

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ



Основателъ : † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ : Цв. Петковъ

ГОД. XXI

СОФИЯ

КНИГА VI

СЪДЪРЖАНИЕ

	стр.
1. Сжщност и необходимостъ отъ държавно-гражданско съзнаніе. Андрияна Д-ръ Михайлова	225
2. По пътя на творческото образователно четене къмъ самообразование. Христо Г. Попски	228
3. Повече активностъ и самодейностъ по четене. Анто Ивановъ	238
4. Педагогически предразсждъци	242
5. Центробѣжна сила. Пею П. Тодоровъ	247
6. Задочно мърмене. Д. Димитровъ	249
7. Методични бележки	253
8. Самостоятелнитѣ упражнения, като срѣдство за образуване на навикъ у ученицитѣ. Ат. Чешмеджиевъ	260
9. Нашето облѣкло. М. Г. Кирякова	266
10. Урокъ	268
11. Великденътъ презъ 1943 год.	269
12. Книжнина	271

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

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

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

ОСНОВАТЕЛЪ: † АНТОНЪ БОРЛАКОВЪ. РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ

Андриана Д-ръ Михайлова

учителка с. Тръстеникъ, Плѣвенско

Сжщностъ и необходимостъ отъ държавно-гражданско съзнание

При изложение на въпроса за сжщността на държавно-гражданското съзнание, необходимо е по-напредъ да се изясни психологическиятъ смисълъ на понятието съзнание въобще.

Често чуваме да казватъ: „този е съзнателенъ човѣкъ“, отъ което следва да мислимъ, че има и други, които не сж съзнателни, т. е. нѣматъ съзнание. Въ сжщностъ, съзнание има всѣки човѣшки индивидъ, нѣщо повече — всѣко живо сжщество. За съзнание може да се говори отъ онзи моментъ, когато наблюдаваме, че живото сжщество реагира по нѣкакъвъ начинъ на външни дразнения и впечатления. Разбира се, въ най-нисшиятъ животински видове съзнанието е почти идентифицирано съ рефлекситъ, присъщи на организираната материя. Колкото по-нагоре вървимъ по стълбата на еволюцията на живота, толкова повече тая реакция се усложнява и добива постепенно оня отенѣкъ на съзнание, който въ човѣшкия видъ стига до съвършеното състояние — самосъзнанието. Въ човѣшкия индивидъ самосъзнанието е двойко — физическо и психическо. Физическото самосъзнание предхожда психическото. Детето по-напредъ се самосъзнава като физическо сжщество и тогава имаме периода, въ който то нарича себе си съ самото си име. Едва по-късно то осъзнава себе си като психиченъ субектъ, или можемъ да кажемъ, че детето вече има, въ истинския смисълъ на думата, самосъзнание за своя азъ. Биопсихичното развитие на човѣка продължава нагоре, и въ зрѣлата възраст се стига до така нареченото „самосъзнание като съзнание“, т. е. личностъ. Нѣкои твърдятъ, че не всѣки човѣкъ е личностъ. Тѣ поддържатъ, че личностното въ човѣка сж свѣрхличнитъ ценностни съдържания, въ които човѣкъ изживява себе си. Затова и процесътъ на формиране личността е бавенъ, даже безкраенъ, защото е безкраенъ и творческиятъ процесъ на културнитъ ценности. За културни ценности се смѣтатъ всички ония постижения на човѣшкия духъ, които повишаватъ живота, улесняватъ го и ставатъ условие за по-щастливо сжществувание на човѣшкия родъ. Културни ценности сж: наука, изкуство, нрави и общественостъ.

държавен животъ. Една личност толкова повече оправдава това име, толкова по-завършена е тя, колкото повече се е приобщила съ културнитѣ ценности, живѣе съ тѣхъ, подпомага тѣхното усъвършенствуване и, най-после, когато самата тя твори такива. Христосъ е образецъ на съвършена личностъ, защото е съчетавалъ въ себе си всички духовни ценности на времето си и плюсъ това е създавалъ нови такива: християнската религия и понятия за нравственъ и общественъ животъ. Съ основание можемъ да кажемъ, че не може да претендира за личностъ онзи, който не познава поне въ бѣгли линии културнитѣ ценности на своето време, включително и онѣя голѣма ценностъ — обществено-държавния животъ. Обществото и държавата сж именно срѣдата, въ която личността се формира и добива своя физиономия. На тѣхъ личността дължи всичко и дава всичко, дори и когато не иска да признае и не желае това.

Човѣшкиятъ индивидъ е въ най-висша степенъ *Zoon politikon* и затова не може безъ обществото на своитѣ подобни. А щомъ тѣ се намиратъ въ отношение на взаимодействие, безспорно, че се налага, всѣки правилно да схване своето мѣсто и да подбере своето поведение къмъ околнитѣ. Това пъкъ е възможно, само когато той добре разбира, какво дължи на това общество и държава и съ какво трѣбва да му се отплати. Онзи, който по начало отрича държавата, той не може да съзнае своитѣ задължения и необходимостъ отъ нея и оттамъ не може да се слѣе и приобщи съ собствения си народъ, отъ когото е излъченъ и комуто дължи съществуването си. А народътъ не може да се разглежда откъснатъ отъ понятието държава, защото самъ по себе си той е безличенъ и безволевъ — чрезъ държавната организация именно той става субстратъ, добива волево единство и става волевоспособенъ субектъ.

По въпроса за същността на държавата има различни схващания. Нѣкои дори я разглеждатъ като организъмъ съ същото съотношение между двата субстрата — духъ и тѣло, и съ процеса на органическо растене, което при държавата се нарича нейна история. Разликата между животинския организъмъ и държавата е само тая, че въ нейния организъмъ господствува разумно човѣшкиятъ духъ, а не слѣпи животински инстинкти. Блунчили нарича държавата „морална личностъ“, която съзнава правата и задълженията си къмъ своитѣ членове и има отговорностъ предъ тѣхъ.

Независимо отъ това, кое схващане за държавата ще приемемъ, какви симпатии или антипатии имаме къмъ този или онзи държавникъ и държавна политика, обаче всѣки трѣбва да признае, че държавата е една необходимостъ и благо за отдѣлната личностъ и следва тѣ да бждатъ една хармонична синтеза. Личността и държавата се намиратъ въ отношение на взаимодействие и зависимостъ; тѣ се взаимно опредѣлятъ и гарантиратъ. Осъзнаването на тая всестранна и неизбѣжна зависимостъ е именно това, което наричаме държавногражданско съзнание.

То е съзнанието, че всѣки отъ насъ принадлежи къмъ дър-

живното цѣло, че е свързанъ съ него чрезъ дълбоки и неузнаваеми връзки, които съ нищо не могатъ да се разкъсатъ и които служатъ като артерии, чрезъ които се обмѣня жизненото и необходимо отъ цѣлото къмъ частитѣ, и обратното.

Държавно-гражданско съзнание значи да почувствуваме органическа връзка съ държавното цѣло. Отъ степенята на осъзнаване тая връзка зависи квалифицирането на индивида като добъръ, или по-лошъ гражданинъ. Колкото повече единъ гражданинъ влага своитѣ усилия и насочва своитѣ идеали и цели къмъ реализиране на общото благо, толкова повече той заслужава името „добъръ гражданинъ.“ Сжщиятъ е длъженъ доблестно да служи и се жертвува за държавното правосъществоване. Онзи, който за единъ мигъ пожелае нейното падение, той е лишенъ отъ вродения инстинктъ за самосъхранение, защото държавното падение е падение на нейнитѣ членове, нейната смъртъ е смъртъ на ония, които я съставятъ. И ако нѣкои все пакъ правятъ това, то е, защото сж попаднали въ изкушението на своитѣ комерчески слабости, които умѣло маскиратъ чрезъ красивитѣ фрази на нѣкоя идеология, която никога не е била и нѣма да бжде реализирана на практика. Всѣки гражданинъ трѣбва да си даде сметка за помислитѣ, които той има по отношение на държавата, защото неизбежна е отговорността му предъ ония, които го следватъ и между които сж и неговитѣ собствени деца и родственици. Въ този смисълъ още Цицеронъ въ древността е казалъ: „Нека бжде написано на челото на всѣки гражданинъ, какво той мисли за държавата.“

Що се касае до пжтищата и срѣдствата за създаване и култивиране на държавно-гражданско съзнание — това е обектъ на специаленъ въпросъ. Едно обаче трѣбва да имаме като изходно начало при неговото разрешеие. То е да вложимъ въ душитѣ на подрастващитѣ преди всичко повече любовъ къмъ родното. И ако Достоевски е казалъ, че красотата ще спаси свѣта, ние бихме казали, че любовта ще спаси свѣта. Любовъ култивирана, а не животинска; любовъ къмъ своитѣ подобни, съ които единъ езикъ говоримъ, едни пѣсни пѣемъ, едно минало наследяваме; любовъ къмъ земята, която ни храни, и красотата, която ни забикаля.

Възпитае ли това чувство въ душитѣ на подрастващитѣ, другитѣ граждански добродетели сами ще поникнатъ, защото иматъ готова вече почва, и тогава ще имаме образа на добрия гражданинъ, който ще работи и вѣрва въ вѣчната младостъ и растежъ на своя народъ и държава.

Христо Г. Попски

По пътя на творческото образователно четене към самообразование

(Изъ нашата действителна образователна практика)

„Книгата е вредна, ако замѣня
опита; безценна е, ако го обяснява
и разширява.“

Джонъ Дюи

— Четене, четене! — Че то не заема ли челно мѣсто въ програмата на основното училище? — Ала не за всѣкакво четене ще се разбира тукъ, а за отговарящо на детскитѣ нужди, интереси, задачи и въпроси; четене, смислено и разумно, което, заедно съ цѣлата образователна дейностъ въ училището и вънъ отъ него, въ живота, отваря широко вратата на самообразованието, разширява детския опитъ, обогатява познанията, буди творческото детско мислене, здравото въображение, закалява волята, развива детския езикъ и доближава творческитѣ пѣтища на писателитѣ. Такова творческо образователно четене, радостна забава и сериозно желана работа на децата, е вдъхновено отъ любовъ къмъ книгитѣ, и самото то буди страстна любовъ къмъ тѣхъ, къмъ героитѣ на веществената и духовна култура, къмъ славнитѣ борци за народна свобода, къмъ родната земя и къмъ човѣчеството. Такова четене разпалва сърдцата на младитѣ четци къмъ истинска родолюбива и човѣколюбива работа и културно геройство, та да се изкорени злото и да се изгради по-хубавъ и радостенъ животъ.

— Възможно ли е такова четене? — Въ пѣстрото поле на родната и чужда образователна практика никнатъ и стари плѣвели, и здрави растения, и—де по рѣдко, де по-гъсто — хубавитѣ цвѣтя на творческо образователно четене. Неговото голѣмо значение за образованието на децата често се посочва както въ педагогически конференции, тѣй и въ нашия педагогически печатъ. Но да си признаемъ, че не е достатъчно само да посетимъ образователното поле, да се полюбуваме на здравитѣ красиви цвѣтя—хубави постижения по творческо образователно четене — ако желаемъ да работимъ да закрепне то по-здраво въ нашата образователна работа. Най-новата история на нашето училище ясно ще ни покаже, че стотици цвѣтя, ценни стихийни рожби въ нашата образователна работа, сж увѣхнали или загинали, защото сж заглушавани отъ плѣвелитѣ на нехайството, невежеството и грубостта; не сж достатъчно оценявани отъ отговорнитѣ училищни деятели, не сж освѣтявани отъ напредничавата педагогическа наука и не сж създавани необходимитѣ условия да се развиятъ и запазятъ. Разбира се, не е било винаги тѣй: и въ историята на нашето училище има свѣтли страници...

Кои сж предпоставките да се постигне творческо образователно четене въ нашето основно училище (първоначално и прогимназия), да се развие любовта на децата към книгите, писателите и стремежът към самообразование? Достатъчни ли сж само грижите, разните постъпки и „методи“ за четенето като четене, за да се постигне горната хубава образователна работа? Съвсемъ не: образователната работа по четене е тѣсно свързана съ цѣлата образователна работа — това сочатъ педагогическите факти и внимателните наблюдения на опитните учители. Кой учител, свикналъ да не гледа на децата като на бездушни номера и неразвити малки човѣци, а на особени творци, не е забелязалъ, че, колкото учениците развиватъ своя умъ, паметта си, въображението си, чувствата и волята си, нажко казано, колкото растатъ душевно и тѣлесно, толкова повече имъ се удава и висшата душевна дейность — творческото образователно четене? Кой учител не е забелязалъ, че четивата, предназначени за първокласниците, не се разбиратъ отъ първаците и, дори въ едно и сжщо отдѣление или класъ, по-развитите умствено деца, съ по-богатъ личенъ опитъ и по-широки познания, по-добре разбиратъ и по-хубаво четатъ съответните четива, по-добре умѣятъ да използватъ книгите, за да се самообразоватъ, отколкото тѣхните изостанали не по хронологическа, а по умствена възраст другари? На тѣзи многобройни педагогически факти педагогическата наука обърна сериозно внимание, потвърди ги и доказа, че душевното развитие на личността (особено на ума) съответствува на способността ѝ да прояви интересъ къмъ съдържанието на прочетеното и да усвои това съдържание. По-малко развитите душевно, по-малко образованите повече се интересуватъ *отъ битови и фантастични разкази* и схващатъ съдържанието имъ лесно, но малко се интересуватъ *отъ четива съ научно съдържание*, мжчно ги разбиратъ или не ги разбиратъ. По-развитите душевно, по-образованите, напротивъ, повече се интересуватъ отъ по-сериозните четива — съ научно или обществено съдържание — и по-лесно ги разбиратъ¹⁾. Какви необходими изводи, ценни за здравата образователна практика, биха следвали отъ неоспоримите горни педагогически истини, ако желаемъ да се запзи, да се затвърди и разцвѣти творческото образователно четене и детската любовъ къмъ книгите? Тѣзи изводи сж: 1) На четенето въ нашето училище не бива да гледаме отъ тѣсно „методическо“ гледище — „четенето за четенето.“ 2) Чрезъ обучението по всички предмети, по-добре казано, чрезъ цѣлата образователна работа въ училището и вънъ отъ него да се преследва цѣлостното психофизическо развитие на децата, особено душевното имъ развитие: по-пжтя на личния опитъ, личните усилия, желаната работа да се развие ума, въображението, чувствата, волята и характера. Защо съ цѣлата образователна работа трѣбва да се цели душевното развитие на децата? Нали се постига тази цель, покрай другите, чрезъ обучението по всички предмети? Да, тѣкмо тамъ е

¹⁾ Проф. А. П. Нечаевъ, „Психология школьного коллектива,“ стр. 53—62.

отживяватият училищен плъвелъ, че тази върховна педагогическа и човешка цел — да се развие, колкото е възможно, личността на детето, да се разцъвятят творческите му сили — недостатъчно се постига въ нашето училище. Биха ли позволили редоветъ на една малка статия да се посочатъ хиляди факти, често пжти обучението по разнитъ предмети се извършва, безъ да го желаятъ децата, безъ да имъ задоволява нуждитъ, безъ да сж придобили нуждния личенъ опитъ? Та може ли такава „обучение“ да подпомогне творческото образователно четене? Не откъсва ли такава „обучение“ личния опитъ и фактитъ отъ думитъ, когато, напротивъ; при творческото образователно четене *думитъ предизвикватъ представитъ за фактитъ и за личнитъ спомени, защото сж тѣсно психологически свързани?*)

Ако днесъ никой съвѣстенъ учителъ, никой добъръ педагогъ не би се решилъ да отрича голѣмото значение на творческото образователно четене за цѣлостното детско образование, то все пакъ въ нашитъ училища, при нешитъ стопански и културни условия, стои откритата задача: какъ да се организира четенето, за да влѣзе то като съставна душевна дейность въ творческия образователенъ процесъ, да задоволява нуждитъ на децата, да развива душевния имъ животъ, да ги подтиква къмъ самообразование и любовъ къмъ книгитъ? — Защо се предлага тази задача, ще забележатъ правдиво нѣкои наши колеги, нали въ нашата педагогическа литература достатъчно и предостатъчно е изяснена методиката на четенето? Тази мисль е толкова вѣрна, колкото сж вѣрни и упорититъ педагогически факти, че дори и въ училища, въ които четенето е добре „водено“, повечето деца, завършвайки III класъ — основно образование — не могатъ да се самообразоватъ, малко или никакъ не търсятъ книгитъ, а обичатъ вреднитъ удоволствия, малко познаватъ нашитъ и чужди писатели, не могатъ да четатъ изразително. Ако си представимъ нашата славна възрожденска епоха, когато майстори, калфи, чираци и различната тогавашна интелигенция, кой знае колко пжти по-малобройна и съ по-малко формално образование отъ днешната, — тогавашнитъ възрожденци, кжсайки понѣкога отъ скромнитъ си срѣдства, като „спомоществуватели“ сж подпомагали съ предварителни вноски да се издаватъ книги въ 500—1000, 2000 екземпляра, то днесъ, въ двадесетия вѣкъ, епоха на най-сложенъ и буренъ животъ, каква трѣбва да бжде начетеността на нашитъ деца и младежи? Кои парични срѣдства, изразходвани всѣка година отъ упорития трудъ на нашия народъ, сж повече — онѣзи ли за низки развлѣчения, за спиртни питиета, за тютюнопушене или тѣзи — за обществени библиотеки, народни театри, за художествена и научна литература? . . . Да, ясно е, че целитъ и задачитъ на творческото образователно четене не сж разрешени още задоволително у насъ; затова поставената отъ нашата обра-

¹⁾ Цвѣтко Петковъ, „Психология на творческия образователенъ процесъ“, стр. 306, 307, 308, 309 и 310, вждето сж изказани много ценни мисли въ това направление.

