

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XIX

КНИГА III

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. Какъ да обогатимъ езика на ученика — Кръстьо Геновъ	129
2. Детето и книгата — Христо Бояджиевъ	134
3. Интересътъ на децата къмъ естествено-научни обекти — Слави Стефановъ	136
4. За съчиненията въ първоначалното училище — Йорданъ Стояновъ	140
5. Какъ да подобримъ писането въ първоначалното училище — Василь Димитровъ	147
6. За анализата при практическитѣ задачи — Ал. П. Николовъ	152
7. Дисциплинарно сждопроизводство — П. Д. Тимневски	153
8. За детскитѣ дневници — Дени Христовъ	158
9. Главни насоки въ съвременната педагогия — Албертъ Мийо	159
10. Учителътъ — Георги П. Пенчевъ	167
11. Култура и въздържание — Христо Бояджиевъ	169
12. За времената на глаголитѣ въ задачитѣ по смѣтане — М. Сп. Абаджиевъ	171
13. Книжнина	175

ЗАПИСВАТЪ СЕ АБОНАТИ НА „ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

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

СЪТРУДНИЦИ:

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

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

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ

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

Кръстьо Геновъ

КАКЪ ДА ОБОГАТИМЪ ЕЗИКА НА УЧЕНИКА

Преди всичко, когато говоримъ за тази вълшебна човѣшка способностъ, наречена езикъ, трѣбва да си представяме не само членораздѣлни звукове, думи и изречения, а — една сложна, малко податлива на точно научно изследване, духовно-физиологична дейностъ, която прониква въ една особена система цѣлия нашъ душевенъ свѣтъ. Нашата паметъ, нашата мисль, нашитѣ чувства, нашето въображение, нашата воля — ние виждаме така недѣлимо и живо свързани съ механизма на тая дейностъ, че бихме могли съ пълно право да я отдѣлимъ като познавателна душа на човѣка. Ние разбираме себе си и свѣта тъкмо благодарение на езика. Толкова странно изглежда всичко това на пръвъ погледъ, щото даже единъ ученъ, на име Месмеръ, се наелъ да докаже противното — че човѣкъ може да мисли, да възприема външния свѣтъ непосредно, чрезъ понятия — безъ помощта на словото. И най-сетне този чудноватъ опитъ го довелъ до тамъ, че Месмеръ едва не дошелъ до умопомрачение — както билъ принуденъ впоследствие самъ да изповѣда. Трѣбвало по такъвъ начинъ смѣлиятъ ученъ да се убеди и докаже, че разумно човѣшко понятие е възможно само при помощта на езика; че словесното мислене е онзи вълшебенъ мостъ, който свързва нашето съзнание съ самитѣ насъ и съ външния свѣтъ — и че тъкмо този мостъ прави възможно нашето творческо общуване и владение надъ действителността. Трѣбвало той да се увѣри въ правотата на простата истина, изказана отъ бележития английски езиковедъ Максъ Мюлеръ — че „нѣма езикъ безъ мисль, нито мисль — безъ езикъ!“

А щомъ това е така, следва, че и духовното развитие на човѣка зависи отъ развитието на неговия езикъ, както е вѣрно и противното — че езикътъ се явява творческо оржие за пробуждане и развитие на човѣшкитѣ духовни сили. Нѣщо повече: езикътъ се явява едновременно създание и съзидателъ на човѣшкото общество: защото той е колкото плодъ на лични усилия, толкова е неизбежно зависимъ отъ жизнени обществени отношения. Въ науката нѣма споръ, че безъ човѣшко общество — безъ творческо подражание и взаимодействие — нашиятъ езикъ е немислимъ.

Но колкото и да се разбираме ние чрезъ помощта на езика, все пакъ той не отразява непосредно и напълно нито нашата мисль, нито нашитѣ чувства, нито нашето въображение и воля: тѣхъ ние възприемаме и изразяваме посрѣдствомъ неговитѣ символни звукови и писмени означения, които не принасятъ, а само будятъ у насъ съответни душевни съдържания. Думитѣ — казва Бергсонъ — сж само опорни точки при протичането на мисълта, а не неинъ съждъ. И понеже пълна еднаквостъ между тѣзи означения и душевнитѣ съдържания не е възможна у човѣцитѣ — както не е възможна пълна еднаквостъ въ духовното развитие, интереси и преживявания даже у двама хора на земята — то, по остроумния парадоксъ на единъ германски философъ, „езикътъ се явява срѣдство колкото за разбира не, толкова и — за неразбира не“!

И всищностъ, трудноститѣ при езиковото обучение се дължатъ преди всичко на несъвършения механизъмъ на човѣшката речъ. При това, понеже тя е свързана дълбоко съ нашата паметъ и навикъ — човѣкъ може да говори и безъ да мисли, и безъ да чувствува онова, което изразява, безъ да има помислитѣ и волята, които словесно проявява. Ще рече, езикътъ има друга една — нетворческа — форма на паметъ — навикъ, па може — съобразена съ нашитѣ скрити намѣрения или „задни мисли“ — да стане нѣщо напълно противоположно на своята първична сжщностъ — да се превърне въ прикритие на истинскитѣ наши помисли, чувства, воля и пр.

Разбира се, дълбокитѣ тайни на човѣшкото слово съвсемъ не се изчерпватъ съ така нахвърлянитѣ бѣгли бележки: тѣ ни бѣха, обаче, необходими, за да можемъ веднага да установимъ нѣколко важни предпоставки, безъ съблюдаването на които е невъзможно едно целесъобразно обогатяване на учениковия езикъ.

На първо мѣсто, за тази цель трѣбва да се търси винаги непосредното, живото, искреното участие на цѣлокупната душа на ученика — което се постига, когато пробудимъ въ тази душа и интересъ, и обичъ къмъ нашата образователно-възпитателна работа.

На второ мѣсто, на ученика трѣбва да се предостави широка възможность да общува, да води разговоръ, да спори, както и самъ да прави свободно изложение (устенъ докладъ) върху възложени му образователно-възпитателни задачи: защото разговорътъ, общуването сж най-естествената творческа основа на езика, а свободното устно изложение — най-плодотворниятъ пжтъ за индивидуално духовно-езиково развитие и правилна преценка.

На трето мѣсто, трѣбва да се помни, че ученикътъ извлича само полза, когато слуша, чете и прилага правилнитѣ и творчески чужди езикови придобивки, ала тази полза става пълна едва тогазъ, когато той бива насоченъ въ неизмѣненъ стремежъ къмъ собствено отнасяне, къмъ собствена преценка и къмъ собственъ езиковъ изразъ.

Казано общо, да се обогати езикът на ученика, значи: външно — да се умножи откъм думи и изрази, а вътрешно — да се разшири кръгът на тяхната многозначност, на тяхното съдържание, при все по-пълно постигане на мисловна яснота, изразно разнообразие, естествена живост и динамично-музикална внушителност.

Отъ опитъ се знае, че речниковият (словесният) запас на ученика е много по-богат, отколкото онзи, който използва, употребява — съ който обикновено той си служи. Казано съ други думи, ученикът (както и човекът изобщо) притежава единъ активенъ и единъ пасивенъ речникъ. И естествено, първата задача на учителя — когато поиска да обогати езика на ученика — следва да бжде грижата му да активира¹⁾ неговия пасивенъ речникъ. Това може и трябва да постигне учителят по всъки предмет, стига за тази цел да упражнява учениците — естествено, въ процеса на работата — въ синонимно изказване, и то както при отдѣлни думи, така и при цѣли изрази. Недоволенъ — или ужъ недоволенъ — отъ употребена дума или изразъ, учителят ще изисква друга дума, другъ изразъ, които биха изразили по-точно и по-пълно учениковата мисълъ. Въпроси като: „Не може ли да намѣришъ по-умѣстна, по-съответна, по-силна, по-изразителна дума“, „я кажи сжщото съ други думи, по другъ начинъ — както ти го чувствувашъ“, тукъ се оказватъ колкото плодотворни, толкова и пробуждатъ живъ интересъ у ученика. При такива упражнения — провеждани като методъ въ работата на учителя — ученикътъ свиква да търси множество думи и изрази за една и сжща мисълъ, чувство и пр., като при това търсене той, отъ една страна, ще се убеди въ тяхния неизчерпаемо богатъ изборъ, а отъ друга — ще се сблъска непосредно съ множество отсѣнки на форма и съдържание — мисловни, емоционални, волеви, музикални и пр. — които носи всѣка словна, изразна или словоредна промѣна: и тъй, неусѣтно ученикътъ ще се увлѣче въ крайно интересния, ала малко познатъ нему преди, чуденъ свѣтъ на езика.

Не ще съмнение, че подобни упражнения биха били истински резултатни, когато учителят самъ добре е запознатъ съ тайните на човѣшкото слово: когато притежава той една по-широка езикова култура.

Като крайно полезни при този начинъ на работа, учителят по езика може да използва и следните (или подобни на тяхъ) езикови упражнения.

1. Упражнения съ производни енокоренни думи: т. е. подреждане въ известностъ и проучване отсѣнките въ значенията на думи — производни отъ често употребими корени. Напримѣръ, отъ коренъ чет: чета, читалня, прочитъ, читалище, начетенъ (— който много чете, но — и комуто е определено по законенъ редъ да върне злоупотрѣбени суми); или—коренъ тек: тека, потичамъ, потокъ, протокъ, тичамъ и пр....

