѣрятъ предмети, съ форми на трапецъ. Чертане трапецъ учихме при чертане трапецоида.

Методий Христовъ

СМѢТАНЕТО ВЪ УСЛУГА НА ЛОГИЧНОТО МИСЛЕНЕ И ГОВОРЕНЕ

Способността да изказваме ясно и разбрано това, което знаемъ, известно е, не зависи отъ количеството на самото знание. Има люде съ извънредно голѣма начетеностъ, а пъкъ съвсемъ не умѣятъ да предадатъ по единъ дори задоволителенъ начинъ знанията си: мисълта имъ е усукана, повтарятъ се, правятъ ненуждни отклонения, губятъ се въ подробности, употребяватъ доста често „паразитни“ думи (именно, обаче, значи, разбирате ли, напимѣръ, ясно ли ви е, да речемъ, казва и мн. др.), нѣма последователностъ въ изложението имъ. Други, напротивъ, малко знаятъ, но така леко го съобщаватъ, че извикватъ нашето възхищение. Тѣй че, знанието и умението да го предаваме сж независими величини.

Не вѣрвамъ тази способностъ — ясно и разбрано да се изказваме — да е вродена. Тя, по-скоро, е придобита. А придобива се, главно, въ училището. По какъвъ начинъ? Преди всичко, безспорно, чрезъ личния примѣръ на учителя и, после, чрезъ неговото настойчиво и неослабващо изискване отъ ученицитѣ винаги да се изразяватъ добре. При всички случаи ние сме длѣжни, безъ да изпадаме въ грубостъ или, още по-лошо, въ присмѣхулство, да поправяме горнитѣ грѣшки на децата.

Не е нужно да доказвамъ, че ще може да се изразява добре само онзи, чиято мисълъ тече ясно и последователно. А една отъ формалнитѣ задачи на смѣтането е тъкмо тази: да приучи детето да мисли логично. Това постигаме съ решаването на практически задачи (за усвояване техниката на смѣтането главно значение има паметътъ). Кому не прави скръбно впечатление фактътъ, че оставени сами на себе си, нашитѣ ученици мжчно се справятъ съ тази материя? Не е рѣдко явление, дори въ прогимназията, децата да поставятъ означенитѣ числа въ най-произволни, съвсемъ неоснова-

телни отношения, съ което довеждатъ учителитѣ си до отчаяние. Прислѣдствувалъ съмъ на такъвъ диалогъ:

— За да реша задачата, — казва ученикътъ, — азъ трѣбва да събера еди кое-си число съ еди-кое-си.

— Хайде де, — възразява учителътъ, — отгдето нажда пкъ ще събирашъ тѣзи числа?

— А не, ще трѣбва да ги извадя.

— И тазъ добра! Защо пкъ ще изваждашъ?

— Не, не, ще трѣбва да ги умножа.

— Но ти не мислишъ какво приказвашъ! Никакво умножение не е нужно!

— Ахъ, да! Ще трѣбва да ги раздѣля.

— Е, слава Богу, най-после разбра какво трѣбва да направишъ, за да решишъ задачата.

Явно е, че огъ-цѣлата тази „работа“ ученикътъ нищо не е разбралъ и учителътъ на нищо не го е научилъ.

Съ следващитѣ бележки искамъ да покажа какъ работя при решаването на практически задачи.

Първо отдѣление.

1. Зад. Бащата на Любчо му подарилъ 8 лв., а майката — 6 лв. Колко лева сж му подарили двамата?

Повтаряме задачата и я сценираме: едно дете става баща, друго — майка, трето — Любчо. „Бащата“ показва 8 лв. и ги дава на Любчо, който ги взема въ едната ржка. „Майката“ показва 6 лв. и ги слага въ другата ржка на „сина“ си. *)

Преди да пристѣпимъ къмъ решението трѣбва да отговоримъ на три въпроса: 1. Какво знаемъ? 2. Какво търсимъ? 3. Какъ ще намѣримъ търсеното? Понѣкога, за по-голѣма сигурностъ, че всичко се върши разумно, можемъ да поставимъ и четвърти въпросъ: — Защо именно така ще намѣримъ търсеното?