зователна практика задача, какъ да се организира по-добре творческото образователно четене, за да се подпомогне детското образование, стои открита за всички училищни дейци и съзнателни граждани, които добре съзнаватъ дълга си въ днешнитъ сждбоносни времена предъ деца и младежи — днешната и утрешна надежда на нашата родна култура. Тази задача, тъй важна за днешното наше детско образование, е тѣсно свързана съ редъ проблеми.

Преди всичко, какъ и въ какво се проявява творческата душевна дейностъ въ творческото образователно четене? Какъ отговаря съвременната психология на този въпросъ? — Децата, четящитъ, възбудени отъ желание, нужди и интереси, като четатъ художествено произведение, съ детското си въображение, оцѣтено съ различни чувства, ръководено отъ мисленето, пресъздаватъ образитъ и картинитъ, като ги чувствуватъ като свои. Въ това творческо пресъздаване децата преживяватъ сжщо като свои чувства и настресението на автора, скръбта, радостта, борбитъ и желанията на героитъ му, запознаватъ се съ важни страни на обществото и културата, допълватъ своя житейски опитъ и направляватъ волята си не само мислено, но и дѣлово да се осмъществи хубавото въ живота. Четатъ ли децата четива съ научно съдържание (езикътъ на такива трѣбва да е наситенъ съ конкретни образи и живи картини), то въображението, чувствата, начело съ мисленето тъй се проявяватъ творчески, че прочетеното възбужда собствени мисли у децата, разширяватъ се познанията имъ върху личния имъ опитъ и преживявания. Какво значи да твори детето четецъ? Не значи ли, че малкиятъ четецъ, носенъ на детското си въображение, будено отъ чувствата и волята, озарени отъ детското мислене, заедно съ безименния авторъ на народната пѣсенъ да пресъздаде — да почувствува като свои — могщия образъ на Крали-Марка, „освободителя на три синджира роби“? Или четецътъ-творецъ, четейки красивитъ стихове на Ботевитъ „Хайдутъ“, не пресъздава ли, не вдъхновява ли се отъ голѣмия геройски подвигъ на малкия Чавдаръ? Кой малъкъ или голѣмъ четецъ не се е омайвалъ отъ приказния герой на свободата — Хаджи Димитра? Кой малъкъ или голѣмъ четецъ, ако е сѣмо безъ сърдце, не е съчувствувалъ на „добрия чичо Томъ“ въ „Чичо-Томовата колиба“? Да, това пресъздаване е висша душевна дейностъ, която има грамадно значение за образованието на детето. И тъкмо въ тази творческа душевна дейностъ се крие разковничето да обича детето хубавитъ книги, да чете и да се самообразова.

— Четене, четене! — Кой учителъ не е забелязалъ, че въ едно и сжщо отдѣление или класъ, докато едни деца бързо пресъздаватъ картинитъ и образитъ, вложени въ художественото произведение, възпламеняватъ се отъ чувствата и настресението на героитъ, други деца бавно, тежко или погрѣшно извършватъ тази тежка душевна работа? Не сме ли забелязали, че нѣкои деца бързо и вѣрно схващатъ съдържанието на научнитъ четива, други бавно и погрѣшно? На какво се дължи тази поразителна

работа въ творческата душевна дейност на децата? Нали раз-
 дразнителитѣ-четивата — сж едни и сжщи? — Да, четивата могатъ
 да сж съвършено еднакви, ала детскитѣ душевни сили, душев-
 ната детска дейностъ да е различна. Затова думитѣ, прочетени
 или изслушани, споредъ съвременната психология, не предаватъ
 безусловно точно мислитѣ и чувствата на авторитѣ. *Образитѣ,
 които се създаватъ или възникватъ въ въображението на чи-
 тателя, сж въ зависимостъ отъ собственитѣ му впечатления,
 представи и преживявания*¹⁾. Тѣй се разрешава видимиятъ проти-
 воречивъ психологически фактъ: четцитѣ съ по-богати душевни
 запаси, съ по-голѣмъ личенъ опитъ по-добре разбиратъ проче-
 теното, по-близко стоятъ до автора на художественото произ-
 ведение и до този на научното; но въ сжщото време сжщитѣ
 четци пресъздаватъ образи и картини, създаватъ мисли, които, и
 да сж възбудени отъ чуждата творба, сж собствени въ малка
 или голѣма степенъ на самитѣ четци-творци. Четцитѣ пъкъ съ
 по-беденъ душевенъ животъ, съ по-малкъ личенъ опитъ по-мжчно
 разбиратъ прочетеното, по-далечъ стоятъ отъ автора и неговия
 пжтъ; ако сжщитѣ пресъздадатъ нѣкакви образи и картини, подъ
 влияние на чуждото произведение тѣзи пресъздавания сж бледи,
 слаби, въпрѣки че голѣма частъ отъ съдържанието имъ е копие
 отъ чуждото. Накратко казано, споредъ новитѣ педагогически
 изследвания, добритѣ четци възпроизвеждатъ съ по-голѣма пъл-
 нота фактитѣ въ прочетеното, по-добре го пресъздаватъ — прера-
 ботватъ възприетото, а, напротивъ, по-слабитѣ четци по-слабо
 предаватъ съдържанието — фактитѣ въ прочетеното, по-слабо го
 пресъздаватъ, въпрѣки че и въ повечето случаи, отколкото по-
 развититѣ четци, тѣ буквално възпроизвеждатъ фразитѣ на про-
 четеното²⁾. Да се спомня ли за пакостната училищна отживелица
 да се „оценява“ успѣха на ученика не по самостоятелната му ду-
 шевна преработка на прочетеното, не по смисления му и по-само-
 стоятеленъ езиковъ изразъ, а по буквалното предаване на „урока“,
 прочетеното, въпрѣки че никакъ не е разбрано? Въ кой случай
 учениктѣ-четецъ по-добре е използвалъ книгата и по-близу се е
 привързалъ у нея — този ли, който разумно я чете и използва,
 или, този, който съ часове се измжчва да наизустява буквално,
 понѣкога до отвращение отъ безсмислената работа? . . .

Отъ казаното по-горе се вижда, че малкиятъ четецъ може
 да чете смислено, творчески, ако той има достатъченъ жизненъ
 опитъ, по-богати запаси отъ преживявания, като, разбира се,
 упражнява, развива четивния процесъ. Погрѣшно е да се мисли,
 че четцитѣ, особено по малкитѣ деца, защото не могатъ да че-
 татъ смислено поради недостатъчни душевни преживелици, сж
 умствено закѣснѣли, близко до аномални. Ние ще бждемъ по-
 правдиви и по-обективни къмъ детското недостатъчно смислено
 четене, ако знаемъ особената душевна детска природа: детето
 мисли повече съ нагледни, конкретни представи за предметитѣ,

¹⁾ С. И. Абуковъ, „Творческото чтение“ стр. 12 и 13.

²⁾ Проф. А. П. Нечаевъ, „Психология школьного коллектива“, стр. 56 и 57.

въ възприятията преобладават представитѣ отъ миналитѣ му преживявания, въображението му се отличава съ слаби задръжки, слаба критичностъ и, най-важното, характерно за него — *слабо съдържание на представитѣ поради ограничения детски опитъ*. (Мойманъ³⁾).

Какъ е възможно да четатъ децата смислено, творчески, разбира се, и изразително съ особеноститѣ на душевната си природа, когато имъ липсва достатъченъ личенъ опитъ и достатъчни преживѣлици? Отговорътъ на този въпросъ е ясенъ: това, що липсва на детето, трѣбва да се придобие. Липсватъ му достатъчно представи, достатъченъ личенъ опитъ; нека да ги придобие. А какъ? Съ игра, работа, непреднамѣрени и преднамѣрени наблюдения и истинска нагледностъ. — „Хубава работа!“ — ще кажатъ нѣкои, — ако училището е длъжно да организира обучението по всички предмети, като прилага принципа на нагледността, то и по четене ли — пакъ нагледностъ, наблюдение? — Ако цѣлата образователна работа се основава, по възможностъ, на личния опитъ и личнитѣ усилия на децата; ако тя се вдъхновява отъ интереситѣ имъ; ако образователната работа не се разкъсва на разни противни и спъващи сжитѣ детски интереси „учебни“ кжсове; ако тази приятна и желана работа бѣ цѣлостна, въ която творческото образователно четене ще бжде естествена психологическа съставка, — то наблюдението и истинската нагледностъ сж постигнати — това четене е осигурено. Има ли нужда отъ примѣри? — Нека въ нашето училище по-малко се „предаватъ“ уроци върху недостатъчния детски опитъ, нека се организиратъ повече целни наблюдения; нека, на примѣръ децата, водени отъ интереситѣ си, задачитѣ си, посетятъ ковашката работилница, наблюдаватъ, изследватъ благородния ковашки трудъ, — то тѣхнитѣ преживявания, личниятъ имъ опитъ ще събудятъ ума и въображението имъ да пресъздадатъ образитѣ и картинитѣ и да преживѣятъ естетичното чувство и настроенията, сложени въ стихотворението „Ковачъ“ и въ четивото на Йовкова „При ковача“. Децата сж посещавали и изследвали скромнитѣ паметници на героитѣ на народната свобода, тѣ сж слушали отъ близкитѣ си разкази за тѣзи герои и сжитѣ по история вътрешно нагледно сж си представили приказния народенъ юнакъ „Хаджи Димитра“, падналъ раненъ на върха Бузлуджа; нѣма ли тѣзи детски преживявания да се одухотворятъ така, че малкитѣ четци, като пресъздаватъ образа му, като пресъздаватъ хубавитѣ картини, като се вчувствуватъ въ настроението му и чувствата на безсмъртния нашъ поетъ, да изразятъ естетическото си преживяване съ изразно, дори, естетично четене и декламирање? Когато детскитѣ интереси изискватъ, за да се проникне по-дълбоко въ съдържанието на нѣкое ценно художествено произведение, да се пресъздадатъ по-хубаво по-важни образи и картини въ него, да се почувствуватъ по-силно чувствата на героитѣ му, организиратъ ли се децата да

³⁾ Проф. С. М. Василейского, „Основные вопросы педагогики“, стр. 55, 56 и 57.

посетятъ нарочно исторически мѣстности, исторически кѣщи, музеи, исторически паметници, да се събиратъ стари дрехи, сѣдоове, оржия и др. — ето единъ приносъ къмъ творческото четене. Наблюдавайте, какъ четатъ мнозинството деца и младежи сериознитѣ художествени произведения и подходящитѣ за тѣхъ научни книги (отъ тѣхъ малко не обичатъ да четатъ), и вие ще се увѣрите, че тѣ не четатъ съ нуждното рабиране, не се възпламеняватъ отъ идеитѣ, подвизитѣ и чувствата на героитѣ, не облагородяватъ характера си да служатъ на напредъка на обществото. Не повърхностни четци трѣбва да изпраща въ живота нашето родно училище, а сериозни четци, които не само да пресъздаватъ чуждитѣ творения, но да сж подбудени отъ тѣхъ да създаватъ свои!

Има и другъ срѣдновѣковенъ училищенъ плѣвелъ, който задушавъ желанието на децата да четатъ, затрѣнва пѣтя имъ къмъ самообразование и изстудява любовта имъ къмъ книгитѣ. Това четене е откъснато отъ образователната работа, не отговаря на детскитѣ потребности, значи, не се желае отъ децата, не е оправдано, не е мотивирано предъ тѣхнитѣ очи. Ще си послужи съ действителни факти. Децата, второкласници, въ началото на учебната година не сж се заинтересували, не сж се запознали съ заслугитѣ на патриархъ Евтимия при отбраната на Търново, пѣкъ и цѣлото обучение по това време се върти около други интереси и задачи. За да се изпълни „часа по четене“, „учебниятъ планъ“, и да се покаже на колежитѣ, какво трѣбва да се чете и какъ трѣбва да се чете, за да възпита народностното чувство на децата, последнитѣ се задължаватъ да четатъ у дома си и на малката педагогическа конференция разказа „Великиятъ заточеникъ“. Постигна ли се тази цель? — Съвсемъ не. Първо, децата не се интересуваха отъ разказа и отъ самото четене, защото то не отговаряше на интереситѣ и задачитѣ имъ и защото нѣмаше никаква връзка не семо съ цѣлата образователна работа, но и съ обучението по българска история; второ, четцитѣ не можаха да разбиратъ съдържанието на разказа, защото нѣмаха достатъчно лични свои преживявания; трето, тѣ не можаха да схванатъ не само най-важнитѣ картини въ разказа, но и да пресъздадатъ образа на голѣмия българинъ и да се възпламенятъ отъ неговото родолюбие, отъ безстрашния подвигъ и беззаветна любовъ къмъ заробенния български народъ. И ето, вмѣсто да обикнатъ Евтимия, вмѣсто да се разпалятъ сърдцата имъ отъ неговото безстрашие, безстрашниятъ пастиръ имъ бѣше безразличенъ, неговиятъ подвигъ не ги засегна, а още по-лошо, четцитѣ не обикнаха нито четивото, нито голѣмия поетъ Вазова! Докже може да доведе децата немотивираното, безинтересно, формално и натрапено четене! Стига вече четене за учителевитѣ „цели“, а четене, търсено отъ децата, да задоволятъ личнитѣ си желания и цели, движейки напредъ въ подходящо време детското образование!

Не само малко или много истинскитѣ художествени четива сж желани и търсени отъ децата, когато ги изискватъ тѣхнитѣ интереси, но и четивата съ подходящо за четцитѣ съдържание, споредъ показанията на напредничащата образователна практика,

сж сжщо желани ги търсени, ако сж отговоръ на тѣхнитѣ въпроси и задачи. Две, три групи третокласници живо работятъ върху въпроса, какъ може да се използва електричеството, за да се подобри поминѣкътъ на селото. Децата трескаво правятъ опити, посещаватъ мѣста, кждето се добива тази „чудна“ сила, посещаватъ работилници, учреждения, кждето тя се използва или въ производството, или за освѣтление. Сблъскатъ ли се децата съ наблюдаванитѣ явления и факти, въ ума имъ се пораждатъ нови въпроси и задачи, за чието разрешение се изискватъ по-широки знания. Като се мине презъ личния детски опитъ, презъ детскитѣ преживелици и презъ голѣмата детска жажда къмъ по-новото, къмъ по-далечнитѣ хоризонти на човѣшката мисль — ето децата неуморно търсятъ изъ ученическата или читалищната библиотека статии, книги, за да задоволятъ своитѣ интереси. Въ това настроение децата съ наслада четатъ голѣмата статия за електричеството въ списание „Младежка библиотека“, такива статии изъ сп. „Природа“, биографията на Едисона и много други подходящи книги. Има ли нужда да се съобщаватъ още педагогически факти, отъ които ясно да се вижда, че децата съ голѣмо увлѣчение четатъ подходящи географски, исторически статии и други такива изъ широкото поле на човѣшкото знание, ако съ това четене задоволяватъ духовната си жажда, породена отъ собственитъ имъ изследвания, личнитѣ имъ преживелици въ хода на образователната работа? Да, децата четатъ и книги съ научно съдържание, но, да не забравяме, все по детски: формата на изложението, езикътъ на четивата засилва или отслабва желанието имъ, за да задоволятъ личнитѣ си интереси. Педагогическиятъ опитъ и образователната практика сж установили, че човѣшкитѣ знания, изложени въ книгитѣ съ картиненъ, образенъ или разказвателенъ езикъ, задържатъ поваче детския интересъ¹⁾, отколкото студеното, сухо и дидактично изложение. Не на този ли образенъ езикъ, въ който се обличатъ достъпни за децата човѣшки знания, се дължеше твърде много успѣхътъ на сп. „Младежко четиво“?

Я да се опитаме, безъ да сж придобили децата достатѣченъ личенъ опитъ, безъ връзка съ тѣхнитѣ интереси, въпроси и задачи, ей така, както нерѣдко върши въ нашето училище, „за да се научатъ ученицитѣ да четатъ“, да имъ дадемъ, да имъ натрапимъ, книги съ подходящо съдържание, или, още по-лошо, да ги оставимъ по учебницитѣ да „изучаватъ“ уроцитѣ по география, история и други науки. Когато книгитѣ — художествени или съ научно съдържание, изложени съ картиненъ езикъ — следъ достатѣченъ жизненъ личенъ опитъ, поради детскитѣ въпроси, задачи, интереси сж силно търсени, сж незамѣними будители къмъ самобразование, ценни срѣдства въ образователния процесъ, любими другари на детето и на детскитѣ сдружени за работа групи, то сжщитѣ книги, дадени на ученицитѣ, безъ да е почувствувана

¹⁾ Д-ръ Петко Цоневъ, „Дидактика и методика на обучението по български езикъ“, стр. 148.

нужда отъ тѣхъ, безъ да сж желани, ставатъ непотрѣбни вещи. Насилватъ ли се децата въ такива жалки психологически моменти да изучаватъ уроци или да наизустязатъ, то книгитѣ ставатъ дори, и умразни. Ето защо незабравими сж думитѣ, казани за голѣмото значение на книгитѣ отъ голѣмия педагогъ Джонъ Дюи: „Книгата е вредна, ако измѣня опита; безценна е, ако го обяснява и разширява!“.