¹⁾ Терминътъ активира може да се замѣни съ одейни. (Редакцията)

При тѣзи упражнения, може да се използватъ и омонимитѣ — т. е. думи съ еднаква форма, а съ различно значение, както и корени-омоними.

Подредени въ особни етимологични речничета, тѣзи думи, естествено, ще бждатъ вписвани правилно: тъй щото, ще бждатъ прекрасно срѣдство и за усвояване на правописа.

Тукъ трѣбва, обаче, да забележимъ, че — както и при всички подобни упражнения — тѣзи думи не бива да се разглеждатъ и проучватъ само като думи: тъкмо напротивъ — тѣхното приложение, тѣхното значение и особени отсѣнки трѣбва да става въ съответни изрази, па даже и въ цѣли произведения понѣкога. Защото думата добива опредѣлено значение само въ даденъ изразъ или произведение; па даже и когато е употребена въ едно произведение, показва твърде често нееднакви смислови, емоционални, волеви и др. отсѣнки. А едно такова откритие не само би било ценно знание за ученика, но то сигурно ще пробуди у него и по-живъ интересъ къмъ чуднитѣ тайни на езика.

2. Речничета на известни предмети, явления, служби и пр. — единъ видъ, езиково предметно обучение. Напримѣръ, при наблюдение или разказъ по представа, ученицитѣ може да разкриятъ и впишатъ въ нарочнитѣ си за целта тетрадки всички думи (сжществителни, прилагателни, глаголи и пр.), свързани съ кжща, училище, улица, желѣзница, нива, градина и т. н. Може да се задаватъ и малки, устни и писмени, съчинения, на теми: „Езикътъ на нашата кухня“, „История на кжсчето хлѣбъ“, „Какъ си приготвихме зимовище“, „Животътъ въ нашата градина“ и пр.

Все по сжщия начинъ, ученицитѣ може да съставятъ речникъ на всички думи и типични изрази, които съпровождатъ единъ излетъ, едно пжтуване и т. н.

Крайно интересни и полезни за ученицитѣ се оказватъ тукъ и устнитѣ доклади върху теми: „Езикътъ на моето братче (сестриче)“, „Какъ говорятъ шопитѣ (помациитѣ въ Чепинско, срѣд-ногорци)“, „Какъ продадохме нашия конъ“ или — „Какъ се паза-рява конъ (други нѣща)“ и подобни. При такива упражнения, ученицитѣ се запознаватъ съ говорното разнообразие на езика, съ неговитѣ разлики при нееднакви културно-социални срѣди, съ неговото развитие при различнитѣ възрасти, като сжщевременно изострятъ и своя критиченъ езиковъ усѣтъ и преценка.

3. Разчитане на картини. — По всеобщо признание, този видъ упражнения дава прекрасни възможности за „развързване езика“ на ученика, стига тѣ да се водятъ умѣло и по съдържателни, ясни и интересни за него картини. Тѣ се оказватъ много по-полезни при устно разчитане, отколкото при зададеното на-право писмено съчинение. Защото, при устното разчитане ученикътъ има помощта и надзора на учителъ и ученици, а и езиково-познавателниятъ процесъ у него не е затрудняванъ отъ изискванията на писането. Писменото съчиняване трѣбва да дойде следъ едно достатъчно устно разчитане, като не се забравя, че съчиненията по картина и особено тъй нареченитѣ свободни съчи-

нения представят „най-сложна форма на писмено изказване“ — по израза на съвременния руски езико-педагог проф. К. Б. Бархинъ.

4. Стилно-езикови упражнения. — При конкретно проучване и приложение, срещанитъ сравнения, метафори, одухотворения, олицетворения, метонимии, епитети, художествени наречия и пр. въвеждатъ ученицитъ въ творческитъ лаборатории на езика. Тукъ нашитъ питомци не само ще обогатятъ своитъ културни изразни срѣдства, но ще вникнатъ и въ крайната относителностъ на езика: ще осъзнаятъ широката многозначностъ на думи и изрази — родена отъ свободното и творческо движение на човѣшкитъ представи, чувства, мисль и пр. Ще откриятъ тѣ, че рѣстътъ на човѣшкото слово — неговото съдържание и сила — се обуславятъ не толкова отъ богатството на думи, колкото — отъ богатството на тѣхната многозначностъ. Ще стигнатъ сами до заключението, че буквалностъ на езика значи ограниченостъ на духа — тъй като стилътъ на майсторитъ на словото показва най-голѣмо изобилие на преносностъ, символичностъ, метафоричностъ и пр.

Но, както при всички подобни упражнения, така и при тѣзи, учителътъ трѣбва да спазва класическото правило: да се установява преди всичко основното, първичното значение на думата, и то да бѣде ось на по-нататъшната езикова работа.

5. Упражнения съ езикови загатки. — Тѣ може да се практикуватъ при откриване на пропуснати въ четивото глаголи, епитети, наречия, представки, наставки и пр. Тукъ, естествено, учителътъ трѣбва да подбира непознати на ученицитъ цѣлостни текстове, които се отличаватъ съ яснота на мисльта и художествена яркостъ на изображението, и при това представятъ и смислово-художественъ интересъ за ученицитъ. При тѣзи упражнения, тѣ ще трѣбва да напрегнатъ своята паметъ, своята съобразяваща мисль, своето въображение, своя жизнено-художественъ усѣтъ и пр., като, отъ друга страна, ще се домогнатъ до творческитъ съображения на писателя, а чрезъ тѣхъ — до тайнитъ на творческия процесъ.

6. Речникъ на човѣшкитъ усѣти — форми, цвѣтове, миризми, чувства, звукове, съотношения между сродни или контрастни усѣти и пр. Тѣзи упражнения ще въведатъ ученика въ лабораторията на душата му, гдето се възприема външниятъ свѣтъ и се отливатъ езиковитъ форми на различнитъ усѣти. Ползата отъ такива упражнения е особено очевидна при обучението по литература, пѣние, рисуване.

Разбира се, за да обогатятъ своя езикъ, ученицитъ трѣбва на време и умѣло да бѣдатъ насочени къмъ подходящи за възрастта имъ прочитни книги, къмъ съответни тълковни, синонимни, народни, музикални и др. речници — каквито вече притежава нашата книжнина. Между другото, ученикътъ трѣбва още отъ училищната скамейка да утвърди у себе си навикъ да търси тѣхната помощъ.

Тѣзи и подобни упражнения може да бѣдатъ прилагани колкото въ основното училище, толкова и въ гимназиалнитъ класове — стига, естествено, учителътъ да ги съобразява съ възрастта и

възможностите на учениците, както и съ постепенно усложняващите се образователни задачи. Сжщо така, лесно е да се разбере, че ако при по-малките ученици се налага да отделяме повече време за наблюдение, проучване и приложение, при по-големите — ние ще търсим за това предимно удобни и наложителни случаи, като някои упражнения практикуваме мимоходомъ.

Значи, да обогатимъ езика на ученика, ще рече — не да умножимъ цифрено речника отъ думи и изрази, които ученикътъ следва да помни и употребява, гдето стане нужда, а — да пробудимъ, изяснимъ и направимъ дейни неговите духовни сили, да ги насочимъ къмъ разумна и целесъобразна — езикова и дѣлова проява. Ученикътъ трѣбва да привикне все по-ясно, по-правилно и по-дълбоко да вижда — като гледа, да чува — като слуша, да преценява — като размисля и чувства: а не духътъ му да бжде повличанъ и насочванъ отъ нестройния потокъ на неясна мисълъ, необистрени чувства и колебливо, несигурно въображение. Тукъ може да му помогне само едно жизнено езиково обучение, което — държейки за правилно усвояване и богато умножение на словесните форми — цени особено тяхното съдържание и многозначно приложение, утвърдени въ личния опитъ и по-дълбоко преживяване на ученика. Защото, наготово възприетите и по паметъ употребявани езикови срѣдства сж най-сигурниятъ пътъ не само къмъ езикова бедностъ, но и къмъ духовна нищета, къмъ житейска непохватностъ и обществена безполезнаостъ.

За да се превъзмогне „несвършенството на езика“ — казва Бергсонъ — преди всичко трѣбва да се ограничи вредата отъ възприетите наготово думи, изпълнени съ личенъ опитъ и дълбоко собствено преживяване. А споменатиятъ руски професоръ, К. Б. Бархинъ, подчертава: „Умението да се чете и текста въ книгата, и рисунката — така, че задъ названията да се виждатъ материалните нѣща, ясно да си ги представяме въ пространството, въ действие, въ връзка съ други предмети и действия — е скъпоценно оржие, което детето трѣбва да получи отъ началното училище, за да се ползува отъ него въ живота. Това е първата степенъ къмъ възпитаване на творческо въображение“.

Всжщностъ, тези изисквания трѣбва да се разпростратъ — както, мисля, става безспорно отъ изложеното — върху цялата наша образователно-възпитателна работа, която, по своето дълбоко естество, е работа на езика.