Нѣкои колеги мислятъ, че трѣбва да се почне съ втория въпросъ, защото тѣй се „отключвало“ действието. Споредъ мене, за никакво отключване на действие и дума не може да става, ако на нашето съзнание предварително не сж дадени нѣкакви величини, ако не сме разбрали добре отношението, въ което тѣ сж поставени. Пкъ и не е съвсемъ вѣрно, че, като почваме съ първия въпросъ, ние, все едно, повтаряме още веднѣжъ условието на задачата. Цѣлата задача се състои отъ две части: дадено и търсено. При анализата ние ги раздѣляме, за да спремъ детското внимание по-продължително върху всѣко едно отъ тѣхъ. Та нима не е повторение на задачата (въ обратенъ редъ), ако само размѣнимъ мѣстата на дветѣ ѝ части? Освенъ това, почнемъ ли да решаваме, ние винаги изхождаме отъ даденото и отиваме къмъ търсеното. Нека отбележа пжтемъ, че задачи, въ които точно не е определено какво се търси, нѣматъ образователно значение.

*) Децата мислятъ конкретно, необходимо е, следователно, да видятъ не само числата, но и действията, които трѣбва да се извършатъ (събиране, изваждане, умножение, дѣление или мѣрене). Постепенно ще изоставяме сценировкитѣ, като ще изискваме отъ децата ясно да си представятъ всичко.

Отговоритѣ на казанитѣ четири въпроса ще бждатъ за дадената задача приблизително такива:

1. Знаемъ, че бащата е далъ на Любчо 8 лв., а майката — 6 лв.
2. Търсимъ да намѣримъ, колко лева сж му дали двамата заедно.
3. Ние ще намѣримъ колко лева сж му дали двамата заедно, като съберемъ 8 лв. и 6 лв. (Преди това Любчо прехвърля шесттѣ лева при осемтѣ).
4. Ще съберемъ, защото и самиятъ Любчо направи така.

Отначало на всѣки поставенъ въпросъ искамъ да отговарятъ последователно нѣколко деца. Дори практикувамъ и хоровото отговаряне. Стремя се да доведа работата до тамъ, че следъ като кажа задачата, всѣко дете да е въ състояние само, безъ подпитване, безъ да му поставямъ отдѣлно въпроситѣ, да извърши пълна анализа и тогава да пристѣпи къмъ решението. Анализата трѣбва да бжде дадена съ ясни, точни, добре построени изрази. Когато се увѣримъ, че това е преодолено отъ ученицитѣ, ще ги караме да пристѣпватъ къмъ решението щомъ запомнятъ условието на задачата и после ще искаме да се обосноватъ.

2. Зад. Иванчо има 7 орѣха, а Петъръ — 3 по-малко. Колко орѣха иматъ двамата заедно?

Децата често грѣшатъ при решаването на подобни задачи (както и при събирането, когато има случаи съ повече).

Чрезъ сценирането трѣбва да се изясни, че Петърчо има не 3, а 3 орѣха по-малко отъ Ивана. Излизатъ две деца Иванъ и Петърчо. Давамъ и на дветѣ по 7 орѣха, сиречь — по равно. Тѣй като е казано, че орѣхитѣ на Петърча сж съ 3 по-малко, той изважда тѣзи три отъ даденитѣ 7 и ги слага на масата. Очевидно е вече за всички, че нему оставатъ 4 орѣха.*)

Отговоритѣ, които изисквамъ сега отъ децата сж приблизително такива:

— Знаемъ, че Иванъ има 7 орѣха, а Петъръ — 3 по-малко отъ него.

— Търсимъ колко орѣха иматъ двамата заедно. Преди това, трѣбва да намѣримъ колко орѣха има само Петърчо (за Иванъ знаемъ). Тѣй като ни е казано, че неговитѣ орѣхи сж съ 3 по-малко отъ 7-тѣ орѣха на Ивана, то ще трѣбва отъ 7 да извадимъ 3.

Останалото върви, като при събирането.

Второ отдѣление.

1. Зад. Чичо Йорданъ продалъ 5 тикви по 9 лв. едната. Колко лева е взелъ за тѣхъ?

Две думи за реда на множителитѣ. Мисля, че е крайно време да се усвои отъ всички практиката: на първо мѣсто да стои множимото, а на второ — множителътъ. Това не ще ни прѣчи да изтъкнемъ предъ децата комутативния законъ на умножението и да се ползуваме отъ него при съответни случаи (особено при писме-

*) При повече ще се постѣпва обратно: къмъ даденото равно число, ще прибавимъ онова, което означава повече.