Знае се, че отъ нѣколко години насамъ нашиятъ педагогически печатъ се занимава сериозно съ изразителното и естетическо четене въ основнитѣ училища. Написаха се хубави статии по този въпросъ, имаме и специална монография по него. Въпрѣки постигнатитѣ успѣхи по това четене, общо взето, постиженията сж още незадоволителни; ето защо предъ напредничавата образователна практика този важенъ въпросъ още не е разрешенъ. А може ли да се говори за творческо образователно четене, безъ необходимата изразителна сила, за да се предадатъ по-ясни и по-силно мислитѣ и чувствата на автора? Ако този четецъ или говорителъ по-изразно излага и чуждитѣ, и свои преживелици, не развива ли собственитѣ си душевни сили? А кои сж теоретическитѣ и практически грѣшки, за да се разреши по-вѣрно и по-успѣшно този важенъ въпросъ? Напредничавата образователна практика е установила положително, че пѣхътъ на изразителното и естетическо четене, говорене, декламирање *минава не презъ външнитѣ словесни естетически сръдства къмъ детскитѣ преживявания, а обратно отъ детскитѣ преживявания къмъ естетическитѣ изразни сръдства: логическо и художествено ударење, драматически акцентъ, пауза за изразителностъ и други.* Ако децата иматъ достатъченъ жизненъ опитъ, ако тѣ се интересуватъ отъ художественитѣ произведения и така ги четатъ, че чувствата и настроението на автора да се преживяватъ, както казва Озаревска, голѣма познавачка на художественото четене, не само искрено, но и въ истинския имъ духъ¹⁾ — то четцитѣ, декламаторитѣ ще откриватъ и творятъ и изразнитѣ художествени сръдства, та едва ли ще остане много мѣсто за теоретически „правила и поучения“, които, безъ благодатната психическа почва — детското преживяване и настроение, падатъ като неподходящи семена на наемклива почва. А четатъ ли, декламираатъ ли децата изразно и, ако е възможно, естетично, тѣ обикватъ и високо ценятъ художественитѣ произведения и пазителитѣ имъ книгитѣ; не се ли „решаватъ“ да се изказватъ изразно, и най-хубавитѣ художествени книги имъ ставатъ безразлични. А нашитѣ основни и сръдни училища, въпрѣки похвалнитѣ усилия на много сериозни учители, не изпращатъ ли още въ живота много деца и младежи, още непрогледнали за образната българска речъ и за художествената наша литература?

Но не е достатъчно само да се преживяватъ чувствата и настроенията на художественитѣ произведения, за да четатъ де-

¹⁾ Джонъ Дюи „Школа и общество“, стр. 88.

²⁾ Озаревска, „Етюди по художествено четене“, стр. 34, 35 и 36.

цата изразно или естетично. Педагогическата нъука отдавна най-ясно доказва, че възприетото, преработеното, преживяното се стреми да се изкаже, да се изрази. *А тъкмо когато се излага, изразява, активната личност наново възприема и изяснява предишните си възприятия, допълня ги, и тъй развива познанията си*¹⁾. Излишно е да се обяснява, че детето чете, декламира, говори, за да изрази, за да изложи мислитѣ, чувствата си на другитѣ, особено на тѣзи, които най-добре ще го разбиратѣ и съ които то е свързало нѣщо въ своя животѣ. Необходима е особена детска срѣда, въ която детето, като изразява преживяното отъ прочетенитѣ художествени произведения, да развие у себе си способността да чете или декламира изразително и, по възможностѣ, естетично. А какъ се организира тази толкова необходима детска срѣда, кждето се кове не само детскиятъ езикъ, но се насажда и страстна любовъ къмъ хубавото въ прекраснитѣ художествени произведения и къмъ нашата и чужда книга? Не е добре организирана такава детска срѣда — „часть по четене“ или „извънкласно четене“, когато това четене не отговаря на детскитѣ интереси и децата не преживяватъ чувствата и настроенията на героитѣ, а си блъскатъ главитѣ да разбиратъ „авторитетното“ и неумѣстно обяснение на учителя и „образеца“ на на трапеното му прочитане на художественото четиво; не такава детска срѣда, кждето похвалитѣ, укоритѣ, страхътъ отъ бележката, надеждата за нея, съперничеството на четцитѣ сж слабитѣ лостове на такова четене; малко спомагатъ да обикнатъ децата хубавитѣ книги и такива „извънкласни четения“, „дружествени събрания“, които се уреждатъ не за детскитѣ интереси, не въ нѣкаква връзка съ цѣлата образователна работа, а да се изпълнятъ само наредбитѣ за даване „животъ“ на разнитѣ ученически дружества или да се впишатъ проявени „дейности“ въ учителскитѣ атестации. Не по такива гладки и безплодни пжтища ще се уплжватъ нашитѣ деца, а на свободно организирани класни, извънкласни, дружествени и други детски събрания, кждето децата волно и съ радостъ изразяватъ чрезъ четене, декламиране своитѣ преживелици, своя интименъ животъ, следъ като сж чели подходящи даровити автори; детска срѣда, която като пролѣтно слънце буди творческитѣ детски сили по пжта на другарското сътрудничество и приятна взаимопомощъ, и която разпалва въ детскитѣ сърдца любовъ къмъ родната и хубавата човѣшка книга, като поддържа у децата силно желание и голѣмъ стремежъ да се работи за напредъка на детското общество, на детската общностъ. (Следва)

¹⁾ С. И. Абакумовъ, „Творческое чтение“, стр. 18, 19 и 20, сжщо и въ книгата на Лай „Експериментална дидактика“, стр. 67—72.

Анто Ивановъ

Повече активностъ и самодейностъ по четене

Животътъ е вѣчна промѣна, вѣчно движение напредъ. Мѣни се веществената природа, мѣнятъ се идеитѣ и разбиранията на хората, мѣни се организацията на учебното дѣло, учебното съдържание, методитѣ и похватитѣ на учителя. Онова, което е господствувало редица години — десетилѣтия въ училището, днесъ, подъ влияние на последнитѣ постижения въ областта на психологията и педагогиката, се замѣстватъ съ нѣщо ново, съ другъ духъ и другъ обликъ.

Бѣше време, когато учителятъ ревниво пазеше отъ ученицитѣ онова, което предстоеше да преподаде, за да не убие интереса у тѣхъ; формализираше се, стремѣше се целта да бѣде, колкото се може по интересна, опредѣляше точно пѣтя, като се придържаше точно отъ начертания планъ, всѣко отклонение отъ които се смѣташе за груба методическа грѣшка.

Малко се вѣрваше въ възможноститѣ, силата и способноститѣ на ученицитѣ, особено малкитѣ. Мислѣше се, че детето — ученикъ безъ непосредствено и постоянно ръководство на учителя, само не е въ състояние да проучи и научи нѣщо ново. Липсваше правилно схващане за духовната детска природа и за пѣтя на нейното развитие. Мнозина смѣтаха, че като дадемъ на детето много и различни знания, мъдрости и поучения, съ това вече сж го подготвили за живота. Не оставяме ученика да живѣе, действува, да върши работа, да опитва, да размишлява самостоятелно върху поставенитѣ отъ него, околнитѣ или учителя въпроси и задачи — да видимъ какво може и какво не и да го подпомогнемъ само тамъ, кждето действително има нужда.

Днесъ вече се схваща, че една отъ най-важнитѣ задачи на учителя е да организира материалната и обществена сръда въ училището, стимулираща къмъ образование.

Въ последно време у насъ съ основание си проби пѣть практиката на предварително задаване задачи за изучаване на опредѣленъ учебенъ материалъ, койго ученикътъ самостоятелно или групово да разреши въ кжщи и изложи устно или писмено.

Доколкото ми е известно, тази практика по четене за първи пѣтъ у насъ бѣ посочена въ страницитѣ на сп. „Педагогическа практика“ отъ тогавашния редакторъ, а сега покойникъ А.н. Борлаковъ.

Задачитѣ, които ще се поставятъ на ученицитѣ, могатъ да бждатъ общи и по-специални, споредъ характера на четивото. Тѣ ще се отнасятъ до: 1) разкриване съдържанието на четивото — обяснение на непознати думи и изрази; 2) раздѣляне четивото на части; 3) опредѣляне картинитѣ; 4) характеристика на действащи лица; 5) намиране главната мисль или поука; 6)

намиране художествени изрази; 7) определяне изреченията, съ които сж изразени чувства; 8) обмисляне начина и средствата за драматизиране; 9) намиране логическото ударение и др.

Естествено е, че не е необходимо да се зададат всички задачи, а само толкова, колкото могат да се разгледат въ предстоящия учебен часъ. Задачитъ могат да се поставятъ отъ учителя, отъ отдѣлни ученици или отъ класа следъ колективно обсъждане.

Тази практика има това преимущество предъ обикновената, че прави ученицитъ активни и самодейни. Ученикътъ се справя съ задачитъ самостоятелно, споредъ силитъ си, а тамъ, кждето не може, търси помощта на другитъ: на родители, другари и учителя. Самъ промишлява, предтолага и заключава. Ученикътъ въ дома си най напредъ ще преодолѣе техническитъ трудности, едно отъ най важнитъ условия за разбиране съдържанието на четивото. Тръбва да си признаемъ истината, че много ученици въ горнитъ отдѣления, а не сж малко и въ прогимназията, които не сж достатъчно превъзможнали техническата страна и не четатъ добре.

При традиционната практика работата протича по следния лжтъ: Ученикътъ не знае четивото. То се посочва въ началото на часа, обикновено следъ съответна подготовка. Четивото се прочита отъ ученикъ или учителя. Чете се на части, разказва се и се разяснява съдържанието. Опредѣлятъ се картинитъ, прави се вдѣлбочение, ако е морално, и следъ това се пристѣпя къмъ изразително четене.

При този начинъ обикновено работимъ съ по-силнитъ ученици и може би основателно, защото, ако работимъ съ слабитъ и срѣднитъ, рискуваме да не свършимъ работата си, т. е. да не можемъ да разработимъ откъмъ съдържание четивото. Така или иначе, ние или губимъ голѣма частъ отъ часа за техническо превъзможване, или, ако работимъ съ силнитъ, слабитъ не успѣватъ да ги следятъ, губятъ въбра въ силитъ си и се дезинтересиратъ отъ училищната си работа. Превъзможване техническата страна на четенето ще стане съ собствени усилия, съ повече четене въ кжщи, и то съ темпъ, отговарящъ на силитъ и възможноститъ му, а не чрезъ слушане по-силнитъ си другари.

Тукъ му е мѣстото да отбележа, че учителътъ ще даде известно упжтване за начина на изучаване четивото въ кжщи, за да се избѣгне погрѣшно прочитане на думи и изрази.

Още при задаване задачитъ, определяме единъ ученикъ, който ще чете първи цѣлото четиво. Съ рѣдки изключения, подбранитъ ученици винаги сж се отнасяли съ нуждната сериозностъ къмъ възложената имъ задача, като старателно сж се подготвяли. При добре изпълнена работа, която се оценява отъ ученицитъ, самочувствието имъ се повдига и желанието за работа твърде много засилва. За мнозина този моментъ е много тържественъ. Не сж рѣдки случитъ, когато добри ученици, за да се подготвятъ, сж прочитали четивото по 10—12 пжти. Следъ цѣлостния прочитъ, четивото се чете на части. На ученицитъ е обърнато

внимание, че, при разясняване съдържанието на четивото, всъки е длъжен да отбележи ония думи и изрази — всичко, което не е могъл да разбере, а също и това, което мисли, че нъкои негови другари не сж разбрали, не сж си изяснили. Прочита се първата част. Настъпва оживление. Всъки иска да зададе въпросъ. Не сж рѣдки съжаленията: „Ехъ, превари ме!“ Отговоритѣ трѣбва да дава четецътъ, за да се види доколко той е успѣлъ самостоятелно да се справи съ възложенитѣ му задачи. На който въпросъ не може да даде задоволителенъ отговоръ, отговарятъ или допълватъ другитѣ. Често пжти се създаватъ любопитни спорове върху отговора. Трѣбва да подчертая, че нъкои въпроси сж твърде плоски, но и тѣ въ много случаи не сж излишни. Практиката ми ме е убедила, че има много често употребявани думи и изрази, на които съдържанието не се знае отъ нъкои ученици. Така че и поставенитѣ нагледъ прости въпроси си иматъ значение за изясняване съдържанието за отдѣлни ученици. Има и въпроси, които учудватъ и говорятъ за интелигентността на ученика, който ги задава.

Този начинъ на изясняване съдържанието на четивото гвърде много увлича, частъта минава въ приятностъ, а всичко това допринася за пробуждане любовъ къмъ четене у много посрѣдствени, а често пжти и слаби ученици.

Всъки ученикъ е озаглавилъ картинитѣ. Казватъ се отъ нъколко ученика. Въпросътъ за картинитѣ е разтегливъ, особено за нъкои четива — могатъ да се посочатъ много. Добре е да се установятъ по-главнитѣ.

Съ подходящи задачи ние трѣбва да подтикнемъ ученицитѣ да напрегнатъ своята фантазия и допълнятъ четивото, ако това е възможно, съ още нъкоя картина. Това раздвижва и оживява детската фантазия и подпомага нейното развитие.

Характеристиката на действащитѣ лица е единъ много важенъ, но сжщевременно и труденъ моментъ при разработка на четивото.

Всъки ученикъ трѣбва да има известно отношение къмъ действащото лице — одобрява или не неговия начинъ на животъ, неговитѣ постъпки и действия. Заслужава ли да му се подражава или не? Трѣбва де приучимъ ученика къмъ преценка. Съ самостоятелното преценяване поведението на действащитѣ лица, ние ще развиемъ и укрепимъ неговата критическа способностъ. А кой не знае, колко важна е тази способностъ за човѣка?

Не всѣкога и всички ученици успѣватъ да откриятъ главната мисль или поука, тъй като въ нъкои четива тя мжно се долавя. Ученицитѣ изказватъ своитѣ мнения, а следъ това се установява.

Нъкои четива и части отъ тѣхъ могатъ да се драматизиратъ. На ученицитѣ може да се постави като специална задача да обърнатъ разказчето въ драмичка и да обмислятъ начина и срѣдствата за драматизиране. Често пжти децата сж много находчиви и даватъ интересни идеи, както по отношение сценировката, така и изпълнението.

Съ драматизирането работата ни по четене се оживява и се постигатъ двойни задачи: отъ една страна подпомага да се разбере по добре съдържанието, а отъ друга — по-добра изразностъ при четенето.

Говорътъ — устниятъ изказъ на човѣка, зависи отъ неговата склонностъ и естествена податливостъ и отъ подготовката му. Важно е обаче да се знае, че човѣкъ говори самоуѣрено, ясно, изразно само за онова, което му е добре познато, за случаи и събития, на които е билъ свидетелъ или непосредственъ участникъ и като такъвъ а преживѣлъ силни чувства.

Най-добриятъ прочитъ е този, който се приближава до къмъ естествения говоръ. Изразително може да чете само онзи ученикъ, който, следъ като е превъзмогналъ техническата страна, е разбралъ съдържанието на четивото и преживѣлъ чувствата, изразени отъ автора въ него; следователно, най-сжщественото условие за изразително четене е пълното и вѣрно разкриване съдържанието на дадено четиво. Изразителното четене ще се улесни, като опредѣлимъ логическото ударение, като упражнимъ ученицитъ върху ония мѣста отъ четивото, които изразяватъ чувства, разговоръ и др.

Четенето може да бжде въ услуга на граматиката и писането. Всѣка по-важна правописна и граматична особеностъ въ дадено четиво трѣбва да потърсятъ ученицитъ. Ала четенето може да послужи много на писането — главно свободното съчинение. Нашитъ най-добри майстори на словото сж писателитъ, отъ тѣхнитъ творби трѣбва да се учатъ ученицитъ. Ние трѣбва да посочимъ начина на работа на писателя. Ако не всѣко четиво, то поне на по-подходящитъ, ние трѣбва да дадемъ като задача на ученицитъ да напишатъ плана му. За добиване усѣтъ къмъ художественъ изразъ и художествена речъ много подпомага спиране вниманието на ученицитъ върху художественитъ изрази въ дадено четиво.

Почти за всѣко четиво ние трѣбва да поставимъ като специална задача на ученицитъ да намѣрятъ най-хубавитъ изрази, като сжщевременно посочатъ, кое ги прави такива. По резултатитъ, добити отъ отговоритъ, ние ще сждимъ за тѣхния художественъ усѣтъ.

Едно всестранно изучаване на четивото откъмъ съдържание и форма подпомага цѣлокупното езиково обучение по родния ни езикъ и пробужда любовъ къмъ художествената писмена речъ — къмъ художественото творчество.

Къмъ края ние ще се спремъ на обстоятелството, какво нѣкои много държатъ, ученицитъ да не знаятъ предварително четивото, което ще се разработва, защото, само когато то представлява новостъ, преживяването щѣло да бжде силно. Безъ да отричаме силата на първитъ впечатления, ние ще добавимъ, че четивото може да се преживѣе и при познато съдържание, стига да се прочете съ нуждната вещина. Кой не знае съдържанието на стихотворенията, „На прощаване“, „Хаджи Димитъръ“, „Шипка“, но

кому нѣма да трепне сърдцето, когато тѣ излизатъ изъ устата на вещь декламаторъ — артистъ.

Една провѣрка ще установи, че много отъ четивата въ читанката сж прочетени особено отъ по-силнитѣ и интересувачи се ученици. Случвало ми се е много пжти ученицитѣ сами да ме подканятъ да разучиме нѣкое четиво, защото имъ харесвало.