Христо Бояджиевъ

ДЕТЕТО И КНИГАТА

Книгата е могщъ инструментъ въ ръцете на човѣка за духовно издигане. Едва когато се осигури нейното разпространение, човѣчеството започна да крачи бързо по пътя на културата.

Днесъ, въ лицето на радиото и киното, книгата има голѣми съперници. Въпрѣки това, обаче, книгата нѣма да умре. Тя ще живѣе и за въ бждеще, заедно съ културното човѣчество, защото най-дълбокитѣ мисли и чувства намиратъ естественъ изразъ въ писменото слово, защото чрезъ книгата сжщитѣ тѣзи мисли и чувства прелитатъ океанитѣ и моретата и зжбътъ на времето е безсиленъ да ги унищожи.

Книгата е лостъ за напредѣкъ. Мнозина, сгрѣти отъ нейната майчина ласка, сж се издигнали отъ най-унизителното обществено положение до степенъта на водачи и свѣтила на човѣчеството, а други — родени въ богати семейства, но не пили отъ вълшебното питие на изкуството и науката, сж потънали въ мжтнитѣ води на забравата. Книгата е нужна за всѣкиго. Тя ни прави по-човѣчни, по-мждри и опитни въ живота, защото самата тя е опитътъ на въковетѣ.

Но, както казва писателятъ Елинъ-Пелинъ: ако възрастниятъ човѣкъ не е свикналъ още отъ дете да чете, то той едва ли би привикналъ къмъ това на стари години. Прочее, дългъ се налага на насъ — възрастнитѣ, да създадемъ у децата любовъ къмъ книгата. Преди всичко семейството трѣбва да положи усилия въ това направление.

Родители, които истински обичатъ децата си, сами трѣбва да четатъ. А на видно мѣсто въ кжщата си трѣбва да поставятъ добре подредената си домашна библиотека. Децата сж впечатлителни натури. Тѣ виждатъ често близкитѣ си, наведени надъ книгата и сами се заинтересуватъ и почватъ да четатъ.

Разбира се, че родителитѣ трѣбва да положатъ и съзнателни усилия, за да свикнатъ децата си да четатъ. При тържествени случаи, като: голѣми празници, радостъ вжжши и пр. сжщитѣ трѣбва да подаряватъ на малкитѣ хубави книги, защото нѣма по-ценни подарѣци отъ тѣзи. Учителитѣ сжщо не трѣбва да бждатъ безучастни и въ това отношение. Тѣ трѣбва да намѣрятъ парични срѣдства и да уредятъ поне скромна библиотека въ класа си. Не е добъръ онзи учителъ, който ограничава ученицитѣ си да четатъ само учебницитѣ си. Той трѣбва да разгори жаждата у тѣхъ къмъ близкото и далечното, къмъ живото настояще и пълното съгероизъмъ и свѣтлина минало.

А това ще стане пакъ предимно съ добрата книга. На трето мѣсто иде читалището. То трѣбва да поддържа наредъ съ отдѣла за възрастни и такъвъ за деца. Въ този отдѣлъ трѣбва да намѣрятъ мѣсто класическитѣ приказки на Андерсенъ и братя Гримъ и на всички свѣтовно известни автори на приказки. Тукъ трѣбва да влѣзатъ и чуднопоетичнитѣ и мждри народни приказки и пѣсни, а сжщо и творбитѣ на добри наши и чужди поети за деца.

По числото на прочетенитѣ книги сждимъ за културата на даденъ индивидъ, а сжщо и за даденъ народъ.

Прочее, да всадимъ въ крѣхкитѣ души на децата трайна обичъ къмъ ценната книга и да създадемъ у тѣхъ най-хубавия навикъ: навикътъ да се чете.

Слави Стефановъ — учителъ

ИНТЕРЕСЪТЪ НА ДЕЦАТА КЪМЪ ЕСТЕСТВЕНО-НАУЧНИ ОБЕКТИ

Детето още отъ малко се стреми да опознае заобикалящия го свѣтъ. Отъ най-ранно детство още то получава цѣлъ потокъ отъ раздражения — свѣтлинни, звукови, химични, механични и др., които, посредствомъ усѣтнитѣ органи, се внедряватъ въ неговото съзнание, предизвиквайки разни усѣщания. Къмъ тѣзи усѣщания се присъединяватъ и ония, които детето получава отъ собственото си тѣло. Така усѣтнитѣ органи се явяватъ като врати, презъ които навлизатъ всички външни раздражения у детето и се формира неговото съзнание. За това спомага, разбира се, и главниятъ, геср. предниятъ мозъкъ, съ всички заложби за наблюдение, за търсене, за изследване. Детето по природа е единъ малък изследователъ, който се стреми да опознае предметитѣ отъ околния свѣтъ и то предмети конкретни, а не отвлѣчени понятия и въображаеми картини и образи. Тѣ по-късно ще обхванатъ неговия интересъ и неговото внимание, като явление отъ втори редъ. Всѣки новъ предметъ, всѣко ново явление и новъ фактъ се явяватъ като раздражители, които, независимо отъ тѣхния характеръ, предизвикватъ отначало положителна, т. е. съ посока къмъ тѣхъ, а после и отрицателна реакция. Така напримѣръ, да предположимъ, че детето вижда за пръвъ пжтъ запалена свѣщъ или другъ предметъ, който е силно нагрѣтъ. То простира ржцетѣ си къмъ огъня, като се стреми да го хване и само когато получи усѣщане на болка, отдръпва ржцетѣ си, а по-късно не се допира вече до горещи предмети. Така детето, чрезъ собствени изследвания разбира, че нагорещенитѣ предмети предизвикватъ болка при допиране и за това се стреми да не се доближава до тѣхъ. Тукъ положителната реакция е последвана отъ отрицателна. Въ други случаи положителната реакция е още повече усложнена, макаръ и да не е последвана отъ отрицателна. Така напримѣръ, да предположимъ, че детето случайно е ударило съ лъжичка нѣкой предметъ, отъ който е получило нѣкакъвъ приятенъ звукъ. То повтаря това действие, като комбинира неговитѣ условия. Ясно е, че въ тоя случай, детето прави опитъ (експериментира): положителната двигателна реакция се повтаря въ редица по-сложни действия, съ които детето се стреми отъ една страна да усили приятнитѣ впечатления, а отъ друга — да ги осмисли по-добре за себе си.

Отъ горнитѣ примѣри се вижда, че още малкото дете се явява и като активенъ наблюдателъ и като експериментаторъ, т. е. то се явява като роденъ изследовател¹⁾.

При това въ връзка съ движенията, които главно спиратъ вниманието на детето въ първитѣ години на неговия животъ (а и

¹⁾ Вижъ В. Ю. Улянински: „Методика естествознания въ трудовой школе“, 1930, стр. 17.

това е въ връзка съ неговата активност) то първоначално се интересува отъ движещи се предмети, каквито сж предимно животнитѣ.

Кой не е забелязалъ какъ малкото дете следи съ голѣмъ интересъ съ погледа си движението на ржката на неговата майка, братче или сестриче, движенията на нѣкоя муха, пеперуда и др.? Този интересъ на децата къмъ предмети, които се движатъ продължава и по-късно въ предучилищната възраст, а и въ първитѣ години на неговия училищенъ животъ. После, колкото детето расте, неговиятъ интересъ се пренася и къмъ други естествено-научни обекти, които не проявяватъ такива локомоторни движения, каквито иматъ животнитѣ.

Децата почватъ да се взираатъ и да се интересуватъ и отъ представителитѣ на растителното и минералното царство. Така децата постепенно почватъ да се интересуватъ отъ всички естествено-научни обекти — животни, растения, минерали и скали.

Тоя стремежъ на детето да опознае околната природа, не е случаенъ. Той е вложенъ въ него, той е въ неговата психика, въ неговото желание да разбере направата на околнитѣ предмети, да узнае живота на растенията и животнитѣ, употребата на минералитѣ и скалитѣ.

Той е, съ други думи, въ връзка съ неговитѣ изследователски заложби и наклонности, както се изтъкна по-горе. И действително кой не е забелязалъ съ какъвъ интересъ децата наблюдаватъ животнитѣ и растенията въ природата? Кой не е видѣлъ съ каква радостъ тѣ припкатъ подиръ хвърчещата на зигзаги пеперудка, стремейки се да я уловятъ, да я разгледатъ и разучатъ? Кой не е видѣлъ каква радостъ озарява лицата имъ, когато имъ уловятъ наѣкмото, или нѣкое друго животно? Съ какво внимание го разглеждатъ, какъ се стараятъ да го разучатъ, да узнаятъ направата му, органитъ, които то има и др.? Изобщо детето проявява голѣмъ интересъ и то не къмъ мртвитѣ, а предимно къмъ живитѣ природни обекти. Това се отнася не само до малкитѣ деца отъ забавачницата или отъ отдѣленията и прогимназията, но и до по-възрастнитѣ, каквито сж гимназиалнитѣ ученици. Ние, учителитѣ, имаме въ туй отношение голѣмъ опитъ и можемъ да приведемъ хиляди примѣри, които най-красноречиво ни показватъ какъ пораства веднага интересътъ, когато се вкаратъ въ класната стая живи животни, вмѣсто тѣхнитѣ сухи или спиртни препарати; или какъ се повишава тѣхния наученъ интересъ, когато наблюдаваме естествениѣ обекти всрѣдъ лоното на майката-природа, на мѣстото на тѣхното естествено намиране, при естествената имъ природна обстановка. Ентусиазмътъ, съ който децата посрѣщатъ всѣка вестъ за предстояща екскурзия не се намира въ връзка само съ вродения въ човѣка инстинктъ за предвижване (миграция)¹, но и съ оная радостъ, която тѣ предусѣщатъ, че ще бждатъ въ допиръ съ при-

¹) Вижъ Б. Е. Райковъ: „Методика и техника на екскурзии тѣ“, превели А. Марковичъ и Слави Стефановъ. Книгоиздателство „Родина“, А. Д.