ното умножение, когато множимото е по-малко отъ множителя).

Много често се грѣши при именуване на произведението (по навикъ децата, обикновено, пишатъ следъ него лева, ако и за никакви левове да не става дума, или пъкъ поставятъ името на множителя), а още по-често не става никакво именуване. Това не бива да се позволява. Азъ винаги изтъквамъ предъ децата, че името на търсеното нѣщо е дадено въ въпроса и то непременно трѣбва да се поставя следъ полученото число. Затуй, следъ втория въпросъ, понѣкога поставямъ и единъ подвъпросъ: „Значи, какво нѣщо търсимъ?“ И отговаряме: Търсимъ левове, метри, литри, яйца и т. н. споредъ случая.

Следъ като дамъ задачата, правя малка рисунка: 5 тикви и подъ всѣка пиша 9 лв. Задавамъ въпроситѣ за дадено и търсено.

Сега малко видоизмѣнямъ третия въпросъ. Казвамъ:

— Разсждавайте какъ ще намѣримъ колко лева е взелъ чичо Йорданъ!

Отговоръ:

— За 1 тиква той е взелъ 9 лв., а за 5 тикви е взелъ 5 пжти повече лева (това се вижда отъ рисунката). Ето защо, за да намѣримъ колко лева е взелъ чичо Йорданъ, трѣбва да умножимъ 9 лв. на 5.

И записваме решението:

$$9 \text{ лв. } \times 5 = 45 \text{ лв.}$$

За провѣрка събираме цената на петтѣ тикви.

2. Зад. Три жени купили 18 кгр. лукъ и си го раздѣлили по равно. По колко килограма лукъ е взела всѣка жена?

При дѣленето сжщо трѣбва да настояваме да се записва името на частното. И то се съдържа въ въпроса на задачата. Питаме, както при умножението: „Разсждавайте какъ...“ и пр.

Отговоръ (на третия въпросъ):

— 3-тѣ жени купили 18 кгр. лукъ, а 1 жена е купила 3 пжти по-малко. Ето защо, за да намѣримъ колко килограма лукъ е купила 1 жена, трѣбва да раздѣлимъ 18 на 3.

Записваме решението:

$$18 \text{ кгр. } : 3 = 6 \text{ кгр.}$$

3. Зад. Въ една китка кокичета слагатъ по 5 стърка. Колко китки ще направятъ отъ 35 стърка кокичета?

Задачата, както си вижда, е отъ мѣрене и не би трѣбвало да казваме (при разсждаването): „...като раздѣлимъ 35 стърка на 5 стърка“, защото, фактически, това е невъзможно (какъ ще дѣлимъ стъркове на стъркове, метри на метри, литри на литри и пр.?)

Сега третиятъ отговоръ ще е приблизително такъвъ:

— Ние ще намѣримъ колко китки ще направятъ отъ 35 стърка кокичета, като премѣримъ колко пжти 5 се съдържа въ 35.

И записваме решението:

$$5 \text{ въ } 35 = 7 \text{ пжти. Значи, 7 китки.}$$

Засегнахъ случаи отъ събиране, изваждане, умножение, дѣление и мѣрене. Излишно е да вземамъ задачи отъ горнитѣ отдѣления. Тамъ се срѣщатъ сжщитѣ действия.

Искамъ да подчертая, че колегитѣ не сж длѣжни да се придържатъ точно въ изразитѣ, които давамъ, но сж длѣжни да изискватъ отъ ученицитѣ правилни, добре построени и последователно дадени отговори. Никога да не се задоволяваме съ предѣвквани, смутолевени отговори, макаръ да личи, че детето е разбрало задачата.

Интересна грѣшка се прави (дори отъ учителитѣ) въ времевата на глаголитѣ. Въ задачата, напимѣръ, е казано:

„Баба Яна има (сег. вр.) 15 бѣли кокошки...“, а съ въпроса се пита: „Колко бѣли кокошки имаше (мин. несв. вр.) баба Яна?“ Казано е: „Бакалинътъ ималъ (мин. неопр. вр.) 100 кгр...“, но и сега се пита: „Колко килограма имаше...?“ Казано е: „Бащата е (сег. вр.) на 38 години...“, но се пита: „На колко години бѣше (мин. несв. вр.) бащата?“ Изобщо, глаголитѣ имаше (имаха) и бѣше (бѣха) се чуватъ много често (и то, повечето пжти, неоснователно) въ часъ по смѣтане. А пѣкъ е необходимо глаголитѣ на даденото въ задачата, на търсеното, на въпроситѣ и отговоритѣ да бждатъ все отъ едно и сжщо време.