Приучване ученицитѣ къмъ самостоятелно разучаване на четивото е твърде ценно отъ педагогическо гледище, поради това, че се застъпва единъ отъ най-важнитѣ дидактични принципи — самодейността, легнала въ основата на всички реформени училища. *Самостоятелната работа, извършена съ успѣхъ, повдига самочувствието на ученика, създава увѣреностъ и подема въ силитѣ; пробужда интересъ къмъ четене художествена литература, а впоследствие любовъ къмъ самообразование, качество твърде ценно за развитие духовнитѣ сили и изграждане на една активна, самодейна и отнасяща се критически къмъ всички въпроси личност.*

Педагогически предразсждъци

„Извличамъ отъ ученицитѣ“

1.

На педагогически съвѣщания, при ревизии на учители често се чува: „Извлѣкохъ отъ ученицитѣ“, „Приложихъ методата на извличане отъ ученицитѣ“ или: „Работата му бѣ добра — всичко извлѣче отъ ученицитѣ“. Въ тѣзи схващания обаче за извличането се знае както много нѣщо ценно, така и началото на тежки неджзи въ нашата училищна работа. Налага се да се опознае ценното, да се запазва, използва и насърдчава. Но все така е по-трѣбно да се схване порочното въ това схващане и се отстранява отъ училищната работа.

Положителното въ посоченото схващане е следното. Преди всичко, който говори, съзнава и се опитва да извлича отъ ученицитѣ, значи, че той е разбралъ и прилага началото — на учещитѣ да не се дава нищо наготово, а да се получава отъ тѣхъ по пжтя на личнитѣ усилия. За да може това да стане, ученицитѣ трѣбва да придобиятъ положително отношение къмъ образователната работа — интересъ, желание да я вършатъ и потребностъ да си поставятъ задачи, чието разрешение фактически е най-ценната работа. Въ такъвъ случай познанията, които се добиватъ чрезъ образованието; развитъятъ на тѣлеснитѣ и духовнитѣ сили; откриването и усвояването на метода за работа — възможността да се справятъ младитѣ съ задачитѣ на живота и културата; уменията, които сж потребни за целта и следва да станатъ втора природа; трайната отзивчивостъ къмъ всичко хубаво и добро; трайната потребностъ отъ ценна дейностъ въ полза на

народа и културата му, всичко това се придобива стъпка по стъпка от младите под ръководството на училищата от различните училищни степени, не защото само програмата и училището го искат, а защото самите ученици съзнателно работят в тази посока.

Подобно разбиране на понятието *извличане от учениците* предполага условия във училището и вън от него за самостоятелно придобиване на образователните ценности — кабинети и лаборатории, библиотеки и работилници, образователни изleti и др. от този родъ. Все така подобно разбиране предполага подготовка на учителя да организира тия условия съгледъ правилната образователна работа, като използва участието и на самите ученици, както и умение да използва организираните условия за задълбочаване на работата. Нещо повече, то предполага дълбокото познаване законите на развоя и образованието на младите, върху които се гради правилната образователна работа. Кой сж тия закони е невъзможно тукъ да се изясни, но ми се налага само да ги посоча: възра в силите на младите; зачитане на човешкото имъ достоинство; изграждане на образователната работа и върху ценните имъ склонности и интереси, които постоянно се увеличаватъ по брой и сила, особено върху потребността имъ да се утвърдятъ като личности съ стойностъ за живота на обществото, стремежътъ имъ да станатъ самостоятелни.

2.

Ако винаги понятието „извличане от учениците“ би се разбирало въ този смисълъ, то нашето училище би било уредено почти безукорно. За съжаление, въ това понятие често се влага съвсемъ друго съдържание и се работи въ духа на следното. Напр., предстои да се изработи съчинение по български езикъ въ първоначалното училище или въ прогимназията. Учителътъ нищо не е организиравъ предварително: не е пробудилъ интереса на децата къмъ частъ отъ действителността, нито е опозналъ нѣкой тѣхенъ интересъ къмъ такава частъ отъ нея; не е поискалъ отъ тѣхъ да наблюдаватъ, да направятъ опити, да събератъ данни, за нѣщо сами или подъ негово ръководство; не е създавалъ условия да иматъ опредѣлени преживявания въ връзка съ съчинението, ниго се е погрижилъ предварително да проучи иматъ ли тѣ въ досегашния си опитъ преживявания, които биха могли да се използватъ за целта. Не сж осъзнали тѣ и необходимостта отъ подобно съчинение. Обратното — той се движи по линията на най-слабата въпротива: влиза въ учебната стая, обявява, че ще иматъ съчинение и почва да задава порой отъ въпроси, на които иска бързо, бързо да му се отговори. И учениците, „подготвени“ отдавна за подобно съчинение, полусериозно, полунасмѣхъ почватъ да отговарятъ. Надпреварятъ се дори. Ръководятъ се тѣ въ отговорите си отъ смътни спомени, отъ хрумвания, отъ нѣщо четено или чуто и видено случайно. Понѣкога учителътъ одобрява отговорите имъ, когато така се работи, принуденъ е да ги одобрява, макаръ че самите ученици оставатъ

озадачени отъ подобно одобрение. И така чрезъ подобна беседа, построена върху безнадеждната основа на неясни следи отъ миналъ душевенъ опитъ, учителятъ е убеденъ, че е събудилъ спомени, „извлѣклъ“ е отъ ученицитѣ основата на съчинението, начерталъ е пжтя, по който трѣбва да се движатъ, и ги подканва да почнатъ работата — да напишатъ съчинението. И ученицитѣ пишатъ съчинението. То е най-обикновено, бледо, лишено отъ каквато и да е свежестъ, не разкрива нищо ново, не ни казва нѣщо за автора, никого не вълнува. Но учителятъ не се безпокои, и такива съчинения се повтарятъ години.

Въ гимназията сжщо така се повтаря подобно „извличане отъ ученицитѣ“. Напр. въ VII кл. предстои ученицитѣ да се запознаятъ съ езиковия развой на детето. Учителятъ влиза и безъ каквато и подготвителна организация въ духа на посоченото по-горе (наблюдения на деца, опити съ тѣхъ, данни за езика имъ, четене на съчинения по въпроса, анкети), почва беседа въ духа на следното: Какво мислите отличава детскиятъ езикъ отъ езика на възрастния? Кога проговаря детето? Какво допринася за езиковата култура на децата? Ученицитѣ се споглеждатъ ту весело, ту озадачено и отговарятъ наслуки. Учителятъ самъ никога или рѣдко дава нѣкакви данни, и така се запълва часътъ.

Защо подобна „образователна работа“ е безплодна, па дори опасна? Първо, защото тя отначало докрай си остава чужда на ученицитѣ: учителятъ е, който си е опредѣлилъ, че ще се занимава съ нея, а нищо не върши и тѣ да придобиятъ интересъ къмъ нея. Второ. Но дори и да проявятъ интересъ къмъ нея, тѣ не могатъ да работятъ успѣшно — нѣматъ данни и преживявания, които биха могли да използватъ, за да се справятъ съ задачата — съчинението, проблемата за езика на детето или която и да било друга задача. Всѣка духовна дейностъ само тогава би била успѣшна, когато има материали, съ които човѣшкиятъ духъ работи. За учения историкъ тия материали сж: историческитѣ данни и документи, останки и предания, мемоари и др. отъ този родъ. Безъ тѣхъ, неговата дейностъ се превръща въ субективно умуване безъ стойностъ. Естественикътъ-зоологъ работи сжщо тѣй възъ основа на подобни данни: организмитѣ, съ всички тѣхни особености, дейността на животнитѣ, данни за предишнитѣ форми отъ този или онзи видъ, развой имъ. Литераторътъ се движи по сжщата линия на работа — използва даннитѣ, които му даватъ самитѣ литературни творения, биографиитѣ на тѣхнитѣ автори, наблюдения за тѣхъ и др. Би могло да се попита: нима ученицитѣ трѣбва да минаватъ по сжщия пжтъ на ученигъ? Отговорътъ е много простъ и кратъкъ. Ако зрѣлитѣ, и то дѣровититѣ, умове се нуждаятъ отъ подобни данни, да дадатъ нѣщо ценно, то малолѣтнитѣ, които сж лишени отъ каквото и да е културенъ опитъ и сж повикани тепърва да го придобиятъ, се нуждаятъ хилядократно повече, отъ него. Ученигъ ставатъ учени благодарение на този упоритъ стремежъ, като си поставятъ една задача, да наблюдаватъ, да правятъ опити, да събиратъ данни, да ги проучаватъ и търсятъ общото и законитѣ. Младитѣ се изграж-

датъ като ценни личности по сжщия пжтъ съ тази разлика, че работятъ дълго надъ задачи, които сж разрешени вече отъ културата, за да могатъ после да се заематъ съ задачи, неразрешавани до сега. Отъ това гледище неподготвени съчинения или решаване на въпроси за езика чрезъ съответната организация сж безплодна работа въ висша степенъ. Въпроситѣ, които учителтъ въ такива случаи задава, сж безкрайно спускане на кофа за вода въ пресъхналъ кладенецъ, а съчинението, което се създава, е сборъ отъ мъртви думи. Това е безплодната евристика, която си въобразява, че отъ нищо може да се получи нѣщо.

Опасна е такава работа, защото убива отрано живия стремежъ на децата да наблюдаватъ, да правятъ опити, да събиратъ данни и се справятъ съ едни или други задачи възъ основа на тази своя дейность. Така образованието, вмѣсто да ги приобщава къмъ действителността (природа, животъ и култура), ги откъсва отъ нея и ги затваря въ безплодната областъ на словеснитѣ умувания.

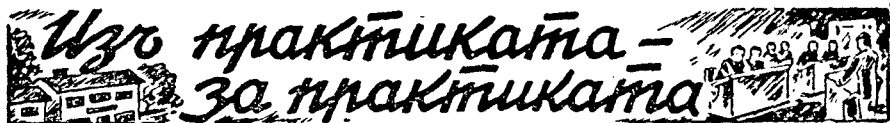
Но съ това не се изчерпва опасността отъ тази „работа“: тя отвиква младитѣ поколѣния да си поставятъ сами или подъ ръководството на училището задачи съ стойность и работятъ упорито за тѣхното изпълнение. Въ предучилищната си възраст тѣ поне отчасти сж правѣли това, а сега този стремежъ у тѣхъ се подравя на всѣка стѣпка. И тѣ придобиватъ навика, да работятъ по линията на най-слабата съпротива, т. е. да се задоволяватъ съ какво да е изпълнение. Така тѣ се развращаватъ.

Нова опасность. Като не се иска отъ тѣхъ да работятъ правилно и не се създаватъ условия за целта, тѣ не се развиватъ нито тѣлесно, нито духовно съответно на заложитѣ си, нито въ живота ставатъ наистина незамѣними културни работници.

3.

Какво е необходимо, за да не се върши неорганизирана образователна работа по пжтя на безплодната евристика? Изложеното по-рано вече подсказва разумното, което образователно е ценно. Това е следното. Опознаване на ученицитѣ, за да знаемъ кога наистина може да разчитаме, че досегашниятъ имъ житейски и образователенъ опитъ може да стане надеждна основа за правилна образователна работа. Напр., ако искаме да напишатъ съчинение за майчината обичъ, ясно е, че тѣ иматъ опитъ въ тази посока и сега предстои, подъ ръководство на училището, да го осъзнаятъ, да си поставятъ задача — написването на съчинението — да си начертаятъ планъ и да почнатъ работа: четене на ценни художествени и други творения, наблюдения и данни за майчината обичъ не сж излишни. Но дори и безъ тѣхъ може. Затова пъкъ, ако трѣбва да приготвятъ съчинение на тема, въ връзка съ която нѣмагъ или иматъ беденъ опитъ, естествено, налага се организация, за да придобиятъ този опитъ. Така, ако трѣбва ученицитѣ да работятъ на тема *Животътъ на гората*, естествено, ще имъ предстои много организирана работа: засил-

ване на интереса къмъ гората, който и безъ това у младитѣ винаги е налице, стига да сж водили поне отчасти правилень животъ; образователни излети въ гората съ цель да се изучи все-странно животъ поне за кжсо време въ гората презъ различни части отъ денонощието и годината; образуване сбирки отъ растения, животни и др., които се срѣшатъ въ гората; четене на чужди съчинения за гората; разглеждане на фотографии и произведения на живописъта въ връзка съ нея. Тази организационна работа, естествено, може да се извърши въ връзка съ различни задачи отъ различни научни области, (ест. история, рисуване, география), но безъ нея съчинение на подобна тема е невъзможно. Чрезъ нея ученицитѣ придобиватъ трайни лични впечатления отъ гората; решаватъ много въпроси и задачи, свързани съ нея; добиватъ познания за много страни отъ нейния животъ; сродяватъ се съ нея. Всичко това е вече благодатна основа за едно или друго съчинение.



Пеню П. Тодоровъ

у-ль с. Алеково, Свищовско

Центробѣжна' сила

(Лекция въ духа на творческия образователенъ процесъ).

Предстоеше да запозная третокласниците съ центробѣжна сила. За тази целъ заведохъ беседа съ тѣхъ за движението по голѣмия, почти подъ правъ жгълъ, завой на шосето, което минава край училищния дворъ. Едни отъ децата казаха, че колоездачитѣ, когато минаватъ по завоя, се навеждатъ навътре. Други казаха, че при приближаването на завоя моторетките, автомобилитѣ и колитѣ намаляватъ бързината си (скоростта). Трети, които сж пжтували съ влакъ, казаха, че на завоитѣ външната релса е поставена по-високо отъ вътрешната.

— Обяснете защо колоездачитѣ се навежда навътре, когато минава по завоя! — имъ казахъ азъ.

Това ги затрудни доста много. Нѣкои отъ тѣхъ казаха, че не знаятъ и поискаха да имъ обясня азъ.

— Но азъ искамъ да чуя, вие какъ ще обяснитѣ това.

Настъпи мълчание. Нѣкои колебливо вдигнаха ржка.

— Върбане, какво ще кажешъ?

— Колоездачитѣ се навежда навътре, за да не падне.

— Ами, защо не пада, когато кара по правия пжтъ? — го прекъсна Стефанъ.

Върбанъ се опита да отговори на другаря си, но не успѣ и хвърли недоволенъ погледъ къмъ него.

— Навѣрно при извиването се развива нѣкаква сила, защото азъ веднажъ видѣхъ, какъ една каруца, съ подплашени коне, се прекатури, когато конетѣ завиха изведнѣжъ, — побърза да обясни Нада.

— Тази сила тегли навънъ, — бърза да допълни Иванъ, — защото каруцата се прекатурва навънъ.

— Когато въртимъ камъкъ съ прашка, той опъва връвта и дърпа ржката навънъ, — се намиса Йорданъ.

— За какво служи тукъ ржката?

— Ржката тукъ служи за центъръ на окръжността, която описва камъка при движението си. Камъкътъ дърпа ржката навънъ и се стреми да се отдалечи отъ центъра, — обяснява Тодора.

— Какъ ще наречемъ тогава тази сила?

— Ще я наречемъ центробѣжна сила, — се обаждатъ Василка.

— Кажете кога се появява центробѣжна сила!.. Иванке!

— Центробъжна сила се появява винаги, когато имаме криволинейно движение.

— Кога колоездачът, автомобилът или каруцата ще изхвъркнат по-лесно на завоя?.. Стефане!

— Когато се движат с голѣма бързина.

— И когато сж натоварени тежко, — допълня Петко.

— А така сжщо, и когато радиусът на завоя е по-голѣмъ. — се обажда Нада.

— Отъ какво зависи тогава голѣмината на центробъжната сила? Да каже Маринка!

Голѣмината на центробъжната сила зависи отъ бързината, отъ теглото на тѣлото, което се движи, и отъ радиуса, сѣ който е описанъ завоятъ.

— Изразете тази зависимостъ по другъ начинъ!.. Надо!

— Центробъжната сила е право пропорционална на скоростта, на теглото на движещото се тѣло и на радиуса, сѣ който е описанъ завоятъ.

— Обяснете сега пѣкъ, защо на завоитѣ поставятъ външната релса на желѣзния пѣтъ по-високо отъ вътрешната?.. Кажѣ, Кольо!

— За да не се прѣкатури влакътъ, когато минава по завоя.

— Като се наклоняватъ навѣтре или колоездачътъ, тѣхното налѣгане навѣтре уравновесява центробъжната сила, която дърпа навънъ, — допълня Асенъ.

— Значи?

— Центробъжната сила се уравновесява отъ друга, която дърпа тѣлото къмъ центъра, — побърза да отговори Коста.

— Какъ ще наречемъ тази сила?.. Иванке!

— Ще я наречемъ центростремителна, защото се стреми да привлѣче тѣлото къмъ центъра.

— Какво ще кажете още за тѣзи две сили?.. Маринке!

— Центробъжната и центростремителната сили сж равни и действуватъ въ противни посоки, затова се уравновесяватъ.

— Кажете за какво учихте този часъ?

— Този часъ учихме за центробъжна сила.

— Запишете си това въ тетрадитѣ!

Следъ това направихме обобщение на материала и извлѣкохме следния планъ:

1. Кога се появява центробъжна сила?

2. Отъ какво зависи нейната голѣмина?

3. Коя сила се казва центростремителна?

4. Какви сж по голѣмина и посока центробъжната и центростремителната сили?

Накрая, сѣ помощта на центробъжната сила, се обяснява формата на земното кълбо, действието на центрофугата и др. Обясни се сжщо и значението на поставенитѣ знаци предъ завоитѣ по шосета и желѣзопѣтни линии.