родата, въ близостъ съ любимитѣ и интересуващи ги естествени природни обекти.

Ималъ съмъ случай да ръководя детска колония на гимназиални ученици, но и до сега не мога да забравя оня интересъ, който тѣ проявяваха, когато ги водѣхъ на разходка въ околността и имъ показвахъ различни животни, растения и минерали (скали). Никога въ класъ не съмъ могълъ да възбудя такъвъ голѣмъ интересъ, освенъ въ случаитѣ, когато съмъ ималъ възможность да намѣря живи животни и растения. Пъкъ дори и тогава интересътъ не бѣше така силенъ, както по време на екскурзии, когато можемъ да наблюдаваме обектитѣ въ тѣхната естествена срѣда и да разберемъ ясно отражението, което тая срѣда има върху тѣхния начинъ на животъ и върху тѣхната направа. Биологичниятъ принципъ при обучението по естествознание, за който принципъ толкова много се говори напоследъкъ, може да се разбере и приложи най-правилно само когато детето наблюдава живитѣ природни обекти въ свойствената имъ природна обстановка, защото само тамъ, всрѣдъ естественитѣ жизнени условия, най-ясно ще изпъкнатъ връзкитѣ между органъ, функция и срѣда.

Но ако интересътъ на по-голѣмитѣ гимназиални ученици се засилва толкова много при наблюдение на живи природни обекти, сжщиятъ тоя интересъ при малкитѣ деца отъ основното училище и по-долу е още по-голѣмъ, още по-засиленъ. И днесъ съ особено удоволствие си спомнямъ съ каква радостъ децата посрѣщаха всѣка моя вестъ за предстоящъ излетъ или екскурзия, когато на млади години азъ работѣхъ въ една провинциална прогимназия. Прочее природата тамъ бѣше близко, та за кжсо време ние можехме да прескочимъ въ полето и да наблюдаваме нуждитѣ намъ животни или растения. Ученицитѣ съ голѣмъ интересъ следѣха моитѣ обяснения, сами тѣ наблюдаваха обектитѣ, откриваха разнитѣ части на цвѣта на изучаваното растение, или разглеждаха отдѣлнитѣ органи на дадено животно и др. подобни. Работата вървѣше леко и гладко, съ повишенъ интересъ и съ малки усилия децата изучаваха направата на живитѣ обекти, разбираха, доколкото е възможно за деца отъ тѣхната възраст, и биологичнитѣ съотношения между органитѣ и тѣхнитѣ функции, или между организмитѣ и околната срѣда. Напоследъкъ срещнахъ единъ отъ моитѣ тогавашни ученици, сега основенъ учителъ. И той си спомня съ радостъ за тѣзи преживявания, за приятно прекаранитѣ моменти, презъ време на нашиятъ излети и за всичко това, което той оттогава е научилъ и разбралъ при наблюдения на естественитѣ природни предмети.

По сжщия начинъ азъ работѣхъ, когато това бѣше възможно и въ една провинциална гимназия, особено когато изучавахме цвѣтнитѣ (семеннитѣ) растения.

И тамъ природата бѣше близка и безъ особени трудности да разучимъ на самото мѣсто дадено растение. И днесъ моитѣ тогавашни ученици, възмжжали вече люде, често ми припомнятъ каква голѣма радостъ сж изпитвали при всѣко мое желание да ги изведемъ извънъ училището и да ги обучавамъ вънъ на открито, всрѣдъ аромата на полскитѣ цвѣта и необятната ширъ на хубавата родна

природа... Действително това може да стане само въ малките населени центрове, където природата не е отдалечена, та лесно и бърже може да се отиде до близкото поле, гора или ливада. Въ по-големите центрове това е невъзможно, тъй като за подобен излет е нужно повече време, а съ такава, при обикновените наши учебни занятия, ние не разполагаме.

На края, не мога да отмина безъ да спомена за едни мои скопошни наблюдения миналата лѣтна ваканция съ едно дете отъ предучилищната възраст, съ което имахъ случай да правя малки излети въ близката гора и околности на с. Княжево. Интересътъ на това дете къмъ живитѣ природни обекти бѣ неимовѣрно голѣмъ. То проявяваше извънредно голѣмо любопитство къмъ всѣко срещнато животно или растение. Азъ имахъ възможностъ да му показвамъ пеперуди. Показвахъ му хоботчето, съ което пеперудата смуче нектаръ отъ цвѣтата, показвахъ му пипалата, очитѣ, крилата, крачката и други органи на насѣкомото. То съ втренченъ погледъ и съ голѣмо внимание следѣше моитѣ обяснения, като наблюдаваше и запитваше за всичко. Още по-голѣмъ интересъ прояви то, когато веднѣжъ, на единъ малкъ излетъ до „Бѣла вода“ надъ с. Княжево, намѣрихъ една жаба огнянка. Детето ме отрупа съ въпроси: „Каква е тази жаба, защо е лигава, съ какво се храни“ и др. Едва смогвахъ да му отговоря на всички зададени въпроси и то ме отрупваше съ други. Интересътъ му, обаче, достигна най-високата си точка, когато разпорихъ жабата и му показвахъ вътрешнитѣ ѝ органи. То не можеше да се нарадва на всичко видено. За него това бѣше нѣщо чудно, нѣщо много занимателно, нѣщо което бѣ му произвело такова силно впечатление, че дълго време следъ това то ме разпитваше за тази жаба, за нейното преструване на умрѣла (каталепсия) когато я ударимъ, за туптенето на сърдцето ѝ и др.

Прочее, излишни сж по-вече примѣри. Бихъ могълъ да приведа съ хиляди подобни случаи и всички най-недвусмислено потвърждаватъ основната мисль, изтъквана така често и толкова настойчиво отъ всички видни педагози и психолози, а именно че децата проявяватъ необикновено голѣмъ интересъ къмъ естественитѣ природни тѣла и особено голѣмъ къмъ живитѣ природни обекти, когато се разглеждатъ въ тѣхнитѣ природни жизнени условия. А всичко това иде да ни посочи и най-правилния пжтъ на нашето естественонаучно обучение—изследователската учебна метода. Ясно е отъ всичко казано, че за да използваме и засилимъ тоя природенъ даръ, този толкова голѣмъ интересъ особено на малките деца отъ основното училище, ние трѣбва, ние сме длѣжни да ги обучаваме колкото е възможно по-често на открито, да правимъ по-чести излети и екскурзии, за да поставимъ детето въ допиръ съ естественитѣ обекти въ тѣхната природна срѣда. Ако това, по една или друга причина, не може да се направи, ние сме длѣжни да си набавимъ живитѣ, естественитѣ обекти и да ги представимъ на вниманието на ученицитѣ. Тѣ трѣбва да ги наблюдаватъ, да ги разучаватъ и анализирватъ, да ги из-

следватъ. Отъ тази гледна точка най-ценна се явява посочената по-горе изследователската учебна метода, която има голѣмо бждеще, особено ако се свърже съ екскурзиитѣ, които представляватъ най-доброто срѣдство за нагледно обучение. Но екскурзионниятъ методъ, както нѣкои го наричатъ¹⁾, може да стане важенъ методъ на обучение по природознание само тогава, когато екскурзиитѣ легнатъ въ основата на цѣлата учебна програма. Това още не е станало и затова ние трѣбва да се задоволимъ само да правимъ по-чести екскурзии и винаги да поднасяме на детето (ученика) да наблюдава, или да го поставяме въ допиръ съ естественитѣ природни обекти. Само така ние не само ще задоволимъ вродения интересъ на децата къмъ околната природа, но ще поставимъ обучението по природознание на оная висота, на която то трѣбва да стои.