Не се спрѣхъ на техниката на смѣтането. Това не бѣ предметъ на моитѣ бележки. Искахъ само да посоча, колко е важно за логическото мислене и говорене да приучимъ отрано децата да вникватъ въ аритметическитѣ действия и да умѣятъ точно, безъ засичане последователно да изразятъ това, което имъ предстои да извършатъ.

Р. Каменова — Видинъ

МАГДАЛЕНКА

Въ нашата детска стая приятно се разнася благословениятъ шумъ на труда.

Въ детскитѣ кжщички домашниятъ редъ, украсата и храната, старателно се подреждатъ отъ членоветѣ на „семеиството“. Данчо и помощницитѣ му провѣрватъ и редятъ стоката на „кооперацията“, а отъ „работилницата“ се разнася тжпиятъ звукъ на триона или ножицитѣ, които неуморно рѣжатъ дѣски или мукави.

Азъ съмъ седнала до Ваня и преглеждамъ по нейна молба изтъканата отъ нея черга на станчето. Ще я подарява при кръщавката на „бебето“ на „съседката“ си Павла.

— Госпожице, Магдаленка пакъ дошла и стои въ коридора — съобщава ми Петьо новината, която нѣколко дни по редъ все той внасяше въ стаята ни.

— Доведи я, Петьо! Кажй й, че азъ я каня да влѣзе — отговарямъ му азъ.

— Не иска, госпожице, тя чака Вие да излѣзете и..., Петьо недовърши, а дяволито ме погледна и завъртѣ заканително показалчето си.

— И какво? — питамъ азъ.

— Зная азъ какво, научихъ се! — казва Петьо, после идва до менъ и повѣрително шепне на ухото ми:

— Вие^{те} вънъ ѝ давате по едно шоколадче. Тя затова идва, а не за да стане ученичка. Магдаленка бѣга отъ децата, затова тѣ я плашатъ и гонятъ.

— Ела, Петьо, да отидемъ двама и да я доведемъ — искашъ ли? Азъ обичамъ Магдаленка и бихъ желала да ми стане ученичка — казвамъ азъ и хващамъ милия Петьо за ржка. Излизаме въ коридора.

Магдаленка, малка, русичка, чорлавичка, съ мръсна окжсана престилка и изкривени сандалки, обути на босъ кракъ, се сгушила до закачалкитѣ и тули очи въ дрехитѣ на децата.

— Добъръ день, Магдичке! — казвамъ ѝ азъ. — Ний съ Петьо те канимъ да ни станешъ ученичка. Искашъ ли?

Тя вдига крадешкомъ очи и набърже ни поглежда.

— Кажи, Магдаленке, искашъ ли? — Започва и Петьо да я пита.

Но и нему тя отговаря съ мълчание.

— Магдичке, баба заши ли ти джебче? А, да, ето го! — започвамъ азъ. Отварямъ джебчето и слагамъ въ него малко шоколадче. Тя го напипва, изважда го, бърже скжсва обвивката му и започва лакомо да яде, безъ да ни погледне.

Петьо я гледа право въ устата. Очитѣ му дяволито свѣтятъ.

— Изяде го като мишка, госпожице! — извика той.

— Да, изяде го, а нѣмамъ друго — казвамъ азъ. Но Магдичка ако иска да дойде съ насъ въ стаята ще ѝ дамъ другото дете е въ шкафа. Искашъ ли, Магдичке?

Тя недовѣрчиво ме погледна и едва пошепна:

— Ами ако ме биятъ децата?

Изведнѣжъ Петьо пуска ржката ми, отива близу до нея и най-сериозно започва:

— Що си толкова глупава, Магдаленке! Кой смѣе да те пипне? Нали госпожицата е тамъ, пъкъ и азъ ще те пазя — искашъ ли, а?

Смутената Магдичка сложи и дветѣ си ржчички въ малкото прикърпено джебче, погледна и двама ни недовѣрчиво и отрицателно поклати глава.

— Магдичке, да знаешъ, че много ми е мжно дето не искашъ да ми станешъ ученичка. Ела съ насъ да видишъ колко сж добри децата и какъ всички те обичатъ!