Методически бележки. При разработката на тази лекция азъ не поставихъ цель въ началото, както обикновено се постигва. Въмѣсто цель, чрезъ подходяща беседа, ги изправихъ

предъ факти, които тѣ често сж наблюдавали; но не сж подирили обяснението имъ. Натъкнахъ ги неусѣтно на една проблема и предоставихъ, доколкото бѣ възможно това, на тѣхъ да я разрешатъ. Тягостното чувство, породено отъ неяснотата на даденото, става вече двигателъ на тѣхната дейность, и тѣ търсятъ начинъ и срѣдства да излѣзатъ отъ това положение — да си изяснятъ неясното. Основавайки се на своя личенъ опитъ, и подпомогнати отъ мене, ученицитѣ разрешиха поставената проблема и се добраха до новото познание — центробѣжна сила. А познание, придобито не наготово, а съ цената на личнитѣ ученикови усилия, е трайно, здраво и лесно преминава въ ممکنе.

Но ще кажатъ нѣкои, че ученицитѣ сж работили наслука, безъ да иматъ ясно поставена цель, която трѣбва да бжде постигната. А такава работа не ангажирва учениковата дейность.

Така ли е въ действителность? Не. Цель на урока не поставихъ, но такава азъ поставихъ на учениковата дейность — да преодолѣятъ затруднението и да се добератъ до новото.

Ето така, мисля азъ, ако се постави образователната работа, ние ще направимъ решителна крачка напредъ къмъ осъществяване на едно творческо обучение и при днешната училищна действителность. По тоя пѣтъ ще изградимъ творчески личности — идеалътъ на днешното време.

Д. Димитровъ

Задочно мѣрене

Мѣренето е преценка на дадени човѣшки постѣпки съ огледъ на нравствената практика и главно оценяването имъ като отрицателни или най-малко вредни. То предполага 4 елемента: нравствени норми, тѣхното нарушение отъ известно лице, самото лице — нарушителъ и, най-после, сѣдникъ, който преценява и мѣри. Въ зависимостъ отъ степенъта на осъзнаване на нравственитѣ норми, тѣхната по-широка или по-тѣсна практика, както и въ зависимостъ отъ нравственото съзнание на сѣдникъ и нарушителъ, стои и степенъта на мѣренето. При едни условия то може да бжде почти само съветъ и напомка, изразено въ неодобрение на постѣпката, безъ особени прѣки отношения съ нарушителя на нормитѣ, при други условия — грубо хокане и приписване на нарушителя осѣдителни епитети.

Последната степенъ на мѣренето е най-силната. Тя е обикновено предшествована отъ предупреждението, проповѣдъта и пр. Въ зависимостъ отъ мѣстото и срѣдата, въ която става мѣренето, имаме такова на публично мѣсто, въ кѣщи между близки или насаме. Най-тежко е мѣренето предъ близки познати. По-слабо се чувствува то при домашнитѣ, следъ това предъ непозна-

титъ хора и най-правилно е, когато се напрази насаме. Мъмренето насаме се понася леко, дори и тогава, когато то е тежко по форма и изрази.

Разбири се, че мъмренето може да бжде заслужено и като така справедливо, но то може да бжде и незаслужено и заедно съ това несправедливо. За последното не ще говоримъ, тъй като то не трѣбва да се допуска, защото извиква обратна реакция, която винаги е нежелана. Несправедливо мъмрениятъ ученикъ или дете остава съ убеждението, че той е получилъ това въ авансъ и лесно идва до мисълта да си уреди смѣтката, като направи и простѣпката, за която е предварително наказанъ. Още по-вредни сж несправедливитѣ наказания, въ това число и мъмренето, при нервнитѣ и прекалено чувствителни натури.

По-важно е да се знае, че и справедливото мъмрене може да има отрицателни послѣдствия при въпроснитѣ нерани и чувствителни деца. Съ него тѣ сж изправени предъ опасността да се сдобиятъ съ единъ или група мжчителни спомени, които могатъ да бждатъ голѣма прѣчка и нѣщо като юзда, безъ при това да е подоброено съ нѣщо нравственото съзнание на мъмреното дете.

Отъ друга страна, мъмренето винаги има характеръ на санкция и като такава иде отъвнѣ, безъ да има нѣкаква естествена връзка между него и простѣпката. По-друго би било положението, ако съ него се засѣгнатъ по единъ или другъ начинъ нравственитѣ устои на мъмрения и въобще наказания. Но това не става, защото всичко туй не е въ отношение съ нравствения разсѣдѣкъ на наказания, не го предизвиква на оценка постѣпката, а доставя само едно неприятно усѣщание, което, ако има нѣкакво значение, то е, че поставя засегнатия въ отрицателно отношение спрямо насъ, които му присѣждаме това или онова.

Тази е причината, гдето педагозитѣ сж, възприели другъ видъ мъмрене. Ние го нарекохме *задочно*. То обаче не става задъ очитѣ на мъмрения, а напротивъ въ неговитѣ очи и уши, и на последното се *държи много*. „Задочността“ се състои въ положението, че мъмрениятъ има впечатлението, че мъмрителтъ не знае вината му, че мъмри на нѣкое непознато нему лице.

Да допустнемъ, че нашиятъ Иванчо, набавяйки си сладкиши, е изнесълъ отъ кѣщи значителна сума пари, и ние сме разбрали това. Ако ние прибѣгнемъ до прѣкото мъмрене и хокане, каквато и форма и степенъ да има, то не ще да е много полезно, защото въ всички случай получилиятъ наказанието си грѣшникъ, остава съ съзнанието, че се е наплатилъ за сторения грѣхъ и съ това успокоява своята съвѣстъ. Ние знаемъ анекдота за гладния беднякъ, който, следъ като се е нахранилъ, казва на гостилничаря: Нѣмамъ пари, като ще ме биешъ, бий ме, че да си ходя“. Това значи: дай ми възможность да успокоя съвѣстѣта си. Така е при всѣка наказателна санкция. Тя спасява отъ угризение на съвѣстѣта, което би се случило, ако грѣхътъ остане ненаказанъ. За да се стигне до това положение е нужно да се предизвика

нравствената оценка, а въ нашия случай ще ни помогне твърде много поменатото задочно мъмрене.

Въ нашия случай майката, която е открила липсата на паритѣ, съ ахкане и тюккане, почва да се оплаква на момчето. Тъжи се, че неизвестенъ злосторникъ е взелъ паритѣ, че тѣ сж били на това и това мѣсто и че сега цѣлото семейство е изложено на голѣма опасностъ. Ще липсва хлѣбъ, дрехи; че ще трѣбва баща, братя, сестри и прочее, хора никакъ невинни, да се ограничаватъ, да се поболѣятъ и пр. и пр. и всичко това само защото нѣкой си злосторникъ е успѣлъ да вземе паритѣ и създаде непоправима беда. Ще се посочи, разбира се, и положението, че днесъ времето е много тежко, че паритѣ сж тъй много нуждни, а ето че тѣ сж откраднати. Всичко това ще се говори въ очитѣ на истинския крадецъ и задочността се изразява само въ обстоятелството, че крадецътъ остава съ впечатлението, че самъ той не е заподозренъ въ кражба. Стане ли обратното, т. е. види ли се той заподозренъ, всичко взема характеръ на прѣко мъмрене и има изложенитѣ по-горе недостатъци. Повече отъ вѣрно е, че това мъмрене, безъ мъмрениятъ да има съзнанието на заподозреностъ, при осъзнаване лошото и безизходно положение на близки нему хора ще пробуди неговото нравствено съзнание, като се стигне до угризение на съвѣстѣта, която е истинско и естествено наказание. То се преживява особено силно и като такова може да стане действителна задръжка отъ лоши постѣпки.

Отъ само себе си се разбира, че този начинъ на мъмрене ще става, само когато детето е въ състояние да прави нравствена преценка. За да го пробудимъ къмъ това, ние имаме стотици начини и форми. Особено сръчни въ това отношение сж женитѣ. Подхвърляне на дума, която да убоде тъкмо на мѣстото, но да не личи, че то става съ расчетъ; едно сравнение, което подига угризение на съвѣстѣта; сръчно подвеждане мислитѣ на слушателя, за да го доведемъ до други насоки и мисли; скритно извикване въ ума на забравени нѣща; подшушване нѣкоя опасностъ; вдъхване довѣрие подъ формата на комплиментъ и пр.

Твърде удобни въ това отношение сж баснитѣ, макаръ тѣ да не могатъ да замѣстятъ живитѣ примѣри и дѣла, за които се спомена. Знае се, че баснитѣ иматъ символично значение. Обикновено тѣ изразяватъ човѣшки слабости, приписани на животни. Тѣ (баснитѣ) сж именно задочно осждане на хора, които трѣбва да се принудятъ да се замислятъ и оценятъ постѣпкитѣ си. Предполага се, че баснитѣ иматъ робски произходъ и че къмъ тѣхъ сж прибѣгнали първомъ философитѣ роби въ древна Гърция, които сж искали чрезъ тѣхнитѣ образи да подбудятъ нравственото съзнание на своитѣ господари. Дали това е вѣрно или не, не е важно. По-интересно е да се знае, че Людовикъ XIV се отрекълъ отъ известни свои маниери подъ влиянието на басня за Нерона.

Едно отъ условията, които трѣбва да се спазватъ при задочното мъмрене, било чрезъ басни, било чрезъ живи примѣри, е, че работата не трѣбва да вземе никога характеръ на урокъ

да придобива тенденция. Винаги трѣбва да се държи на анонимността на осждения. Ползата отъ подобно безименно мѣмрене е, че осжденото, мѣмреното дете никога не достига до положение да ни се съпротивлява, да крещи, да критикува, да ни говори за справедливостъ и несправедливостъ, да ни обвинява въ пристрастие, въ омраза и преследване. До тѣзи нежелателни отношения винаги се идва, когато прибѣгнемъ до прѣкото мѣмрене. Когато обаче виновниятъ „самъ“ знае вината си и когато той самъ, безъ чужда помощъ, подкани, стѣснителни съвети и нападки преценява дѣлото си, тогава не се идва до твърдоглавие и упоритостъ. Тогава ние имаме едно разумливо разглеждане на всичко. Оставайки съ впечатлението, че на неговия грѣхъ нѣма свидетели, освенъ самия Богъ, детето по-лесно излиза отъ грѣха. Затова се много държи и на положението, детето да остане съ впечатлението, че то не е обвинено. Но тука е нужна една уговорка. Нужно е да познаваме истинската психична реакция, която става въ случая. Така, ако детето помисли, че ние не го засѣгаме, защото се страхуваме отъ него, ако то не е дорасло дотамъ, че да е въ възможностъ да прецени нравствено своята постѣпка, намъ не остава освенъ да преминемъ къмъ прѣкото мѣмрене. Озовемъ ли се въ положение, гдето задочното мѣмрене предизвиква насмѣшка и шега съ нашитѣ примѣри басни, намъ не остава освенъ да наречемъ нѣщата съ истинскитѣ имъ имена.

Обикновено е обаче задочното мѣмрене да даде задоволителни резултати. Обезпокоявано отъ примѣритѣ и баснитѣ съ тѣхнитѣ живи образи, детето е принудено да се спре обстойно на тѣхъ, да преживѣе проблемитѣ, да извлѣче норми за собственото си поведение. Възбудена неговата съвѣстъ го мъчи и той разбира, че е по-добре да има едно нравствено благо, да съзнава, че е облагодетелствуванъ и почитанъ отъ своитѣ околнѣ, отколкото да притежава нѣкое земно благо, съпроводено съ неприятността на околнитѣ. Не сж рѣдки случаитѣ, когато детската съвѣстъ пробудена ви е карала да искате наивно изкупване на грѣха, като каратъ околнитѣ си да ги лишатъ отъ нѣкои удоволствия, като имъ наложатъ нѣкои ограничения, засѣгащи лично тѣхъ и облагодетелстващи близкитѣ имъ, които по нѣкакъвъ случай тѣ сж ошетили.

Всѣки отдѣленъ случай ще се разрешава съобразно неговитѣ особености. Добре е да се запомни, че не трѣбва да се избързва съ успокояване съвѣстѣта на прегрѣшилия. Желанието да получи санкцията е желание да изкупи грѣха си, а ние видѣхме, че санкция и грѣшка не сж въ вътрешна и естествена връзка и като така не сж естествено наказание, къмъ каквото трѣбва да се стремимъ, ако искаме питомцитѣ ни да не ни обвиняватъ въ омраза и пристрастие.

Разбира се, че не трѣбва да довеждаме работата дотамъ, че да внедримъ въ душата на детето нѣкакъвъ възелъ (комплексъ) на виновностъ, който да създаде много задрѣжки въ крѣхкото съзнание. Тѣхъ обикновено наричатъ скрупули. Следъ като знаемъ тѣхната цена и осждителното въ поведението на безскру-

пулнитѣ хора, ние ще се стремимъ да не ги създаваме въ прѣкомѣрна голѣмина, защото тѣ довеждатъ до стѣснителния характеръ, а това никой възпитателъ и родителъ не желае на децата си.

Завършвайки нашия разборъ, струва ни се, че сме въ правото си да препоръчваме и на родители, и на учители задочного мъмрене, вмѣсто прѣкото такова, при условие на добра преценка на неговия видъ и значение и съобразено съ характера на съответнитѣ питомци.

Методически бележки¹⁾

а) по смѣтане

Единъ отъ голѣмитѣ недѣзи на съвременното наше училище е, че то не учи за живота. То дава въ изобилие сухи знания и правила, то обучава само съ думи, то поставя детето въ пасивенъ приемачъ на казаното отъ учителя, то, свършеното наше училище, не дава възможностъ на детето да прояви *активностъ и творчество* въ училищната работа, чрезъ което се култивира най-необходимото качество у дѣловия човѣкъ въ днешния толкова сложенъ и разнообразенъ животъ. Нашитѣ ученици, следъ като преминатъ основното училище и излѣзатъ въ живота, при най-простата смѣтка ще се увѣрите, че тѣ знаятъ, но . . . не могатъ. А тѣ не могатъ, защото въ училището винаги е ималъ думата само учителътъ. Още преди вѣкове, известенъ на всички учителъ педагогъ бѣ казалъ: че е „лошо онова училище, въ което само учителътъ говори.“ Тая елементарна истина мнозина отъ насъ, да я усвоятъ добре, сж отишли въ друга крайностъ: вмѣсто да даватъ възможностъ на детето да *разсжждава и твори*, тѣ се задоволяватъ съ престрелки отъ въпроси и отговори. Тая практика се прилага типично при решаване на задачи. По този начинъ се убива самостоятелността у детето. Цѣлъ частъ се губи въ разсжждения около задачата, а това отнема възможността на ученицитѣ да решаватъ тая задача самостоятелно.

Обикновениятъ начинъ за решаване задачи е следниятъ: следъ като се запознаятъ децата съ известно правило, действие или случай, следнитѣ два-три часа се оставатъ за решаване задачи. Извиква се ученикъ — обикновено нѣкой отъ по-силнитѣ, — съобщава се задачата, която той написва и повтаря. Повтарятъ я още 2-3-ма, усвоява се, вниква се въ условието на задачата и въ начина, по който ще се реши, и ученикътъ пристѣпва къмъ решаване, а сжщевременно решаватъ и другитѣ ученици въ традицитѣ си. Какво работятъ ученицитѣ и какво постигатъ? — Нищо, или почти нищо: само 2—3 по-силни ученика отъ отдѣ-

¹⁾ Четени при педагогическа конференция.

лението успѣватъ да решатъ задачата. Защо? Защото учителътъ, крачка по крачка, води ученицитѣ къмъ решението на задачата. — „Какво ще направишъ? Ами сега? Ами после? и пр. Децата извършватъ едно действие, страхливо пишатъ цифритѣ, озѣртатъ се, оглеждатъ се, гузно поглеждатъ учителя, или крадишкомъ преписватъ отъ черната дѣска. По тоя начинъ на работа култивираме у децата умствена леностъ. У тѣхъ се създава навикъ да се надѣватъ само на чужда помощ и подсѣщания, безъ каквито не могатъ да пристѣпятъ ни крачка напредъ. Тѣ копираатъ работата на изкарания вѣнъ на черната дѣска свой другаръ, а учителътъ вѣрва, че ученицитѣ безъ чужда помощ *„самостоятелно“* решаватъ задачитѣ.

Трѣбва децата да се подготвятъ още въ училището къмъ самостоятелна работа, защото утре въ живота нѣма кой да имъ подсказва, освенъ самиятъ животъ, а при всѣка грѣшка скжпо се плаща.

За да бжде обучението по смѣтане резултатно и отъ полза за самитѣ ученици, да се използува тѣхната активностъ при решаване на задачитѣ, трѣбва да се спазва следниятъ редъ:

1. *Решаване задачи, чрезъ които се дава ново.* То се знае, че въ този случай не може да става дума за пълна самостоятелностъ. Учителътъ записва на дѣската съобщената отъ него задача, а може и ученикъ да я запише, усвоява се, вниква се въ условието, учителътъ извършва действието, ако дава свършено ново и непознато, или чрезъ ученицитѣ, подпомогнати отъ него. Цѣлото отдѣление следи работата на дѣската. Никой не работи, а всички внимаватъ да усвоятъ новия начинъ на работа при решаване на задачата. По-нататѣкъ търси се новото въ решенитѣ задачи изважда се правилото и се записва въ тетрадкитѣ.

2. *Решаване задачи, съ които децата се упражняватъ въ затвърдяване на новото чрезъ самостоятелна работа.* Дава се задачата на цѣлото отдѣление. Единъ ученикъ я записва на дѣската и я повтаря. Повтарятъ я и другитѣ ученици, докато разбератъ условието на задачата всички ученици. Чрезъ подходящи въпроси се влиза въ разбирателство на задачата, за неизвестното; но, на колко пжти ще се реши (ако е сложна), какви действия има да се извършатъ, кое по-напредъ, кое следъ него, кое по-късно и т. н. не се съобщава а се предоставя това на ученицитѣ сами да работятъ въ тетрадкитѣ си — всѣки за себи си, безъ да има ученикъ на черната дѣска. Като се реши задачата, учителътъ провѣрява отговора. Единъ ученикъ може да я реши следъ това на дѣската и да даде разяснения. Чрезъ тоя начинъ на работа, отначало малко бавенъ, но затова впоследствие резултатенъ, се създава у децата самостоятелностъ и, най-важното, у тѣхъ се култивира чувството на съревнование и вѣра въ добититѣ познания.