Йорданъ Стояновъ

ЗА СЪЧИНЕНИЯТА ВЪ ПЪРВОНАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

„Съчинението трѣбва да легне въ основата на езиковото обучение. Ученикътъ трѣбва да добие умение за съчиняване, за излагане, за писменъ изразъ. Той трѣбва свободно, непринудено и лесно да се изразява, леко, точно и смислено да построява изречения. При съчинението да се излиза отъ непосредно преживѣното, наблюдаваното, познатото.“ — „Програма за народнитѣ основни училища“ стр. 30. Различаваме нѣколко вида съчинения: колективни, по картинка, полусвободни, свободни и пр. Свободнитѣ съчинения сж най-слабо застъпени въ практиката на първоначалнитѣ учители. Пъкъ и въ теорията не се гледа съ голѣмо довѣрие на тѣхъ. За този видъ съчинения има две гледища: едното препоръчва да се свършва съ тѣхъ, т. е. да се взематъ чакъ къмъ срѣдата или края на четвърто отдѣление, когато ученицитѣ сж овладѣли що-годе езика, знаятъ правописа, умѣятъ правилно да построяватъ изречението и пр. Споредъ другото схващане, обучението трѣбва да започне съ тѣхъ още въ началото на второ отдѣление. Защото: 1. Детето не е нѣмо (безмълвно) същество. То се стреми винаги къмъ изразъ, защото винаги има какво да каже. Като дадемъ пжтъ на детското самотворчество, ние удовлетворяваме една основна негова нужда — да бжде активно. А съ това учебниятъ процесъ става по-задълбоченъ. Освенъ това, проф. Цоневъ пише: „Само по пжтя на собственото творчество ние можемъ да разберемъ чуждото“. Значи, много по-правилно е при обучението не само върху родния азикъ, а и по всички други предмети, да мнемъ най-напредъ презъ мжчното творчество. Впрочемъ, тая мисль съвсемъ не е нова. Нужно е само да се приложи и при езиковото обучение. 2. Езикътъ на даденъ народъ е общъ, но всѣки човѣкъ си служи съ свой езикъ. Ние можемъ да познаемъ наши познати само като имъ чуемъ гласа. Така сжщо, безъ да знаемъ

¹⁾ Б. Е. Райковъ — цитираното съчинение.

автора на даденъ разказъ, ние можемъ (или поне — много люде могатъ!), четейки разказа, по стила, да познаемъ кой го е писалъ. Всѣки човѣкъ — ученъ, простъ, малъкъ и голѣмъ — си има свой речникъ. Когато говоримъ за овладяване на правописа, трѣбва винаги да разбираме правописа на собствения речникъ. Каква полза отъ това, че знаемъ много правила, когато не сме подобрили правописа на собствения (употрѣбямъ лично отъ насъ) езикъ? И децата иматъ свой собственъ езикъ. Нѣщо повече, езиковото различие у децата въ първоначалното училище е по-голѣмо, защото всѣко отъ тѣхъ носи езика на своето семейство, който още не е достатъчно добре уеднаквенъ въ училище. Това може да стане отъ прогимназията нагоре. Значи, като става дума за правописъ, трѣбва винаги да разбираме правописа не на нѣкакво обстрактно дете, а на нашитѣ живи ученици. Може да се възрази: „Щомъ съществуватъ такива различия въ езика, какъ ще можемъ да организираме общо-класно езиково обучение?“ Този страхъ е повече теоретиченъ. Езиковото различие не ще създаде такава трудностъ за правописното обучение, защото не е важно, напр., кой глаголъ ще употрѣби ученикътъ, важно е да знае правописа на глаголната окончателна „те“. Същото е и съ правописа на члена „тѣ“ за мн. число; правописа на думитѣ отъ женски родъ, които свършватъ на съгласна буква и т. н. Днешната практика не е избрала тоя пътъ: по списания, ръководства и живата практика винаги се изхожда при правописното обучение отъ статийки, стѣкмени не отъ ученицитѣ, или ужъ стѣкмени отъ тѣхъ, чрезъ колективни съчинения. Казвамъ ужъ стѣкмени, защото учителътъ дава на ученицитѣ привидна свобода. Всъщностъ той имъ внушава да изречатъ онова, което нему е нужно за даденъ учебенъ часъ, и което ученицитѣ по никакъвъ начинъ не биха се сътили да кажатъ точно така, както трѣбва нему, защото не знаятъ какво му трѣбва. За да се опрема на индивидуалния детски изразъ и обемъ отъ думи, трѣбва да имъ дадемъ пълната възможностъ да се проявятъ. А това може да стане само при напълно свободнитѣ съчинения, при които можемъ съ пълна сигурностъ да установимъ, какво могатъ ученицитѣ и отъ какво се нуждаятъ. Нека отговоримъ и на едно неизбежно възражение — ние знаемъ много добре какви сж първитѣ детски творби, особено пъкъ на вторацитѣ и то по-слабитѣ. Ние знаемъ много добре това, но знаемъ сжщо, че първитѣ работи не могатъ да бждатъ други. Тѣ сж първи работи, които ни показватъ реалнитѣ сили на вторака и ни даватъ отлична основа за по-нататѣшното обучение. Чрезъ системна работа, за сравнително кжсо време, ние ще постигнемъ великолепни резултати. По тоя начинъ на работа се избѣгва оная фалшъ, който съществува на много мѣста днесъ — като разтворимъ ученическитѣ тетрадки, ние намираме въ тѣхъ кжси статийки написани почти безпогрѣшно (това сж съчиненията писани и поправяни въ класъ), а, ако прочетемъ писмо, написано съвсемъ самостоятелно и безконтролно отъ сжщитѣ ученици, ще се ужасимъ отъ оная безграмотностъ, която въ класъ остава скрита за насъ. Като блестяще доказателство за съществуването на тая безпомощностъ сж

и поставянето на образци за заявления, които се използват от люде и съ по-голъмо образование.

При свободни съчинения трѣбва да се спазва следния редъ:

Първи етапъ. Още въ началото на второ отдѣление азъ имъ задавамъ темата и безъ никакви упжтвания ги подканямъ да пишатъ. Каква трѣбва да бжде темата? — Непремѣнно изъ областъта на тѣхнитѣ преживявания: „Какъ прекарахъ лѣтната ваканция“, „Какъ обрахме царевицата, лозето, орѣхитѣ“ и пр. Не давамъ никакви упжтвания да видятъ и тѣ, да видя и азъ какво могатъ да дадатъ. Ако това напълно свободно оставяне ги смущава, трѣбва да ги окуражимъ. Оставямъ ги да пишатъ цѣлия часъ. Ако остане време отъ часа четемъ нѣкои „съчинения“, ако не остане време, следващиятъ следъ този часъ отдѣляме за четене. Още при първото „съчинение“ се натъкваме на нѣколко характерни грѣшки. Ние се спираме на две: повторенията и фактическитѣ грѣшки. Първитѣ — повторенията, сж много характерни при първитѣ опити. Още следъ прочитането на първото, азъ имъ обръщамъ внимание на повторенията („Презъ лѣтото азъ бѣхъ овчаръ и като бѣхъ овчаръ азъ цѣло лѣто пасѣхъ овцетѣ и ми бѣше много приятно презъ лѣтото. Азъ много обичамъ лѣтото...“). Обяснявамъ имъ, че тѣзи грѣшки правятъ всички деца, че повече отъ нашитѣ другарчета сж ги направили и че ще се мжчимъ за-напредъ да не ги правимъ. Подканямъ ги да внимаватъ и сами да познаятъ въ другитѣ съчинения какви повторения сж допустнати. И наистина, още въ първия часъ повечето отъ ученицитѣ разпознаватъ излишнитѣ повторения.

И така, вмѣсто да говоримъ преди съчинението, кжде можемъ сгрѣшимъ, азъ ги оставямъ да сгрѣшатъ. Следващия часъ ще се помжчимъ да не допустнемъ тия грѣшки. Следващото съчинение е пакъ напълно свободно. При него вече нѣкои ученици правятъ усилия да не допустнатъ повторения. Четемъ и тѣхъ и намираме повторенията. То се обръща на нѣщо като игра — на ловъ за повторения, безъ да обиждаме четеца. Следъ 3—4 такива (напълно свободни) съчинения, почти всички ученици правятъ усилия да не грѣшатъ, но това се удава на малцина. Тогава почваме да обръщаме внимание и на втората грѣшка — фактически невѣрни нѣща.

Втори етапъ. Колективни съчинения съ цель да се научатъ ученицитѣ, какъ да пишатъ съчиненията си, като подреждатъ правилно и последователно мислитѣ си, като избѣгватъ повторенията и фактическитѣ грѣшки. Тѣзи съчинения се правятъ, както обикновенитѣ колективни съчинения, съ тая само разлика, че и съ тѣхъ се занимаваме само 3—4 часа и веднага се връщаме къмъ напълно свободнитѣ съчинения.

Колективно съчинение „Прелетнитѣ птици си отиватъ“.

Написвамъ на черната дъска заглавието и ги подканямъ да намислятъ първото изречение.

Веса. — Задуха студенъ вѣтъръ. Пойнитѣ птички си отидоха на югъ въ топлиитѣ страни, защото имъ е вече студено и тѣ гор-кичкитѣ ще умратъ, ако останатъ.

Веднага се спираме на казаното отъ Веса, и разбираме, че тя е казала не едно, а нѣколко изречения. Изброяваме ги. Веса прави опитъ да се коригира:

— Задуха студенъ вѣтръ.

— Но, г-нъ учителю, когато прелетнитѣ птици си трѣгватъ, още не духатъ студени вѣтрове — обяснява Ангелъ.

— Тогава ще кажемъ: Настъпи есенъта, — пояснява Георги.

— Но и есенъта още не е настъпила, — прекъсва Митко, — По-хубаво е да пишемъ: Дойде края на лѣтото.