Изведнѣжъ тя вдигна глава, погледна ме право въ очитѣ и извика:

— Само ме лъжете! Мене никой не ме обича!!..

О, горчиви думи, станали единственото вѣруу на захвърленото на улицата дете! Отровенъ даръ, впить като пепелянка въ клетото детско сърдце, познало само грубости и клетви откакъ се е родило!

О, плѣсъкъ отъ огненъ камшикъ по лицето на възрастнитѣ!...

Клекнахъ до малката, помилвахъ я по косичкитѣ и тихо ѝ пошепнахъ:

— Магдичке, азъ те обичамъ! Ела съ мене!

— И азъ, Магдаленке, те обичамъ — обади се Петьо задъ менъ. Тя мълчеше и упорито ме гледаше.

Хванахъ ржчичкитѣ ѝ:

— Колко малки ржички имашъ! Ако моитѣ деца ти дадатъ голѣмата кукла ще можешъ ли да я удържишъ?

— Децата нѣма да ми я дадатъ — пошепна тя.

— Ела да видимъ! Взахъ я за ржка и поведохъ къмъ стаята. И Петьо я хвана за другата ржка. Той отвори вратата на стаята и тържествено извика:

— Ето ви Магдаленка! Ще стане вече ученичка!

Нѣколко главички любопитно надзърнаха презъ малкото прозорче на детската кжщичка и извикаха:

— Ей, наистина Магдаленка!

Отъ работилницата, дето усилено се приготвяваха колела и вагони за товаренъ влакъ, се показаха зачервенитѣ лица на „работниците“. Гледаха и не вѣрваха.

Около насъ скоро се образува кръгъ отъ деца. Всички учудено гледаха свитото до менъ момиченце, чиято ржичка се изпоти въ моята отъ смущение и напрежение.

Най-после пѣргавиятъ Любчо запити:

— Наистина ли, госпожице, Магдаленка става ученичка?

— Да, Любчо, става ако ний всички я заобичаме. Тя си нѣма никой, който да я обича, деца...

Магдаленка изведнѣжъ ме дръпна за ржката и каза:

— Имамъ майка, ама тя избѣгала въ другъ градъ! Азъ съмъ при баба, ама тя все ми се кара и ме бие. Казва, че и вие ще ме биете...

— Защо да те биемъ? Вѣтъръ! Тукъ никой се не бие — обади се Сашко.

— О! — зачуди се кждравата Мими, — и азъ имамъ майка и баба ама още не сж ме били!

— А пъкъ азъ имамъ и леля, Магдаленке, — захвали се Павличка, ама толкова е добра, най-добра отъ всичкитѣ лели. Какви ли подарѣци не ми купува. Ако искашъ, ела да видишъ, каква кукла ми е подарила. Тя е тука, въ кжщичката. Госпожице, нека стане Магдаленка малкото ни сестриче. Тя ще носи бебето. Искашъ ли, Магдаленке? Азъ съмъ майката въ нашия домъ.

Тая душевна топлина лѣхна въ наеженото и оскърбено детско сърдцие на малката. Една дълбока въздишка, като тежъкъ камѣкъ се откърти отъ малкитѣ й гърдички и после тѣ задишаха съ лекота и радостъ.

— Щомъ искате, деца, — казахъ азъ — вземете Магдичка при васъ, но преди това ми обещаите, че ще бждете добри съ нея и много ще я обичате.

— Обичаме я, госпожице, обичаме я! — викнаха всички, а очикитѣ имъ грѣха радостни, чисти...

— Виждашъ ли, Магдичке, колко те обичатъ моитѣ деца. Ела сега да ти дамъ шоколадчето и после играй съ тѣхъ — искашъ ли?

Тя се усмихна, завъртѣ утвърдително глава, хвана ме за ржка и вече по-смѣло заглежда наредбата на стаята.

Дадохъ ѝ шоколадчето. Тя го заразвива. Нѣколко момиченца нѣжно я прегърнаха и поведоха къмъ детската кжща. Всички деца се заеха съ работата си весели и доволни.

„Мили деца, лжчитъ на вашата радост огръха и мене! Каква сила вдъхвате съ това на вашата учителка, вие и не подозирате!“

— „Магдаленка ли е най-щастлива въ тоя моментъ или ти?“ — смутено ме питаше моята душа...