3. *Трета група сж задачитѣ, които се решаватъ отъ ученицитѣ при пълна самостоятелностъ.* Задачата се задава пакъ общо на отдѣлението и се предоставя на ученицитѣ да работятъ. Тукъ нѣма никакво предварително разсжждение, никакви под-

сѣщания. Презъ това време учителътъ наблюдава и посочва грѣшкитѣ на онѣзи ученици, които сж сбъркали, сами да си откриятъ грѣшката. Тукъ учителътъ наблюдава, какъ всѣки ученикъ отдѣлно, индивидуално решава задачата. Така ученицитѣ, особено въ прогимназиитѣ, се подготвятъ за класна работа. Тукъ всѣки ученикъ самъ трѣбва да си постави всички въпроси, свързани съ намиране на отговора, и самостоятелно да върши решението, тъй като би му се наложило да стори това, когато излѣзе въ живота, защото тамъ нѣма кой да го подсѣща и подпитва, какво е дадено, какво се търси и какъ ще се намѣри.

Така чрезъ самостоятелно решаване на задачитѣ, при всѣко правило, въ всѣко отдѣление, ученицитѣ добиватъ въбра въ силитѣ си и самостоятелностъ въ работата си, която имъ гарантира широко и пълно използване въ живота. И ще се увѣримъ, че тѣ не само знаятъ и не могатъ, но, тѣ знаятъ и могатъ.

Сведение, дадено отъ професоръ Кацаровъ при личното му наблюдение въ скандинавскитѣ държави. Пише: — Присѣтствувамъ на урокъ по смѣтане. Учителътъ даде задачата на едно III отдѣление съ изумително голѣми числа и комплицирани отнoшения. И следъ това млъкна. И замълча, както знаятъ да мълчатъ хората на този мълчаливъ народъ. А малкитѣ привелоха глави и заработиха, безъ да издаватъ шумъ. — Съ смѣтането — обясни учителътъ — се развива умътъ, а тъй умътъ се развива най-сигурно. И прави заключение професоръ Кацаровъ. „Колко много можемъ да се поучимъ отъ този мълчаливъ урокъ!“.

Методътъ, по който Сократъ е преподавалъ своето учение, се състои въ майсторството, вещото подвеждане на въпроситѣ, които той задава на своитѣ учрници при откриване на дадени истини или при даване на знания. Сократъ никога не давалъ своитѣ знания наготово: чрезъ умѣло задаване на въпроситѣ и отговоритѣ на ученика, той отивалъ къмъ поставената си целъ, която ученикътъ откривалъ самъ. Азъ, казвалъ Сократъ, нищо не давамъ на моитѣ ученици. Подъ мое ръководство тѣ сами откриватъ онова, което търсятъ. Азъ не позволявамъ да ми казватъ, че не знаятъ. „Увѣрявамъ ги, казвалъ той, че знаятъ, но не знаятъ, че знаятъ.“ Той казвалъ, че не учи, а самъ кара да се позамисли ученика и самъ да се научи. Сократъ по-викалъ при него си ученикъ, който твърди: че на даденъ квадратъ А.Б.С.Д., като се удвоятъ странитѣ, щѣли сме да получимъ два пжти по-голѣмъ квадратъ. Сократъ накаралъ най-напредъ ученика да се усъмни въ своето твърдение. Следъ това Сократъ го накарва да удвои странитѣ и да се увѣри, че твърдението му е невѣрно. Ученикътъ бързо се поправя, като казва, че ще трѣбва да се продължатъ странитѣ съ още по половина, за да се получи удвоенъ квадратъ. Сократъ го кара да се усъмни и въ това, Увѣрява се ученикътъ, че това не е вѣрно. И, най-после го довежда до истината, безъ той самъ да му каже ни дума. Така Сократъ е преподавалъ истинитѣ. (469—489 година преди Христа).

6) по аритметика

Практическата нужда е, която е създавала почетно мѣсто на аритметиката въ всички училища и която поддържа буденъ интереса къмъ преподаването. — Въ програмата за основнитѣ училища, като целъ на смѣтането, се изтъква само тази нужда! „Обучението по смѣтане има за целъ да привикне ученицитѣ съ *увѣреностъ и умение* да смѣтатъ умствено и писмено и да ги подготви за най-необходимитѣ пресмѣтания, нуждни въ живота“. И наистина, колкото икономическата борба въ живота на отдѣлната личностъ и на народа се изостря, толкова повече е нуженъ тънъкъ усѣтъ къмъ предвидливостъта, която пресмѣтанията могатъ да откриятъ въ връзка съ сегашнитѣ и предполагаеми условия:

И не може да се отрече, че математиката, като всички предмети, съдействува за развитието на интелектуалнитѣ прояви у човѣка и особено на *логическата мисль* въ кръга на математическитѣ съотношения. Почти до края на XVII столѣтие смѣтането въ първоначалното училище е било писмено, но следъ това на умственото смѣтане се е дало по-широко мѣсто. Днесъ се отдава еднакво значение на писменото и на умственото смѣтане, както въ първоначалното училище, така и въ прогимназията.

Който е упражненъ въ умствено смѣтане, той смѣта безпогрѣшно и писмено, но обратно не всѣкога е вѣрно. Най-важното срѣдство за унагледяване смѣтането е *самостойното изследване на аритметическитѣ отношения отъ ученика*. Ето защо нагледностъта при аритметиката се покрива напълно съ акта на усвояването, а последниятъ пѣкъ зависи отъ самодейностъта, отъ самоактивностъта на ученика при обучението. Затова при обучението по аритметика учителятъ не трѣбва да демонстрира съ тебеширъ въ рѣзка на таблата, а да постави само задачата и въ диренето на съотношенията ѝ да остави ученика самъ да изследва, самъ да намѣри отговора. При обучението по аритметика трѣбва, всѣки ученикъ да работи за себе си и да изследва аритметическитѣ съотношения. Учителятъ само наблюдава и дава упѣтвания, когато се поискатъ отъ ученика — така самодейностъта се прилага при аритметиката.

Понеже смѣтането има преди всичко практически задачи, — да въведе ученика въ живота — то естествено е, че методическиятъ ходъ трѣбва да има предвидъ и това, като не изпуска изъ очи и целитѣ на общото развитие. Това е много важно, защото, колкото повече се развива у ученика логическата — математическата — разсѣдливість, толкова по-сигурно и по-лесно ще бждатъ постигнати практическитѣ цели на смѣтането. Упражненията лежатъ въ центъра на тежестъта при обучението по аритметика; това учителятъ трѣбва винаги да го взема подъ внимание.

Решаването на задачи нѣма за целъ само добиване на срѣчности, а да уведе ученика въ сѣщностъта на материала.

Задачитѣ, давани за упражнения въ класъ не трѣбва единъ ученикъ да решава на черната дѣска, а другитѣ едновременно съ него да работятъ въ тетрадкитѣ си, защото така се поощряватъ силнитѣ ученици, а слабитѣ, които често иматъ нужда отъ допълнителни обяснения, преписватъ. Учителътъ трѣбва да постѣпва така: задава задачата на класа и всѣки да се опита самъ да я реши. Следъ това учителътъ ще заработи съ ученицитѣ и то съ тѣзи, които не сж решили. Този начинъ съдържа следнитѣ етапи:

а) задава се общо задачата, б) всѣки ученикъ обмисля и решава самъ, в) ученицитѣ, на които нѣкои съотношения не сж ясни, сами запитватъ учителя — пояснението може да бѣде дадено отъ ученикъ, г) следъ изтичане на известно време, учителътъ констатира по намѣрения отговоръ, кой какъ е решилъ задачата, д) сега започва работата съ ученицитѣ, които не сж решили, като имъ посочва съотношенията и ги оставя сами да си откриятъ грѣшкитѣ, е) най-после се работи съ ученицитѣ, които не сж могли да си откриятъ грѣшката, като се решава задачата отъ единъ ученикъ на дѣската и дава разяснение по начина на решението. Този начинъ на работа дава по-широко мѣсто на самостоятелността и самостоятелността. Въ обучението по аритметика не се дава на готово никое правило, никой законъ; всѣкога се изхожда отъ примѣра и отъ него (примѣра) се заключава за правилото. Тукъ принципиално важно не е ученикътъ да научи редъ правила, а да научи да смѣта, да може на всѣка задача да намѣри решението (както казваме цаката). Ученикътъ трѣбва самъ да умозаклучава и така да намира правия пѣтъ, който води за целта. Когато така се води обучението по аритметика, ученикътъ ще дойде до положение, че съ помощта на логическото умозаклучение ще решава самостоятелно задачи и следъ време, когато е вънъ отъ училището — въ живота. Самостоятелнитѣ усилия изострятъ ума, дисциплиниратъ волята и създаватъ траенъ интересъ къмъ поставенитѣ проблеми (задачи).

Работейки се по този начинъ, ученицитѣ сж действащи лица, а не зрители. Училището е лаборатория, а не аудитория. Центърътъ на работата се пренася въ самитѣ ученици върху тетрадкитѣ, а не върху учителя и черната дѣска. Колкото учителя е по-активенъ, толкова ученика е по-пасивенъ и обратно, колкото ученикътъ е по-активенъ, толкова учителътъ трѣбва да е по-пасивенъ и да се намѣсва въ работата, когато безъ негова помощ ученицитѣ не ще могатъ да се справятъ съ възложената имъ проблема—задача. Въ досегашнитѣ педагогически конференции отговорътъ: „целта е постигната, понеже ученицитѣ разбраха,“ *днесъ е отживѣлица*. Въпроситѣ, които изпъкватъ днесъ въ връзка съ обучението, може да се изразятъ по следния начинъ: *Доколко ученицитѣ проявяватъ починъ, съобразителностъ, доколко успѣватъ да използватъ познанията и личния си опитъ за откриване нѣкои нови случаи, доколко сж обхванати отъ желанпе — стремезъ къмъ самостоятелностъ — самостоятелно изследване и размисляне надъ едни или други на-*

учни въпроси, съ една дума има ли духъ, желание за работа въ класъ отъ страна на самитъ ученици.

в) Общи методически бележки

Тежкитъ дни, които човѣчеството изживява днесъ и предъ които е изправенъ и българския народъ, най-ценната ни грижа трѣбва да бжде тая за доброто възпитание и оформяване на ученицитъ. На тѣхъ не трѣбва да се даватъ само знания, а и възпитание въ широкъ смисълъ на думата, та по този начинъ да се развиятъ всички способности на ученика, да се кали волята му, за да излѣзе отъ училището готовъ за живота, който особено сега предлага толкова изненади и изпитания. Да се направи всичко възможно, че ученицитъ да бждатъ вежливи, както къмъ своитъ другарчета-съученици, тъй и къмъ всички други ученици и лица; да бждатъ точни, дисциплинирани (ако я нѣма въ насъ възрастнитъ, може би да се дължи, че не е създадена отъ нашитъ учители тогава, когато сме били ученици). Едновременно съ сериознитъ знания и сръчности, които се даватъ, е необходимо да се създаде отъ ученика жизнена, нравствена личностъ съ лична инициатива. Това особено се налага днесъ, когато се създава нова стопанска и културна общественост, когато щастието на отдѣлната личностъ е недѣлима отъ щастието на националната общност. Въ никоя възраст устремътъ къмъ самопроява и творчество не се изразява така буйно и спонтанно, както въ училищната възраст. Този именно устремъ къмъ трудъ и творчество трѣбва да се подпомага и използва при обучението.

Очевидна истина е днесъ, че само знанията не сж достатъчни, тѣзи знания трѣбва да се превърнатъ въ можеене. Не е достатъчно преподавателътъ да е само специалистъ. Повече отъ всичкога днесъ той трѣбва да чувства необходимостта отъ възраждане на ученика, създаване на национална култура, добита презъ вѣковетъ въ духа на българщината. Не е достатъчно, че на ученицитъ е съобщено това или онова (въ достатъчна ширина и вѣрност), но е важно какъ ученицитъ сж го възприели, дали на готово или сж го възприели самостоятелно чрезъ собствени усилия. Възприетото чрезъ собствени усилия е ценно и трайно. Въ никой случай не може да става дума за творчество, ако това липсва въ самия учителъ.

По всѣки предметъ, материалътъ може да се усвои много добре отъ децата доброволно и непринудено. Тѣ трѣбва да се оставятъ чрезъ собствено размишление и опитване да вложатъ собственитъ си сили доброволно непринудено, за да добиятъ необходимия резултатъ. Да се привикнатъ къмъ свободна активностъ — самодейностъ и така да добиятъ всичко, което е необходимо, защото всичко еволюира по пътя на свободата. А „образованието“ е плодъ не на насилието, а на свободата. Обучението трѣбва да се нагоди съобразно психическата природа на детето, т. е. необходимо е обучението да се яви като доброволна, самостоятелна дейностъ на самитъ ученици, а не като дейностъ продик-

тувана отъ учителя. Днесъ като че ли вървимъ по обратния пътъ — чрезъ знания къмъ дейностъ, когато трѣбва обратното — отъ дейностъ къмъ знания.

Представете си: единъ слабъ ученикъ е излѣзълъ и изплашенъ се мжчи да разказва или решава, но не казва нищо, мълчи, учителътъ се нервирва и т. н. Другитѣ ученици чакатъ. Отговорътъ имъ е на устата, неусѣтно се откъсва и полита изъ стаята. Учителътъ скача като ужилень, понеже ученикътъ подсказалъ. Почва разследване, мърмене и пр. Въ такъвъ случай, виновень ли е силния ученикъ? Нали затова знае, за да каже? И учителътъ иска отъ него невъзможното. И излизатъ странни нѣща. слабия ученикъ наказватъ, загдето не знае, а силния — загдето знае. Силниятъ ученикъ въ такъвъ моментъ нѣма никакво предимство. Неговото знание му носи толкова неприятности, колкото и незнанието на другия ученикъ. Положението на учителя при това не е за завиждане. При такова обучение учителътъ търси спасение въ методитѣ, а ученицитѣ... въ края на часа. Науката действува върху ученицитѣ благоприятно, но когато се приема свободно, непринудено, а не натрапено и насилнически.

За никого не е тайна, че презъ пламъцитѣ и пепелищата на днешното динамично време се очертаватъ ясно контуритѣ на единъ новъ политико общественъ строй, който може да се охарактеризира съ две думи: новъ редъ. Гражданинътъ на новия редъ е една самостоятелна, волева, мисляща личностъ, принадлежаща всецѣло на държавата. Нѣщо повече: днесъ би могло да се говори за така наречения държавень гражданинъ, който починава своитѣ интереси на интереситѣ на организираната държавна общностъ, и който е единъ съзнателень и деень членъ. И отъ тукъ работата на днешното училище е много трудна и деликатна. Докато въ миналото то даваше повече знания, днесъ отъ него се иска да възпатава своитѣ ученици въ държавно граждански духъ. А това не е така лесно, както изглежда на пръвъ погледъ. Нуждна е известна похватностъ отъ страна на учителя. Той трѣбва да има ясна представа за онова, което му предстои да върши. Примѣръ: Погромътъ на българитѣ при Бѣласица и жестоката постъпка на Българоубицеца, може да се почувствува по-съзнателно отъ ученицитѣ, ако имъ се прочете (рецитира) стихотворението „Смъртъта на Царъ Самуила“ отъ П. Славейковъ или имъ се даде възможностъ да видятъ картината, която представлява връщането на ослѣпелитѣ Самуилови войници, която картина за голѣмо съжаление стои заключена въ музея — София.

Като говоримъ за потушаването на Априлското въстание, умѣстно е да се издекламира стихотворението „Защитата на Перущица“ отъ Ив. Вазовъ.

Подвигътъ на Шипка се одухотворява най-добре като дадемъ възможностъ на ученицитѣ да изживѣятъ възторга на Вазовото стихотворение „Опѣлченитѣ на Шипка“. Победата при Сливница, като се рецитира стихотворението „Новото гробище при Сливница“ отъ Вазовъ и пр.

При преподаването на родна география, ученицитѣ трѣбва да разбератъ, че на насъ е отредено да живѣемъ между изтокъ и западъ, между Европа и Азия.

Така останали да живѣемъ въ синора между два свѣта и две култури, ни се налага да бждемъ винаги съ будно национално съзнание. Трѣбва да разберемъ, че Родината ни е била свободна и въ възходъ, тогава когато е имало единение, единомислие и когато държавната организация е била здрава и мощна.

И че Родината ни била въ отпадъкъ и робство когато сме имали раздори, противоречия и взаимни безплодни борби.

И така новия гражданинъ нѣма да се създаде по схематиченъ начинъ въ учебнитѣ стаи. Той трѣбва да израстне въ училището съ упоритъ трудъ и много жертви на всички, които по една или друга случайностъ участвуватъ въ образованието и възпитанието на подрастващето поколѣние въ всички наши училища.

Ат. Чешмеджиевъ — Пловдивъ

Самостоятелнитѣ упражнения, като сръдство за образуване на навикъ у ученицитѣ.