Всички одобрихме изречението на Митко и азъ го написахъ. По сжщия начинъ стѣкмяваме още 3—4 изречения. Ако нѣкжде ученицитѣ не могатъ да дадатъ хубави изречения, намѣсвамъ се азъ. Намѣсата на учителя въ тия временни колективни съчинения не е вредна и е много необходима, за да се дадатъ на ученицитѣ хубави образци. Повтарямъ, тѣзи колективни съчинения траятъ само 3—4 часа и веднага минаваме къмъ напълно свободнитѣ съчинения.

Ако при последнитѣ все още се срѣщатъ груби повторения, азъ ги събирамъ, преписвамъ по едно на дѣската и подканямъ ученицитѣ (всички!) да си го поправятъ въ тетрадитѣ. Поправката четемъ.

Следъ това се натѣкваме на нови грѣшки: неправилна употреба (или никаква употреба) на препинателнитѣ знаци. Това за менъ е вече третиятъ етапъ при свободнитѣ съчинения. Този етапъ трѣбва да бѣде по-продължителенъ. Употрѣбата на препинателнитѣ знаци е една голѣма грижа. Вземете писма на люде, учили нѣкога до трети класъ. Прочетете ги и едва ли ще намѣрите поставенъ нѣкжде нѣкакъвъ знакъ. За създаване усѣтъ къмъ точка азъ си служа най-напредъ съ устни съчинения, съставени отъ кжси изречения. Изговарямъ ги азъ, а ученицитѣ опредѣлятъ, кжде следва да се постави точка, ако речемъ да напишемъ съчинението. Следъ това пиша на дѣската кжсо съчинение съ кжси изречения, но безъ да съмъ поставялъ точка и голѣма буква. Това трѣбва да сторятъ ученицитѣ. (Предварително е говорено кжде се пише голѣма буква, за точката сме правили вече доста устни упражнения). Примѣръ: „Вчера станахъ рано слънцето още не бѣше изгрѣло грабнахъ кошницата и отидохъ на лозето тамъ заварихъ много берачи цѣлъ день брахме грозде и пълнихме кораба“. Написвамъ такова съчинение на черната дѣска и порѣчвамъ на ученицитѣ да го проучатъ и напишатъ правилно въ тетрадитѣ си. Днешната практика решително отрича образователната стойностъ на такива упражнения. Споредъ сегашното схващане, тия упражнения (съ излишни повтаряния и безъ точки, голѣми букви и пр.) по-скоро вредятъ, защото даватъ на ученицитѣ неправилни образци. При неумѣло водене на обучението може би тоя страхъ да е основателенъ, но, ако тѣзи упражнения се даватъ следъ предварителна подготовка, и при постоянното напомняне, че съдържатъ много грѣшки, които трѣбва да се поправятъ, резултатитѣ сж великолепни. Ние си служимъ съ тѣхъ вече отъ 10 години при различни условия (при обучението съ четири слѣти отдѣления цѣли седемъ години, въ образцово училище и пр.) и навсѣкжде сж давали блестящи резултати. По

моя преценка, нѣма по-практиченъ начинъ отъ този за очистиране на изречението отъ излишни думи, за създаване усѣтъ къмъ правилна пунктоация и пр. По сѣщия начинъ, чрезъ добре стѣкмени разказчета, въвеждамъ ученицитѣ въ умението да поставятъ запетайки, двоеточие, въпросителни, удивителни знаци и пр.

Следъ тѣзи три етапа ние отново се връщаме къмъ напълно свободнитѣ съчинения. Не правя никакви подготовки, за да не имъ внуша нито насоката, нито подредбата на мислитѣ. Отначало ги оставямъ да пишатъ цѣлия часъ. На следващия часъ четемъ писаното и правимъ стилна и правописна поправка на всѣко съчинение (въ кръга на ученото). Всичко става само устно. Стилната корекция е по-лесна. Следъ прочитане съчинението, другаритѣ му задаватъ въпроси изъ правописа на употребенитѣ думи:

- Какъ си написалъ думата лѣто?
- Какво си сложилъ на края на думата „есень“?
- Кое ти е първото изречение? и т. н.

Следъ като отдѣлението изчерпа въпроситѣ си, четецътъ задава въпроси пакъ въ връзка съ писаното, по което е пропуснато да се пита отъ другаритѣ му. Не ще и дума, че изглаждането откъмъ правописъ не ще стане напълно задоволително. Та това не може и да се иска отъ дете отъ второ, трето, че дори и четвърто отдѣление! Всички грѣшатъ: и ученицитѣ отъ гимназията, и студенти, и учители, и професори. Само на най-малкитѣ не е позволено да грѣшатъ. Защо? Защото не знаятъ още нищо отъ граматика и защото не умѣятъ да се защитятъ. Ако забележимъ грѣшки въ печатни книги, ние не се дразнимъ: „това сж неволни грѣшки на коректора“, а ако забележимъ неправилно сложено двойно е въ тетрадката на вторакъ, ние едва не изгубваме и ума и дума (ако пъкъ не е нашъ ученикъ, веднага разваляме хубавото си мнение за съответния учителъ). Да се разберемъ, не става дума за необръщане внимание на правописа. Не. Дори тъкмо обратното, точно въ интереса на неговото усвояване, ние трѣбва да внесемъ повече психологичностъ въ обучението. Не бива заради правописа да спъваме и убиваме проявата на живата, сочната и образна детска мисль! Не, това не бива вече да става. Ние трѣбва да ѝ дадемъ пълната възможностъ за проява.

И заедно съ това и да я ограмотяваме. Французитѣ иматъ за случая една прекрасна поговорка: „не се учи езика отъ граматиката, а граматиката отъ езика“. Чрезъ даване пжтъ на личното творчество, ние ще се доберемъ до сжщински детски речникъ и ще се заемемъ да ограмотяваме него. И това обучение ще бжде смислено и полезно.

Всички ученици нѣма да вървятъ съ еднакви стѣпки напредъ. Още въ второ отдѣление ще имате ученици, които ще ви напишатъ въ единъ часъ 1—2 страници, а други ще дадатъ само 2—3 изречения. Нищо, толкова могатъ. Не е нужно да се прочетатъ на всички ученици всѣко съчинение. При всѣко съчинение разгледайте написаното на 8—10 ученика (ако има време, разгледайте повече). Беседвайте върху тѣхъ, извадете общитѣ грѣшки и тѣзи грѣшки следва да ви бждатъ урокъ по „граматика“, а не след-

ващия урокът от езиковите упражнения. (Въ езиковите упражнения този материал може да не е въ предстоящия за изучаване урокът). Всички съчинения се водят въ специална тетрадка, запазват се и следъ изучаване и усвояване на новъ граматиченъ и правописенъ материалъ въ часъ ги подканяме да си провѣрятъ и поправятъ старитѣ съчинения. Това е отъ грамадна полза. Тѣ сами установяватъ напредѣка си: „Боже, Боже, какъ съмъ могла да допустна тая грѣшка! Нѣ, погледни, написала съмъ . . .“. Азъ поддържамъ, че всѣкаква парадностъ въ тетрадкитѣ е излишна. Грѣшкитѣ не бива да ни смущаватъ. Въ тая статия не ще се спирамъ много на поправкитѣ на свободни съчинения. Това ще сторя другъ пжтъ. Ще кажа само, че днесъ всички признаватъ за хубаво онова детско съчинение, което е написано напълно самостоятелно отъ самото дете, безъ никакво прѣко (дори и косвено) влияние отъ страна на учителя (независимо отъ това, че ще съдържа доста грѣшки). Сжщото отношение трѣбва да имаме и къмъ поправката на съчиненията. Добра е оная поправка, която е направена самостоятелно и съзнателно отъ самия ученикъ безъ прѣкото — дори и косвено участие на учителя. Свободнитѣ съчинения иматъ едно голѣмо преимущество — даватъ пжтъ на детското спонтанно творчество, но иматъ и една голѣма грижа — поправката на толкова разнородни съчинения. Обикновенитѣ — сега разпространени — колективни съчинения не даватъ възможностъ за проява на детската мисль, но сж лесни за поправка, защото сж еднообразни. На свободнитѣ съчинения трѣбва да се създаде подходяща практика за поправката имъ, която да гарантира съзнателното участие на ученика и да се извършва съ лекота и умение. Който пише, трѣбва да умѣе самъ да си поправи съчинението. Но, по тоя въпросъ ще се върнемъ допжти, а сега нека ми бжде позволено да дамъ нѣкои творби на мои ученици отъ второ отдѣление (края на учебната година):

1. Григоръ Павловъ.

Априлъ.

(Сценка)

(Зелена морава. Влиза баба Марта и се провиква).

Баба Марта. — Хайде, Априле, хайде, че ще закѣснѣешъ, пжкъ азъ си отивамъ.

Априлъ. — Идвамъ де, идвамъ, но не мога да бързамъ, защото съмъ натоваренъ.

(Излиза баба Марта. Влизатъ лалето, игликата, теменужката. Всички въ единъ гласъ) — Радватъ ли се деца, че сме пакъ при васъ?

Децата. — О, съ каква радостъ ви посрѣщаме!

(Влиза и Априлъ. Всички го посрѣщатъ тържествено).

Априлъ. — Добъръ день, мили цвѣта!

Всички въ единъ гласъ. — Добъръ день!

(Влизатъ косътъ, щъркелътъ, ластовичката и дроздътъ).