П. Димитровъ Тимневски

„ОТТУКЪ-ОТТАМЪ“

Изъ действителния животъ на близкото минало. Не далечъ отъ София лице о. з. съ име и славно минало заграбва училищенъ имотъ, който струва $1\frac{1}{2}$ милионъ. Срѣдищниятъ директоръ уведомява общинската властъ. Техническото лице съ помощта на общинскитъ служачи изхвърлятъ коловетъ. Започва се анкета. Училищниятъ инспекторъ държи, че имотътъ е училищенъ и постъпката на Срѣдищния директоръ е законна. Инспекторътъ се смѣнява, директорътъ се наказва. Нова анкета и доблестниятъ срѣдищенъ директоръ при втората анкета дава следното обяснение: не съмъ знаелъ, че Срѣдищниятъ директоръ не трѣбва да се интересува отъ училищнитъ имоти при заграбване — имота се запазва.

Придружавамъ околийския училищенъ инспекторъ при обиколката на педагогическа ревизия изъ общината. Поканени сме на обѣдъ въ главния учителъ. Петгодишно момченце съ кждрава косичка и свѣтнали очички ни посрѣща и заявява на майка си, че желяе да отиде днесъ непременно на училище, за да види много ли е страшенъ инспектора, че толкова много се страхуватъ учителитъ отъ него.

— Кого го е най-страхъ?

— Татко.

— Ето това е инспектора.

— Я то било човѣкъ.

При педагогическитъ ревизии, обикновено училищнитъ инспектори правятъ и хигиенически прегледъ на ученицитъ. — Деца, извадете си кърпичкитъ! Малкитъ вторачета се разшаваха и на чиноветъ подъ ржчичкитъ се появиха чисти сгънати кърпички. — А сега изчистете си нослетата, че сж нечисти. Малкитъ забравиха кърпичкитъ на чиноветъ и започнаха да си чистятъ нослетата съ ржце.

— Защо ви сж тѣзи кърпички?

— За прегледъ, господинъ инспекторе.

Наближаватъ коледнитъ празници. Всички учители сж подъ впечатление на ваканцията. Води се непринуденъ разговоръ съ училищния инспекторъ, който е на ревизия. И една отъ учителкитъ се обръща къмъ него на чисто литературенъ български езикъ и го запитва: — „Кога ще ни умѣкнете, господинъ инспекторе?“

ОТЗИВИ

1. „Религиозни стихотворения и разкази“ въ връзка съ обучението по въвеждане в първоначалното училище и прогимназията. Събрани проф. Дим. В. Дюлгеровъ и Мет. Н. Мариновъ. Стр. 223, цена 50 лв. книгоиздателство „Факелъ“ ул. Царица Йоанна 1 София.

Книгата съдържа 161 нумера, раздѣлени на 4 отдѣла: 1. Общъ 2. Старъ заветъ, 3. Новъ заветъ и 4. Мжченици и светии. Въ първия отдѣлъ сж помѣстени 14 пѣсни, 18 стихотворения и 5 разказа; въ втория отдѣлъ сж помѣстени 4 разказа; въ третия — 40 разказа, и легенди 37 стихотворения и 14 пѣсни; въ четвъртия — 23 разказа и легенди и 4 стихотворения.

Материалътъ е подбранъ измежду най-хубавото отъ всички наши именити писатели и поети и отъ чужди писатели. Съгласно програмата, въ читанките не може да се помѣства материалъ отъ чужди автори. Преимуществото на тая мѣрка е, че ученицитѣ ще се запознаятъ съ творчеството на нашитѣ писатели и чрезъ тѣхното творчество да се упознаятъ и заобичатъ родината ни. Тази мѣрка има и недостатъци: ученицитѣ се откъсватъ отъ хубавото въ чуждата литература. Тѣмъ тазъ празнота отчасти ще се запълни съ настоящия сборникъ. Християнството е най-разпространената религия на земята. Въ своята история, то е дало блестящи доказателства за саможертва чрезъ силата на вѣрата въ Христа. Много отъ тия мжченици сж далечъ отъ нашата родина. Запознаването съ тѣхния свѣтълъ и пѣленъ съ героизъмъ животъ ще укрепи вѣрата на младото поколение и ще ги вдѣхнови къмъ повзвишени чувства и животъ.

2. Изъ теорията и практиката на състезателнитѣ изпити за основнитѣ учители. — Помагало за професионално усъвършенствуване, отъ Хр. К. Бѣлобродовъ — окол. учил. инспекторъ и Т. Бахчевански — прог. учителъ.