Упражненията сж основно условие за създаване на умение и навикъ у ученицитѣ. Но, колкото и да сж много по количество даденитѣ упражнения, тѣ нѣма да дадатъ исканитѣ резултати, ако не сж давани въ опредѣлена система. Историята на училищното развитие е давала не веднѣжъ доказателства за това. Систематично нареденитѣ упражнения сж първата и главна основа за успѣха и недостатъка на тази систематичностъ и главна причина дето много и дълго време давани упражнения даватъ въобще лоши резултати.

Какво трѣбва да разбираме подъ систематични упражнения? Преди всичко, подъ тѣзи думи трѣбва да имаме предвидъ такова разположение на учебния материалъ, при което ученикътъ може да преодолява всички появили се трудности. Методическата мисль дълго време се е мжчила да раздѣли така материала, че ученикътъ да се издига отъ степенъ на степенъ за развитие постепенно, като преодолява лесно трудноститѣ. Основниятъ пжтъ за това е посочилъ още Коменски, като провъзгласилъ дидактическото правило: „Всичко, което следва, трѣбва да се опира на онова, което е минало.“ Това положение се смѣта за основно изискване при постановката на упражненията въ училището отъ всички класици, педагози. „Всѣко ново упражнение трѣбва да бжде въ връзка съ предишното, опира се на него и прави крачка напредъ...“ Характерътъ на трудноститѣ и нарастването имъ е равличенъ и е въ зависимостъ отъ учебния предметъ и отъ вѣки отдѣленъ въпросъ. Напримѣръ, ако ученикътъ е длъженъ да усвои събира-

нето и изваждането на голѣми числа, увеличението на трудноститѣ ще се заключава въ това, че отъ най-простия случай за събиране и изваждане ученикътъ преминава къмъ все по-сложни такива: събиране съ преминаване, събиране и изваждане числа съ нули на края и въ срѣдата и т. н. Орфографическитѣ упражнения иматъ сжщо своитѣ трудности и при тѣхъ се държи на постепенния преходъ, който ще облекчи процеса за овладяването на уменията и навицитѣ.

Други не малко важни условия за систематизация на упражненията се явява степенята на самостоятелностъ у ученика, която сжщо трѣбва да се засилва въ връзка съ овладяването на уменията и навицитѣ. На първо време ученицитѣ се нуждаятъ отъ по-голѣма помощъ — въ показване, напѣтствуване и тогава работата ще носи чисто подражателенъ характеръ. Въ зависимостъ отъ овладяното отъ ученика умение трѣбва да повишаваеме степенята на неговата самостоятелностъ въ работата и въ края на краищата да го поставимъ напълно на самостоятелна работа. При всички училищни занятия, както устни, така и писмени, учителътъ трѣбва копкото може повече да отдѣля време за напълно самостоятелна работа отъ ученика. Той трѣбва така да подбира упражненията, че да обезпечатъ прехода отъ несамостоятелна къмъ полусамостоятелна и самостоятелна работа. Това трѣбва да се има предвидъ и при организацията и при провеждането на упражненията, а сжщо и при опредѣляне характера на сжщитѣ. Ако учителътъ извършва колективна работа съ класа или отдѣлно работи съ единъ ученикъ на дъската, а другитѣ ученици просто гледатъ и преписватъ — нѣмаме самостоятелна работа. Ако въ началото на работата упражненията се анализиратъ, разработватъ, а следъ това ученицитѣ сами довършватъ — имаме *полусамостоятелна* работа, и най-после, ако на ученицитѣ се даде работа — сами да извършатъ зададеното, безъ никаква намѣса на учителя и безъ никаква колективна подготовка, ще имаме *самостоятелна* работа.

Самостоятелността на ученицитѣ се опредѣля и отъ характера на упражненията. Това може да се проследи особено добре при упражненията по правописъ. Напримѣръ, просто преписване на даденъ текстъ не е самостоятелна работа; преписване съ подчертаване (глаголи, мѣстоимения, прилагателни и др.) включва въ себе си и елементъ на самостоятелностъ, която се изразява въ различни ортограми; писане съ допълване пропуснати букви и думи — самостоятелността се увеличава. Да се открие степенята на самостоятелността, които се изисква отъ ученицитѣ чрезъ едни или други упражнения, е много важно и затова, за да могатъ упражненията да се разположатъ правилно, за да не се смѣсва истинската самостоятелностъ съ лъжливата, трѣбва предварително да се групиратъ и проучатъ отъ учителя. За съжаление, това нарѣдко става въ училището. Даватъ се направо много упражнения отъ учебницитѣ, които много често сж несистематизирани. Особено често става смѣсване на организационната самостоятелностъ съ самостоятелността изразена въ характера на самитѣ уп-

ражнения. Напримѣръ, по бѣлг. езикъ ученикътъ (ученицитѣ) сами изпълняватъ самостоятелна работа (тиха), каквато е обикновеното преписване, обаче, тази работа по своя характеръ още не изисква отъ ученицитѣ никаква самостоятелностъ.

Друго важно условие за построяване правилна система отъ упражнения е особенността на процеса за образуването на навика. Този процесъ иде отъ възприятието и умението, а сжщо и отъ закрепването на това умение за постепенното създаване на навика. Съответно съ това трѣбва да бждатъ подбрани и самитѣ упражнения. На първия етапъ, когато ученицитѣ се запознаватъ съ правилото и правятъ първитѣ крачки за неговото приложение, тѣ изпитватъ по-големо напрежение. Тѣ трѣбва да мислятъ съсредоточено, да работятъ бавно, да се ползуватъ отъ помощта на учителя си, защото иначе не ще могатъ да се справятъ сами на работата си. Упражненията трѣбва да сж така построени, че да облекчаватъ ученицитѣ въ процеса на работата. Всичко странично и не ясно трѣбва да се отстрани. Всѣки разнороденъ материалъ изисква раздѣляне на вниманието. Това въобще затруднява ученицитѣ въ първоначалното училище. У тѣхъ вниманието се движи въ тѣсенъ кръгъ, а особена трудностъ изпитватъ, когато иматъ работа съ новъ материалъ.

Ако на първия етапъ упражнявайки ученицитѣ въру едно правило ние имъ създаваме облекчения въ условията, на следующия етапъ задачитѣ ще се заключаватъ въ това, че детето постепенно да се приближи къмъ обикновенитѣ естествени условия, къмъ умение да се ползува отъ даденитѣ правила въ живота, на практика. Въ връзка съ тѣзи задачи вториятъ етапъ при образуването на навика се заключава въ това, че ученицитѣ трѣбва да овладѣятъ умението бързо и безпогрѣшно да прилагатъ правилото. Първото условие за това е да умѣятъ да намиратъ всичко отнасящо се за дадено правило срѣдъ най-различенъ учебенъ материалъ. Ето защо, да се даватъ на ученицитѣ много упражнения само за усвояване на едно правило ще бжде неправилно. Такива упражнения сж полезни отначало, но за следния етапъ, при формирането на навика, тѣ сж вредни. Практиката показва, че игнорирането на това обстоятелство води къмъ твърде печални резултати.

Понѣкога нѣкой учителъ обработва най-добросъвѣстно съ ученицитѣ си всички дадени упражнения за едно или друго граматично правило. Следъ това дава контролна работа за това правило. Децата пишатъ доста хубаво. Учителътъ е доволенъ отъ грамотността на ученицитѣ си, обаче, следъ периодъ отъ време, ученицитѣ изведнѣжъ показватъ пълна ортографична и пунктуационна безпомощностъ. Кой е причината за това? Недобросъвѣстността на учителя ли? . . . Не! Причината е въ това, че ученицитѣ не сж изработили (създали) навикъ да насочватъ вниманието си върху по-големо количество обекти (граматически) и да държатъ цѣлния изученъ материалъ въ мобилизационна готовностъ всѣкога.

Това може да се избѣгне само чрезъ правилень подборъ на

упражнения. Учителят дава на децата правилото, което се изтъква от самите тях. Дава им и редица примера, въ които има приложение. Децата започват да пишат правилно въ връзка съ новото правило. Но това още не е всичко. По-нататък трябва да се групират такива упражнения, че въ едни да има изречения, въ които правилото да има приложение, а въ други — не. Следъ това да се построят и такива упражнения, въ които даденото правило да има малко приложение или пъкъ да нѣма никакъ приложение. Това е доста подходящъ и съществень начинъ за усвояване всѣко правило. Иначе ученицитѣ ще пишатъ вѣрно отдѣлни упражнения на изучаваното правило и ще правятъ грѣшки при диктовкитѣ или при самостоятелнитѣ писмени работи, въ които се среща по-рѣдко сжщото.

Такова нарастване на трудноститѣ трябва да има мѣсто при всички упражнения на отдѣлнитѣ учебни предмети. Изпълнението на такава работа изисква отъ ученицитѣ бърза ориентировка, а следователно и съзнателно познаване всички правила, умение да анализиратъ бързо материала и да съобразяватъ. Това сж необходими условия за умение да се ползуваме самостоятелно отъ правилото. Всички тѣзи умения сж предпоставка за понататъшното закрепване на навика. Подобно подбиране на упражнения е нужно не само за придобиване умение за приложение на нозитѣ правила, но и за овладяване на навикъ. Навикътъ е резултатъ на дълги упражнения въ течение на дълъгъ периодъ отъ време. Отдѣлянитѣ въ разпредѣлението на материала по нѣколко часа за усвояване на известно правило не стигатъ не само за придобиване отъ ученицитѣ на навикъ, но и даже за придобиване на умение. Ясно е, че тукъ изхода е само единъ — движейки се напредъ отъ правило къмъ правило, да се включва въ упражненията и преминатия материалъ. Ако ученицитѣ се задържатъ дълго време само на едно правило, тѣ ще забравятъ старитѣ вече учени и ужъ усвоени. Умения и даже навици безъ употребяване отслабватъ и следъ време съвсемъ изчезватъ. Нека децата вземагъ по-малко ново, но да не оставятъ безъ използване практически онова, което сж минали. Следователно смѣсенитѣ типови упражнения отъ различни правила, сж необходими, както за придобиване умение при приложението на новото правило, така и за придобиване на навици.

Тукъ има още една страна на този процесъ, която е добре да се има предвидъ. Приучвайки ученицитѣ да съсредоточаватъ вниманието си, повишавайки все повече изискванията си къмъ сбема на това внимание, ние подготвяме все сжщитѣ да овладяватъ и навика. Безъ тази подготвителна степенъ децата сж съвсемъ безпомощни тамъ, където трябва да се ползуватъ отъ навика. Хубаво доказателство за правилността на тѣзи изводи може да послужи явлението, което твърде често се наблюдава въ навика по правописъ — при прехода на ученицитѣ къмъ самостоятелно излагане и съчиняване. Ако ученицитѣ цѣлото време се държатъ при обучението по ортография на специално подбрани упражнения само за дадено правило, то при прехода къмъ съчи-

няване или към самостоятелно приложение въ писането, тѣ се чувствуватъ съвършено неграмотни. Тукъ се разкрива, че у ученицитѣ не е имало навикъ, а умение да прилагатъ правилото при изкуствено създадени условия. При съчинението цѣлото внимание на ученицитѣ се поглѣща отъ съдържанието му: какво да напишатъ, какъ да изразятъ мислитѣ си и т. н. Следователно, отъ техниката на писането, отъ ортографическата му правилностъ, вниманието се отвлича; ученикътъ тукъ трѣбва да съблюдава ортографическитѣ правила безъ особени усилия на вниманието си, при минимумъ внимание, т. е. автоматически. А за това ученицитѣ не сж подготвени, т. е. у тѣхъ не е създаденъ навикъ. Отъ казаното става ясно защо ученицитѣ се справятъ полесно съ диктовката на отдѣлни подобрани изречения, отколкото съ диктовката на свързанъ текстъ (той отвлича вниманието имъ).

Въпрѣки установената традиция би следвало при първия етапъ по писане да се започва съ писане на отдѣлни изречения и постепенно да се отива къмъ писане на свързанъ текстъ. Отъ казаното е ясно, че не трѣбва да се упражняватъ ученицитѣ презъ цѣлото време само съ едно правило, а да се даватъ смѣсени упражнения, за да си припомнатъ и прилагатъ и други учени по-рано правила. Количеството упражнения, които ще се дадатъ за усвояване на дадено правило, разбира се, зависи и отъ характера на учебния материалъ. Тѣзи специални упражнения се даватъ да обезпечатъ за понататъкъ самостоятелното приложение на правилото. Ето защо преходътъ къмъ смѣсенитѣ упражнения е възможенъ само тогава, когато ученицитѣ сж така добре усвоили и разбрали правилото, че не го смѣсватъ съ друго. Отъ само себе си се разбира, че новото правило трѣбва да се свързва съ вече минатитѣ и вече известнитѣ знания. Новото въ смѣсенитѣ упражнения може да се съчетае само съ минатото. Когато ученицитѣ преминаватъ къмъ смѣсенитѣ упражнения, новото правило трѣбва да се свързва съ такъвъ материалъ, който е много добре усвоенъ и доведенъ до степенъ на навикъ. Тогава той не ще отвлича вниманието на ученицитѣ отъ новото, а ще ги подтиква да го търсятъ срѣдъ разнородния материалъ. Съобразно съ преодоляването на тѣзи трудности, съобразно съ овладяването на новото правило, може да се включи и малко или много усвоенъ материалъ, който изисква усилено внимание на ученицитѣ. Най-после трѣбва да преминемъ и къмъ такива сложни упражнения, кждето новото и по-рано изученитѣ правила отвличатъ еднакво вниманието на ученицитѣ. Умението да приложатъ новото правило въ такива случаи служи за показателъ доколко тѣ сж усвоили сжщото и доколко могатъ свободно да се ползватъ отъ него.

По този начинъ, въ едно и сжщо упражнение може да има и новъ материалъ и материалъ доведенъ до уровень на умение и до навикъ. Въпросътъ е въ това, да можемъ правилно да групираме давания за упражнение разнороденъ учебенъ материалъ. Миналия материалъ трѣбва да се включва въ съгласие съ закона за забравянето: онова, което е минато неотдавна и, следователно, още недостатъчно закрепнало, трѣбва да се повтаря по-често;

онова, което е добре усвоено, трѣбва да се повтаря по-рѣдко, т. е. съ по-голъми интервали, но обезателно да се повтаря. Опитътъ е показалъ, че онѣзи упражнения, които трѣбва да се автоматизиратъ, трѣбва да се повтарятъ много (напр. таблицитѣ за умножение). Но и умението, което не се подава на автоматизация изисква продължително повторение. Колкото повече се повтаря, толкова е по-добре. То е единственото сръдство за усвояване на учебния материалъ. Умението и навика безъ приложение ослабватъ, а нѣкога и съвсемъ изчезватъ. Провѣрката на придобититѣ навици става използването имъ въ живота, на практика, а не чрезъ изкуствени упражнения. Ето защо показателъ, напр. за грамотността е не диктовката, а свободното съчинение — писмено и устно. Не може да се отрече, че малцина завършили основно училище се ползватъ въобще въ живота на практика отъ изученитѣ правила и знания. Необходимо е да се даватъ на ученицитѣ повече типови упражнения, които ще ги подготвятъ къмъ този преходъ за живота, казано съ други думи, да се даватъ повече такива упражнения, които изискватъ пълна самостоятелностъ отъ ученицитѣ, да се подбиратъ упражнения, които иматъ практическо значение: по езика — писмено и устно изложение и съчинения и др. при смѣтането — жизнени задачи, съставяне на такива, напълно самостоятелно анализиране и решаване на такива и др.

Системата упражнения построени правилно, включватъ въ себе си и друго много важно изискване, ясно формулирано отъ Дистервегъ: *„Съставяй колкото можешъ повече упражнения за едно и също знание“*. Разнообразнитѣ упражнения при обучението обезпечаватъ хубавата провѣрка на умението и навика и позволяватъ да се направи работата още по-интересна за ученицитѣ, а това ще бжде и гаранция за успѣха имъ.

Нашето облѣкло

Звънецътъ бие. Влизамъ въ стаята на моитѣ вторачета. Повече отъ децата сж се струпали около единъ чинъ и оживено говорятъ. При моето влизане тѣ се разбѣгватъ по чиноветѣ си, но неволно се обръщатъ все къмъ последния чинъ.

- Госпожа, Цвѣтанъ носи вълна отъ дърво:
- Азъ не му вѣрвамъ, госпожа, обажда се едно дете.
- Вѣрно е, казва друго.
- Какъ може вълна отъ дърво?

Всички сж вперили очи къмъ мене и чакатъ сигурното и авторитетно разрешение на въпроса.

Азъ сжщо чакамъ. Искамъ да се продължи тази престрелка отъ различни мнения, кждето ярко проличава опитътъ на едни, недовѣрието на други и желанието на всички да знаятъ истината.

Цвѣтанъ не се защитава, той стиска преждата и очитѣ му се смѣятъ. Той е второгодникъ, слабъ ученикъ, но днесъ е гордъ, защото сигурно и добре знае нѣщо, което много не знаятъ.

Малката Данка упорито дига ржка, става, обръща се къмъ всички и казва:

— Какво ви е чудно, вѣрно е и отъ дърветата се обличаме. Азъ ще ви кажа още по-чудно нѣщо — и отъ цвѣта се обличаме!

Цѣлото отдѣление се разсвива. Данка, явно засегната, бързо започва да разказва:

— Мама сѣе, на село всѣка година, памукъ. Ние имаме цѣла нива. Памукътъ цвѣти ей така. . . и тя излиза, взема тебишира и рисува цвѣта на памука.

Следъ малко, Цвѣтанъ разказва какъ и отъ кжде е взелъ дървесинната прежда. Много ржце се дигатъ, много въпроси трептатъ на детскитѣ уста. Малкото снопче дървесинна прежда, което Цвѣтанъ донесе, насочи интереса на децата върху въпроса за нашето облѣкло.