Априлъ. — Защо закѣснѣхте, Косе-Босе?

Косе-Босе. — Защото ходихъ да викамъ щъркела. Той ми каза да викамъ ластовичката. Тя ми каза да викнемъ дрозда и така закъснѣхме.

Априлъ. — Добре. Сега ви прощавамъ, но вече ще идвате навреме.

Всички птички въ единъ гласъ. — Добре, чичо Априле, вече нѣма да закъсняваме (и запѣватъ въ хоръ пролѣтни пѣсни).

Завеса.

Май.

1. Топълъ вѣтъръ идѣше отъ югъ. Въ него се носѣше месець май въ колесница. Изви се нѣколко пѣти надъ нашето село и кацна на земята. После извади отъ джебоветѣ си цвѣтя и ги прѣсна по полето. Кждето ходѣше, трева растѣше, кжде погледнѣше слънце грѣеше. Като видѣ какъ е разхубавилъ полето, си каза: „Ще ида и градинитѣ да направя такива хубави и трѣгна къмъ село. Влѣзна въ двора на бай Дима, цѣлуна голитѣ клончета на сливата и каза: „Сливо, премѣни се въ новата си рокля! И тя се намѣтна съ нейната бѣлоснѣжна мантия.“

2. Лидия Ив. Личева.

„Добре дошла, пролѣтъ мила!

Бѣше рано сутринъта. Слънцето се показва. Единъ лжчъ падна върху лицето на заспалото момиче. Той почна да си играе съ руситѣ му коси и да милва руменитѣ му бузи. Единъ славей кацна на прозореца и почна сладко да пѣе. Той пѣеше за безкрайнитѣ морета, за пролѣтъта, каква била хубава и омайна. Момичето се събуди отъ хубавата пѣсенъ на славея. То стана, облѣче се и излѣзе навънъ. Плесна съ ржце и въ това време се появи хубава колесница, цѣла обсипана съ цвѣтя. То се качи и полетѣ надъ баиритѣ. Роклята му се вѣеше, а коситѣ му играеха като злато на слънцето и се пилѣха по раменетѣ му. То стигна селото. Цѣлуна клонитѣ и по тѣхъ се явиха безброй цвѣтчета. Прасковата облѣче червената си рокля. Сливата пѣкъ сложи бѣла, и всички други си облѣкоха своитѣ рокли. После извади отъ колесницата безброй цвѣтя и ги разпилѣ. Тѣ, като го видѣха, почнаха радостно да викатъ: „Пролѣтъта, пролѣтъта е вече дошла!“ Пролѣтъта се засмѣ, после се качи и замина. А децата весело пѣеха и постепенно заглѣхваше тѣхната пѣсенъ въ гората.“

3. Свѣтла Йорданова Панова.

„Добре дошла, пролѣтъ мила!

Бѣше тиха и приятна заранъ. Слънцето се показваше изъ свѣтло-синьото небе и прѣскаше безброй лжчи надъ земята. Изведнѣжъ се чува стѣпки. Кой ли бѣше това? Сигурно пролѣтъта! „Да, да, това е пролѣтъта“, — шепнѣха малкитѣ цвѣтенца. Пролѣтъта се показва съ бѣла като снѣгъ рокля, съ златисти коси, които се спущаха върху хубавитѣ ѣ рамене. На главата си носѣше вѣнецъ отъ незабравки и маргаритки. На краката си носѣше бледо червени пантовки. Слънцето, като я видѣ, спуствна единъ лжчъ и я

погали. Пролътът се усмихна, подигна се на пръсти, цълуна пжпкитъ на дърветата и тѣ се пукнаха. Сливата се показва съ своята бѣла рокличка, черешата съ червена и всички, всички облѣкоха своята премѣна. Изведнѣжъ дръннаха звънчета и предъ пролѣтъта се изпрѣчи хубава колесница. Тя се качи. Кждето минаваше...“.

Тѣзи съчинения сж писани само въ класъ. Не имъ е правена стилна поправка. Не ще и дума, че това сж най-хубавитѣ работи на силни ученици. Има ученици, които на сжщата тема за сжщия часъ сж написали само 3-4 изречения. Тѣ сега сж въ четвърто отделение и всѣки е мръдналъ напредъ споредъ силитѣ. А това именно е най-важното, всѣки да върви напредъ, споредъ силитѣ си.

Василъ Димитровъ

КАКЪ ДА ПОДОБРИМЪ ПИСАНЕТО ВЪ ПЪРВОНАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Установено е, че ученицитѣ отъ първоначалното училище, прогимназията и гимназията дори не умѣятъ задоволително да излагатъ писмено мислитѣ си. Това е известно най-добре на самитѣ учители, които всѣкидневно поправятъ десетки ученически писмени работи. Известно е на редактори на вестници и списания, които, както казва Анг. Страшимировъ на едно мѣсто, трѣбва „да рѣжатъ, поправятъ, прибавятъ, изваждатъ, съкращаватъ, обясняватъ“. Известно е на комисии при М. н. п., разглеждали специално тоя въпросъ, на шефове на служби въ другитѣ министерства, заставащи да преглеждатъ всѣкидневно чужди преписки, изложения, молби. Известно е... на езиковеди и хумористи, които не преставатъ въ нарочни колони на вестницитѣ и списанията си да даватъ безподобни бисери изъ печатната книжовна нива. Могатъ да се правятъ само предположения за долнокачествеността на цѣлата останала книжовностъ изъ частната кореспонденция, бележки и сведения, каквито всѣки човѣкъ, въ кръга на всѣкидневната си работа, извършва.

При прегледъ на заявления, подавани отъ третокласници за допусането имъ до матура, бѣха констатирани такива грѣшки: писане името на селото при датата и като мѣстожителство на просителя съ малка буква; самото име и презиме на ученика — пакъ съ малки букви; пролѣтъта — писано пролѣта и т. подобни. А заявленията бѣха писани по изложенъ вънъ на черната дѣска образецъ. Ако тия заявления бѣха „свободни съчинения“, всѣки може да си представи, какви грѣшки биха били допустнати.

Пълнѣн хаосъ сжществува у насъ и относно почерка на ученицитѣ: едни пишатъ отвесно, други — наклонено налѣво, трети — наклонено надѣсно, четвърти — съ тунтарести букви, шести — съ високи и мършави, седми — разтегнато до такава степенъ, че цѣлиятъ изписанъ редъ прилича на земетръсна сеизмограма. За еднакъвъ словоредъ и стилъ изобщо взето и дума не може да става.

Кои сж, прочее, причинитѣ за тоя незадоволителенъ успѣхъ

на учениците по писане? И какъ да бждатъ премахнати тѣ? Ето въпроситѣ, на които ще се помжчимъ да дадемъ отговоръ въ следващите редове.

Осемдесетъ, дори деветдесетъ на сто отъ всички следващи въ училищата деца не идватъ отъ кжщи съ литературния говоръ, който се изучава въ училището, а съ диалекта, на който говорятъ всѣкидневно въ своята срѣда. Тоя диалектъ има свой речникъ, свой словоредъ и свое ударение въ думитѣ и изречението. Дори столичнитѣ деца не правятъ нѣкакво щастливо изключение въ това отношение. Имахъ случай да прекарамъ нѣколко дни въ софийско семейство, което имаше ученици — единъ въ трети прогимназиаленъ класъ и втори въ пети. Не можахъ да науча какъ говорятъ тия деца въ училището, но вжщи тѣ говорѣха помежду си, съ родителитѣ си и съ менъ на своя иначе красивъ, рѣзкъ и силно изразенъ златишки диалектъ, макаръ че и двамата бѣха по рождение софиянци. Баща имъ бѣше родопчанинъ, заселилъ се отъ преди тридесетъ години въ София, майка имъ — по рождение златичанка — бѣ живѣла само въ София. Вжщи, обаче, децата учеха роденъ езикъ отъ баба си, златичанка.

А откъде нѣма преселници въ София?

Какво е положението въ всички останали селища въ страната — всѣки може да си представи. Трудността за децата да изразяватъ устно и писмено мислитѣ си стилово правилно на литературния ни езикъ иде отъ това, че при разнитѣ диалекти, както казахме:

- а) словоредътъ е различенъ,
- б) ударението въ думитѣ пада на различни гласни,
- в) ударението въ изречението пада на различни думи и
- г) речникътъ на различнитѣ диалекти е различенъ до неузнаваемостъ.

Мнозина, попаднали въ селище съ далечъ различенъ диалектъ отъ тѣмъ познатия, слушайки говора на мѣстнитѣ люде, не разбиратъ и четвъртината отъ това, което чуватъ наоколо си. По тия причини и децата, които на диалекта си говорятъ идеално правилно, звучно и свободно, на литературенъ езикъ говорятъ и пишатъ спънато така, както спънато говорятъ и възрастнитѣ на кой да е малко познатъ тѣмъ чуждъ езикъ.

Прочее, приобщаването на все повече и повече хора къмъ литературния български езикъ чрезъ училищата и книгитѣ, чрезъ общуването на градоветѣ съ селата, на ученитѣ съ проститѣ, на голѣмитѣ съ малкитѣ е радостенъ фактъ и, нека се надѣваме, че резултатитѣ отъ обучението ни по български езикъ ще бждатъ все по-добри и по-добри.