Въ предварителнитѣ бележки авторитѣ, между другото, пишатъ: „Нашата книга има малко по-друго предназначение. Ние изнасяме бележки и впечатления отъ произведенитѣ презъ 1935 и 1938 година състезателни изпити. Въ връзка съ това, даваме и препорѣки.

„Помѣстваме нѣколко развити писмени състезателни теми. Тѣ сж написани отъ учители, явили се и издържали състезателния изпитъ за различни градове въ царството“.

Всѣки учителъ, който ще се явява на състезателния изпитъ, е склоненъ да се допитва по тоя въпросъ съ колеги, които сж минали вече по тоя пѣтъ. Горната книга ще бжде една доста ценна въ това отношение, защото съдържа отговоритѣ на почти всички въпроси, свързани съ състезателния изпитъ. Накрая сж дадени: 1) „Вѣчни педагогически мисли“, които могатъ да се използватъ при разработване на темитѣ, 2) „Списъкъ на частъ отъ книгитѣ, които могатъ да се използватъ“... и 3) „Списъкъ на ценни, споредъ авторитѣ, статии“.

Книгата струва 30 лева. Доставка се отъ книжарница Анастасъ М. Кривошиевъ — Пловдивъ.

3. Игри и занимавки по смѣтане и аритметика въ 224 стр., цена 50 лв. отъ П. х. Сотировъ.

Г. П. х. Сотировъ е познатъ на учителството като редовенъ сътрудникъ на наши педагогически списания и неуморенъ работникъ въ областта на родната математична педагогическа мисль. Следъ обемистия, оригиналенъ и много хубавъ печатанъ трудъ „Изкуство да преподаваме смѣтане — аритметика“ той ни поднася втори трудъ — „Игри и занимавки по смѣтане — аритметика“, който току-що е излъзълъ отъ печатъ и се доставя отъ автора, Петъръ х. Сотировъ, учителъ въ Ихтиманъ.

4. Игри и занимавки по смѣтане — аритметика е нѣщо ново въ нашата педагогична литература. Тази книга иде да запълни една голѣма празнота въ обучението по смѣтане и аритметика, която чувствува всѣки учителъ въ първоначалното училище и въ прогимназията. Тя съдържа 230 разнообразни игри, които иматъ голѣма образователна и възпитателна стойностъ. Приятното съ ползното сж съчетани по единъ безупрѣченъ начинъ. Ако се оставятъ децата да играятъ тѣзи игри въ отдѣлението или въ класа, тогава естествено и непринудено ще закипи творчески животъ.

Всѣки учителъ, който желае да внесе разнообразие и голѣмъ интересъ въ своята преподавателска работа, ще може да намѣри изобиленъ материалъ въ „Игри и занимавки...“ Ние горещо препорѣчваме тая книга на г. П. х. Сотировъ, както и първия му трудъ — „Изкуство да преподаваме смѣтане и аритметика“. Тѣзи две книги трѣбва да бждатъ настолни книги на всѣки учителъ, който желае да съгласува работата въ училището съ живота.

П. Ивановъ

Отзивътъ за „Методика на обучението въ прогимназията — езико-истотична група предмети“ отъ Г. Т. Гиздовъ, печатанъ въ кн. 5 е отъ нашия постояненъ сътрудникъ г. Колю Владимировъ.

Получени списания и книги.

Списания:

1. Теория и практика на обучението по предметно учение, напѣтствие за учители отъ Дамянъ Димовъ, Иванъ Йордановъ и Стефанъ Христовъ. Цена 50 лв. Съдържа: теоретиченъ отдѣлъ, 79 стр. и практиченъ — 93 стр. Доставя се отъ администрацията на сп. „Учитель“ ул. „Т. Каблешковъ“ № 5 София.

2. Медико-педагогическо списание, кн. 4, януарий 1941 г. съ статии между другото отъ проф. М. Герасковъ, д-ръ Б. Шановъ и др.

3. Учителска практика, кн. 4, съ статии отъ д-ръ В. Неновъ, Г. Дочевъ и др.

4. Българско училище, кн. 5, 1941 г., съ статии отъ д-ръ В. Мановъ, Хр. Спасовски, Б. Н. Богдановъ и др.