Нашитѣ дрехи сж толкова близко до насъ, а ние не знаемъ какъ и отъ какво се правятъ.

Решихме да запишемъ на черната дѣска всичко, което искахме да знаемъ:

1. Какъ правятъ памучнитѣ дрехи?
2. Какъ се тъкатъ и оцвѣтяватъ памучнитѣ платове?
3. Какъ се обработва памукътъ?
4. Какъ се получава дървесинната прежда?

Започна работа, излети, търсене, проучвания.

Всѣки день децата започнаха да идватъ съ все по интересни сведения. Тѣ донасяха цвѣтове и семена отъ памукъ, памучни конци, платове, съпоставяха материалитѣ, размѣняха ги, спорѣха.

Всѣки се стремѣше да си намѣри: памучни семена, цвѣтъ отъ памукъ, обработенъ и необработенъ памукъ, памучни платове, дървесина, дървесинни конци, платъ отъ дървесина.

Всички тѣзи материали децата подредиха върху бѣлѣ картонѣ и така си направиха табла на памучнитѣ ни дрехи. Тѣзи табла започваха съ памучни семенца и свършваха съ кокетни кукленски дрешки.

Съ още по-голѣмъ интересъ и придобита вече опитность, децата си направиха табла и на вълненитѣ ни дрехи. Най-сетне направихме подобни табла и на нашитѣ обувки.

Единъ день решихме да си съставимъ сборникъ отъ въпроси и задачи за нашето облѣкло. На всѣко дете се падна по единъ въпросъ, който то само трѣбваше да разреши. Така наприимѣръ: колко тежатъ монитѣ памучни дрехи: колко тежи вълнениятъ ми костюмъ; колко струва моето облѣкло; за колко време се ушива една рокля и пр.

Устроихме си конкурсъ за най-хубави задачи изъ областта на нашето облѣкло. Нашиятъ сборникъ бѣше илюстриранъ отъ децата и написанъ на пишеща машина.

Въ часове по писане, децата съчиняваха забавни разказчета, като: „Малкото семенце“, „Моето ново палто“ и др.

Тѣзи съчинения бѣха написани на пишеща машина, въ формата на малки книжки, подходящо илюстрирани отъ тѣхнитѣ автори.

При тази нова и особено приятна работа, децата се запознаха съ понятията авторъ, издатель, илюстриране, естетиченъ външенъ видъ на книгата и пр.

Направихме си албумъ за облѣклото на различнитѣ народи. Пакъ търсене, изрѣзване, подреждане.

На първата страница, разбира се, стояха две хубави българки въ красиви народни носии. После следваха финландци съ тежки кожени облѣкла, негри, на които облѣклото почти липсваше, китайци, японци, араби и т. н. Последната страница на нашия албумъ обаче завършваше отново съ наши носии, защото ни се струваше, че тѣ сж най-красиви.

Облѣкохме една кукла въ лѣтни дрехи, а друга — въ зимни.

Вторацитѣ разровиха старитѣ албуми и донесоха портрети на свои баби и дѣдовци. Донесоха се и стари журналы. Каква голѣма разлика въ облѣклото нѣкога и сега. Голѣмитѣ шапки, безкрайно широкитѣ и дълги рокли предизвикаха смѣхъ въ момчетата и възхищение у момичетата.

Днитѣ минаваха въ радостно обучение. Ние бѣхме пренебрѣгнали програмата, но въ замѣна на това работѣхме подъ знака на детския интересъ, до като единъ день ново събитие погълна вниманието на вторацитѣ и ги насочи къмъ ново творчество.

Урокъ

(Събиране на дроби съ еднакви и различни знаменатели)

Учителят влезе. Следъ молитва и провѣрка на отсъствията каза: „Ще запиша една задачка на черната дъска, а вие въ тетрадките“.

Георги си изрѣзълъ едно картонче. Раздѣлилъ го на 8 равни части. Отрѣзълъ $\frac{2}{8}$ и къмъ тѣхъ прибавилъ още $\frac{3}{8}$. Всичко колко осминки е отрѣзълъ?

Ученицитѣ носѣха картончета и съ ножицитѣ извършиха изрѣзването. — Сега, деца, изразете това писмено-аритметически! Ученицитѣ, съ малки изключения, решиха задачата така: $\frac{2}{8} + \frac{3}{8} = \frac{5}{8}$. На дъската единъ ученикъ я реши катозначи:

$$\frac{2}{8} + \frac{3}{8} = \frac{2+3}{8} = \frac{5}{8}. \text{ 5/8 отговора, правилна несъкратима дробъ.}$$

Ученицитѣ самостоятелно решиха нѣколко такива задачи въ тетрадките си. Намѣриха отговори съ неправилни дроби и съкратими. Отъ първитѣ изключиха цѣлитѣ числа, а вторитѣ съкратиха. Изведоха правилото, че дроби съ еднакви знаменатели събираме, като събереме числителитѣ, а знаменателя остава сжщия.

Учителятъ записа друга задача на черната дъска. Единъ хлѣбъ раздѣлили на 4 деца I— $\frac{1}{3}$, II— $\frac{1}{4}$, III— $\frac{1}{6}$ и IV— $\frac{3}{12}$. Каква частъ отъ хлѣба е раздадена? — Опитайте се сами да я решите — казва учителятъ. Отначало се посмутиха, но не следъ дълго време наведоха главички надъ тетрадките и заработиха, това придаваше чудно хубава гледка на класа. Азъ я решихъ и азъ, и азъ — заредиха се ученицитѣ. Останаха нѣколко деца, които бѣха подпомогнати отъ другарчетата имъ. $\frac{1}{3} + \frac{1}{4} + \frac{1}{6} +$

$$\frac{3}{12} = \frac{4}{12} + \frac{3}{12} + \frac{2}{12} + \frac{3}{12} = \frac{4+3+2+3}{12} = \frac{12}{12} = 1.$$

Така ученицитѣ сами безъ да се намѣсва учителя, разрешиха дадената имъ задача и веднага извлѣкоха правилото, че дроби съ различни знаменатели събираме, като ги приведемъ къмъ еднакъвъ знаменателъ и събираме числителитѣ, а знаменателятъ си остава сжщия. Звънецътъ удари.

В Е С Т И

Великденът през 1943 година

Предложения за реформа, произхождащи отъ практиката на съставителитъ на календаритъ.

Мнозина, поглеждайки въ календара, ще усановятъ, че Великденъ тази година се пада на 25 априлъ. Обаче, малцина сж тѣзи, които знаятъ, че това е най-крайния срокъ, на който може да се празнува този християнски празникъ. Преди 209 години въ 1734 год. Великденъ е билъ празнуванъ сжщо така на тази най-късна възможна дата. До 2000 година това нѣма да се повтори, освенъ ако не се промѣни сжществуващиятъ сега начинъ на съставяне на календара.

Положението на Великдена въ календара се опредѣля отъ недѣлята следъ първото пълнолуние и следъ началото на пролѣтѣта. Тѣй като пролѣтѣта започва на 22 мартъ, най-ранниятъ възможенъ день за празнуване на Великденъ е 22 мартъ. Това може да се случи само ако на 21 мартъ имаме пълнолуние и този день се пада сжбота. На тази най-ранна дата е билъ празнуванъ Великденъ презъ 1761 год. и презъ 1818 год., като отъ тогава до сега подобно нѣщо не се е случвало.

Сега сжщо така имаме едно твърде своеобразно положение, тѣй като началото на пролѣтѣта и пълнолунието се паднаха въ единъ и сжщи день, и точно пълнолунието настѣпи нѣколко часа по късно, следъ като слънцето навлѣзе въ пролѣтното равенство. Споредъ науката, следователно Великденъ тази година трѣбваше да бжде празнуванъ на 28 мартъ. Тукъ, обаче, пжтищата на науката и на календарната традиция се раздѣлятъ. Това се дължи на несигурността, съ която въ миналото се опредѣляше точния моментъ, въ който настѣпва пълнолунието. Поради това се прибѣгваше до помощта на календарната статистика, споредъ която всѣки десетъ години луннитъ фази попадат на една и сжща дата. Тѣзи 10 години сж били наречени луненъ цикълъ, въ рамкитъ на който отдѣлнитъ години сж получавали различни номера и съобразно съ така съставенитъ таблици е билъ опредѣлянъ Великдена, а не възъ основа на изчисленията на астрономитъ.

Многократно сж се повдигали гласове противъ това, че Великденъ се празнува въка година на различни дати. Презъ 1940 г. той бѣше много рано, на 24 мартъ, презъ 1941 г. на 13 априлъ и презъ 1942 г. на 5 априлъ. Изобщо 35 дни се намиратъ на разположение за установяване на датата, когато ще се празнува Великденъ. Много пжти се е предлагало да се установи една постоянна дата за този голѣмъ християнски празникъ, но тѣзи предложения сж се сблъскали винаги съ неумолимата календарна

традиция. Особенъ интересъ предизвиква предложението на единъ германски инженеръ, Блокманъ отъ Килъ, който сжщо така разглежда и предпоставкитѣ, които трѣбва да бждатъ на лице, за да може да се установи една постоянна дата за Великдень. Той препоръчва една промѣна въ съставянето на календара, въ смисълъ, че всѣка година да започва съ недѣля, като по този начинъ всички дати презъ годината ще се падатъ въ единъ и сжщи день на седмицата. Въ такъвъ случай като не вземаме подъ внимание високоснитѣ години 1 априлъ ще се падне винаги въ недѣля и Блокманъ предлага следващата недѣля, 8 априлъ да бжде определена веднѣжъ за винаги като дата, на която ще се празнува най-голѣмия християнски празникъ — Великдень.

(Изъ в. „Зора“)

Съобщението въ кн. IV и V стр. 218—221 за статията „Възпитанието на българския народъ въ националенъ духъ“ печатана въ Internationale Zeitschrift für Erziehung е дадено отъ писателката Евдокия Обрешкова.



Нова книга за Левски

Излѣзе отъ печатъ и се пушна въ продажба новата книга на Любомиръ Дойчевъ — „Левски въ свѣтлина“ — лични спомени и отзвучи отъ спомени за посещенията на Апостола изъ паланки, села и градове. Книгата е придружена съ предговоръ отъ писателя Стилиянъ Чилингировъ и пъленъ азбученъ указателъ отъ Василь Мавродиевъ. Съдържа 516 стр. съ 186 клишета на Левски, на неговитѣ съвременници и биографии. Отлично мемоарно четиво за всѣки българинъ. Одобрена и препоръчана отъ Министерството на нар. просвѣщение, съ окр. 547 отъ 20. I. 1943 г. Намалена цена до 25. IV.—120 лв., а следъ тази дата — 180 лв. Който предплати 5 книги, получава 6-тата даромъ. Суми по пощ. чек. с/ка 1014 на издателя Тончо Цоневски, София, ул. Бачо Киро 33. Тел. 2-35-61. Изпълняватъ се само предплатени поръчки. Книги съ наложенъ платежъ не се прашатъ. Горещо препоръчваме книгата.

Йорданъ Стояновъ — **Пълно ръководство върху обучението въ първо отдѣление**, София, 1943 г. ул. Люб. Каравеловъ, 26.

Авторътъ на тая книга ни е познатъ по другата негова книга — *Училище на творчество*. Въ новата книга той се спира върху обучението въ първо отдѣление. Книгата обхваща два дѣла: теоретически и практически. Въ теоретическия дѣлъ сж разгледани въ три глави следнитѣ въпроси: сжщностъ и значение на синтетичнитѣ и аналитични методи на обучение при началното четене и писане; какъ първакътъ се научава да чете; какъ първакътъ се научава да пише; какъ първакътъ се научава да смѣта; предметно учение. Въ практическия дѣлъ на книгата сж дадени напѣтствия и примѣри за практическа работа при обучението на първацитѣ.

Като разглежда различнитѣ методи на обучение по начално четене и писане, авторътъ намира, че тѣ не се изключватъ, а се допълнятъ единъ другъ. И поради това, въпросътъ по коя метода да се води началното обучение по четене и писане пада и се замѣня съ другъ. — „Какъ да организираме обучението, щото да засегне съ еднаква сила нуждитѣ на всѣки първакъ — който познава буквитѣ, или който нищо не знае. Какъ да организираме общата ни образователна дейностъ, щото да задоволимъ всестраннитѣ нужди на активното дете. И най-сетне, какъ да свържемъ

въ едно духовно цѣло, готово и годно за сътрудничество, ученици съ толкова различна подготовка“. Поради това авторътъ предлага нова метода на обучение по начална грамотностъ. „Предлаганиятъ отъ мене методъ отговаря на нуждитъ на днешното дете и днешното равнище на педагогиката, но е въ противоречие съ съществуващата практика“. Отгукъ и грижата му да обоснове обстойно практически своята метода.

За тая цель авторътъ е използвалъ своя богатъ непосредственъ опитъ. Дава много примѣри отъ своята практика при обучението на първацитѣ; примѣри поучителни и убедителни. Отъ тия примѣри личи и теоретическата мѣдростъ на автора. Така, пише авторътъ, обучението по четене, писане и смѣтане (а това важи и по всички учебни предмети!) е толкова по-резултатно и по-леко, колкото по-добре се свърже съ нуждитъ, силитѣ и интереситѣ на детето. Тѣ пъкъ отъ своя страна сж толкова по-добре проявени, колкото участието на ученика е по-оживено и по-свързано съ живота на отдѣлението. Следъ това авторътъ описва своя начинъ на постѣпване при началното четене, кждето дава много примѣри отъ личната си практика.

Интересни мисли, подкрепени пакъ съ примѣри отъ личната му практика авторътъ дава и за началното обучение по смѣтане. За него цената на методата по началното смѣтане зависи, дали тя се опира на детскитѣ интереси, сили и нужди. Интересно е да отбележимъ, че авторътъ изтъква, че учебниятъ материалъ по смѣтане въ първо отдѣление може да се премине само въ седемъ урока.

Ценни мисли, подкрепени съ примѣри отъ непосредствената практика, авторътъ дава и върху обучението по предметно учение.

Книгата на г. Стояновъ е написана ясно и конкретно. Въ нея нѣма излишна фразеология и книжна мѣдростъ. Това което той дава е извлѣчено отъ неговия личенъ опитъ и практика при обучението му на първацитѣ. Той не цитира автори и не се позовава на авторитети. А това придава по-голѣма стойностъ на книгата му: той обосновава резултатитѣ отъ своя живъ, непосредственъ опитъ. А отъ книгата личи, че авторътъ има богатъ опитъ, който умѣло използва.

Като четемъ книгата на Стояновъ у четеца оставя бодростъ и свежестъ, у него се подбужда любовъ къмъ работата на учителя, затвърдява се желанието да подобри своята работа, усилива се любовта му къмъ децата. Отъ всѣка нейна страница личи преданността на автора къмъ вписане подобрене въ обучението на първацитѣ; даватъ ни се резултатитѣ отъ такава една работа. Поради това разглежданото ржководство заслужава да бжде прочуено отъ първоначалния учителъ.

Г. Т. Гиздовъ

Като излиза въ своята 21-годишнина, сп. Педагогическа практика, ще продължава да работи за развоя и организацията на цѣлокупното ни основно училище — за детската градина толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитѣ задачи на тѣзи училищни степени. Списанието ще застъпва следнитѣ по-важни отдѣли отъ живота на цѣлокупното основно образование:

1. Изъ теорията на образованието (обучение и образование).
2. Изъ практиката — за практиката.
3. Художественъ отдѣлъ.
4. Отгукъ — оттамъ.
5. Училищна политика и администрация.
6. Училищни вѣсти.
7. Музикаленъ отдѣлъ.
8. Книжнина.

Списанието редовно ще дава изчерпателни сведения за работата въ опитното училище „Св. Седмочисленици“ — София, главенъ учителъ и ръководителъ на което е уредникътъ на списанието г. Йорданъ Стояновъ.

Учители, абонирайте се и
разпространявайте списание
„ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“
То е необходимо помагало
за вашата ежедневна работа.

В Н И М А Н И Е:

Отъ миналата 1941—1942 двадесета годишнина на сп. „Педагогическа Практика“ има останали ограничено число цѣли годишни течения, които се отстъпватъ по 64 лв.

Желающитѣ да си набавятъ сжщата годишнина нека внесатъ сумата 64 лв. по чекова сметка 44-57.

До Г

Мов. ученици

Гр. (с.)

Мокеровъ ок. Таброво

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

Месечно педагогическо списание за основни учители
ГОДИНА XXI — 1942-1943

Въпреки общото поскъпване, абонаментът си остава 80 л. предплатени, или внесени най-късно до 1. III. 1943 година.

На настоятели, които запишат най-малко 3 абоната, се прави 20% отстъпъ.

СУМИ И ПОРЪЧКИ изпращайте на адресъ: сп. „Педагогическа практика“, ул. Райко Жинзифовъ 9. София VI.

Телефонъ 5-22-83.

Пощенска чекова сметка № 44-57.

Ръкописите изпращайте на адресъ:

Цвѣтко Петковъ, ул. Дебъръ № 36 — София

Уредникъ на списанието: **Йорданъ Стояновъ**

ВНИМАНИЕ!

Изпращаме квитанции за събиране абонамента чрезъ пощата.

Умоляватъ се всички абонати да осребрятъ веднага квитанциите при поднасянето имъ отъ раздавача.

Не получилите квитанции нека внесатъ абонамента си 80 лв. направо по пощенска чекова сметка 44-57.

Следната двойна книга 7-8 излиза отъ печатъ на 20 май т. г. и ще се изпрати само на издължилите се абонати и настоятели.