5. Училищен прегледъ. кн. 1, януарий 1941 г. съ статии отъ проф. М. Герасковъ, Т. Боровъ, д-ръ К. М. Куевъ и др.
6. Български учителъ, кн. 3, съ статии отъ д-ръ Сл. Чаушевъ, Добри Христовъ, Обр. Обрешковъ, д-ръ П. Боевъ и др.
7. Бюджетъ и администрация, кн. 5, съ статии отъ П. Марковъ, Хр. Иличевъ и др.
8. Училищна управа, кн. 4.
9. Философски прегледъ, кн. 1, 1941 г. съ ценно съдържание.
10. Изкуство и критика, съ ценно съдържание.
11. Народна просвѣта, кн. 3.

Книги:

1. П. х. Сотировъ: Игри и занимавки по смѣтане — аритметика, цена 50 лв., доставя авторътъ, учителъ, гр. Ихтиманъ.
2. Проф. М. Герасковъ: Душевна евгеника, цена 40 лв., а 20 лв. за абонатитъ на „Медико-педагогическо списание“.
3. А. Маневъ: Психологически изследвания и психологически подборъ на ученицитъ, цена 35 лв., издание на Хр. Г. Дановъ, София.
4. Ив. Хаджийски: Битъ и душевностъ на нашия народъ, цена 35 лв., издава „Хемусъ“.
5. Писма до учителя, № № 6, 7 и 8.
6. Ст. Чилингировъ: Пан. Воловъ, цена 35 лв., издава Хр. Г. Дановъ.
7. Т. Драгановъ: Задъ синята верига, повестъ, цена 20 лева.

ПЪЛЕНЪ ПРАВОПИСНИКЪ ПО БЪЛГАРСКИ 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 думитъ, 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 срѣщанитъ, 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 струва неподвързанъ — 50 лв.; подвързанъ — 60 лв.; луксозно подвързанъ — 70 лв. Суми по чекова смѣтка № 980. Поръчки до издателство Иванъ Коюмджиевъ, „Царица Йоанна“ № 15 — София.

Открива се подписка за записване абонати на

СЪЧИНЕНИЯТА НА КИРИЛЪ ХРИСТОВЪ

Излиза отъ печатъ първа серия томове, която съдържа:

1. Химни на зората
2. Слънчогледи
3. Победни пѣсни
4. Игра надъ бездни
5. Вълноломъ
6. Кротки и буйни луди

Абонаментъ за цѣлата серия — **200** лв.
Подвързани изящна подвързия — **320** лв.
Отдѣленъ томъ **40** лв. Подвързанъ — **60** лв.

На настоятели, които запишатъ най-малко 3 абоната — 20% отстъпка. Всички томове се изпращатъ веднага. Поръчки въ предплата или наложенъ платежъ до *Книгоиздателство Ив. Коюмджиевъ ул. Царица Йоанна № 15, София.*

Суми превеждайте по чекова сметка 980.

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

Проф. Петъръ Петковъ
 Проф. Д. Кацаровъ
 „ П. Цоневъ
 „ М. Герасковъ
 „ Хр. Негенцовъ
 Павелъ Теохаровъ
 Петъръ Продановъ
 Петъръ Петковъ
 Първанъ Заимовъ
 Петъръ х. Сотировъ
 Слави Стефановъ
 Ст. Димитровъ
 Ст. Султановъ
 Стоянъ Сталевъ
 Райна Шарова
 Райна Каменова Бояджиева
 Тод. Д. Лозински
 Трайко Симеоновъ
 Хр. Нейчевъ
 Цвѣтко Йончевъ
 Ценко Цвѣтановъ
 и много други 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. Списание то ще застъпва следнитѣ по-важни страни отъ живота на цѣлокупното основно образование:

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

2149. Основното у-ще
с. Хераково, Софийско

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

Суми изпращайте по чекова смѣтка 5220 на адресъ:

Списание Педагогическа практика

София, Царица Йоанна, № 15

Уредникъ на списанието: **ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ**

*Редакцията на списанието е изпратила вече
квитанции по пощата за инкасиране на абонамента.
Молимъ г. г. абонатитѣ да не отлагатъ плаща-
нето, а да издѣлжаватъ веднага квитанцията,
щомъ имъ бжде представена. Всѣко отлагане е
свързано съ доплащане на нови такси и загуби за
списанието.*

*Списание „Педагогическа практика“ се издѣржа
само отъ абонатитѣ си и разчита само на тях-
ната редовностъ.*

Печатница Р. Младеновъ — София