Въпрѣки гореизброенитѣ прѣчки за по-добри резултати отъ обучението по български езикъ, и въ случая отъ обучението по писане, които сж вънъ отъ силитѣ на учителитѣ и вънъ отъ стѣнитѣ на самото училище, все пакъ има множество пжтища, които могатъ да ни доведатъ до по-задоволителни резултати.

Преди всичко, необходимо е да бждатъ разграничени целитѣ, които преследва предметътъ писане:

- а) красиво писмо;
- б) граматически правилно писмо относно правописа и
- в) стилово правилна писмена работа.

На тия три цели отговарят въ училището часовете ни по:

- а) краснописъ; б) граматика относно правописа и в) граматика относно частитъ на изречението и правилния словоредъ въ последното, подбора на думитъ и общия строежъ на съчинението.

Писането въ долнитъ отдѣления преследва всички гореизброени цели въ съответенъ на възрастта размѣръ. Ученицитъ трѣбва да научатъ да пишатъ красиво и правилно буквитъ, да научатъ, къде какви препинателни знаци се слагатъ, къде се пише главна буква, правописа на нѣкои думи съ ъ, ѝ, ж. Пакъ тамъ децата трѣбва да се научатъ правилно да излагатъ на литературенъ езикъ мислитъ си въ кжси изречения и да поставятъ всѣка дума въ изречението на съответното мѣсто.

„Като отишла при славейчето, лисицата му казала:“ децата обикновено при разказване изговарятъ така:

„Тя лисицата му казала на славейчето, като отишла при него...“

Естествено, не всички деца говорятъ еднакво неправилно или правилно. Въ часовете по говоръ децата взаимно, при помощта на учителя, оправятъ говора си. При тия упражнения правилно ще постъпи оня учителъ, който обръща еднакво внимание и на охотно говорещитъ и на въздържащитъ се деца. Почти всѣкога помълчаливитъ деца даватъ по-правилни отговори.

Нека подчертаемъ дебело твърдението, че словоредътъ е най-трудната работа при писането и говорнитъ упражнения. И не само за децата, а често и за възрастнитъ, па и за писателитъ.

Ето единъ примѣръ, взетъ отъ читанката на Г. Червенковъ за II отд. стр. 87:

„Отъ тогава лисицата се сдружила съ славейчето и станали приятели.“

А би трѣбвало да се каже:

„Отъ тогава лисицата и славейчето се сдружили и станали приятели.“

А ето какъ пише въ в. Миръ единъ нашъ класикъ-езиковедъ:

„Отивамъ при единъ нашъ приятелъ, който безъ да знае тогава бѣкелъ български, написалъ обширна студия по за българската литература. По внушение отъ на агенти отъ една отъ партиитъ ни...“ (к. м.) И по-нататъкъ:

„Вазовъ едва се споменува тамъ, въ една студия на италиански.“ — вмѣсто:

„Тамъ, въ тази студия на италиански, Вазовъ едва се споменува“... и т. н.

Следъ като децата понапреднатъ съ такива стилоизправителни упражнения, при уроцитъ по предм. учение, нравоучение и др. трѣбва незабавно следъ разговора да си записватъ въ тетрадитъ всички или поне повечето отъ хубавитъ и правилно изказанитъ отъ самитъ тѣхъ изречения. Ако цигулка се учи само чрезъ свирене, то не ще съмнение, и писането ще се научи пакъ само чрезъ писане.

Обучавамъ слѣти отдѣления. Следъ урока по предм. учение въ II отд. трѣбва да взема лекция съ другото отдѣление. Поради необходимостта на II отд. да бжде дадена тиха работа, казвамъ на децата отъ сжщото отдѣление:

— Децата, запишете въ тетрадките си по предм. учение това, що сте запомнили за нашата крава! — Децата пишатъ:

„Нѣкога кравитѣ били диви. Човѣкътъ разбралъ, че кравата ще му бжде полезна. Той хваналъ телета и ги опитомилъ. Нашата крава се казва Райна. Тя бжде когато има малко теле и пр.

Въ тия съчинения на децата нѣма единство на мисълта. Но ще трѣбва да се задоволимъ съ това, което е запазено въ детската паметъ. Въ началото на годината децата пишатъ само по две-три изречения. После 4, 5, повече. Къмъ края на годината се надпреварватъ да съобщатъ:

— Нека азъ прочета за минзухарчето! Написалъ съмъ тѣкмо десетъ изречения. Нека не пренебрегваме старата поговорка: Повторението е майка на знанието. Върви ли се по тоя пѣтъ, ученицитѣ отъ II отд. могатъ да пишатъ свои съвсемъ свободни съчинения на всички засегнати при обучението теми. Когато това не могатъ да направятъ въ часъ, щѣ го довършатъ вкъщи. И ако отъ тѣхъ никога не се иска количество — условие много сжщественно въ случая — тая работа никакъ нѣма да имъ тежи, а ще бжде тѣхна нужда, нагонъ къмъ изказване.

По сжщия начинъ писането трѣбва да заеме централно мѣсто по непрекъснатостъ въ упражненіята и въ следващитѣ отдѣления. Така могатъ да бждатъ записвани съ кратки изречения разговоритѣ около уроцитѣ по естествознание, отечествознание, вѣроучение — особено притчитѣ, безъ каква да е схема, диспозиция или резюме на черната дѣска, защото тя ограничава индивидуалнитѣ способности на децата, разглобява цѣлостната представа, спазена въ паметта по различенъ начинъ у различнитѣ деца.

Ползата отъ това записване е двойна: важнитѣ особености на урока чрезъ записването се затвърдяватъ и усвояватъ напълно; децата се научаватъ свободно да съчиняватъ малки дѣлови писмени работи. За тѣхъ тѣ сж подготвени непреднамѣрено. И още една особено важна полза:

Водейки така ученицитѣ до IV отд., специалнитѣ часове по писане въ последната година сж леки и приятни. Децата почватъ сами да избиратъ темитѣ си измежду всичко учено по разнитѣ предмети. Неволно концентрацията, за която толкова много трѣбва да се грижи преподавателътъ, става детска грижа и живъ методъ. Пораждатъ се спорове, обяснения; проявяватъ се детскитѣ предпочитания, откровеностъ и сърдечностъ.

Презъ пролѣтта на миналата учебна година трѣбваше да решимъ, за какво да пишемъ: За болеститѣ презъ пролѣтта или за Отца Паисия. Първата тема изглеждаше на повечето отъ децата по лека. Всѣко дете познава десетина болести, причинени отъ простуда и тѣхното домашно цѣрене. Единъ отъ най-тихитѣ ученици, обаче, става зачервенъ и троснато къмъ ученицитѣ, кой знае по какви съображения, отсича:

— Никакви болести! Историята е по-важна! Ако не бѣше Отецъ Паисий, вие сега всички щѣхте да сте ханѣмки... Азъ ще пиша за Отецъ Паисия, а вие за каквото щете пишете!...

Съ овлажнени очи погледнахъ децата. Безъ да имъ кажа дума, тѣ ме разбраха. Въ очитѣ на мнозина отъ тѣхъ блестѣха сълзи. Въпросътъ дори не се разисква повече. Двадесетъ и петъ пера заскърцаха едновременно — далечно ехо отъ скърцането на свещеното атонско паче перо, което възкреси единъ цѣлъ народъ.

Наредбитѣ относно въвеждането и отмѣняването на краснописнитѣ тетрадки така често се смѣняватъ, че множеството учители изъ страната не могатъ да ги научаватъ своевременно. По времето, когато бѣше забранено повтарянето на готови текстове по краснописъ, децата въ III и IV отд. си набавиха, отначало по своя инициатива, а впоследствие съ мълчаливото съгласие на учителитѣ, стенографски тетрадки съ тѣсни и широки редове, тѣснитѣ редове на които сж широки около 3 мм. и децата много леко и красиво пишатъ на тѣхъ. Освенъ това тия тетрадки сж ярко линирани, хартията имъ е гладка и плътна, като тънъкъ картонъ. Писмото въ тѣснитѣ редове е умѣрено едро и приятно за окото.

Въ тия тетрадки почнахме отъ началото на годината да пишемъ малки съчинения за учени планини, рѣки, градове, села, животни, растения. Съчинения стегнати, само съ по нѣколко изречения, които съставяхме колективно на черната дѣска и отъ тамъ преписвахме краснописно. По-после тия упражнения децата почватъ да вършатъ напълно свободно, като си служатъ съ чернови листове за скрояване на изречението.

По граматика, освенъ всички упражнения около правописа на думитѣ, препинателнитѣ знаци, службата на думитѣ въ изречението, превеждаме и мѣстни поговорки, гатанки, приказчици, известни на ученицитѣ на диалекта на населението, работа твърде много занимлива за ученицитѣ и служеща имъ за връзка между майчиния имъ говоръ и литературния.

Ако по тоя начинъ се работи и въ класовѣтъ на прогимназията, може да се предполага, че всѣко дете, завършило сжщата, ще може съвсемъ свободно да пише писмо, заявление, договоръ, описание на мѣсто, събитие или предметъ, безъ да чувствува нужда отъ чужда помощъ, тъй като години подредъ вече е писало напълно самостоятелно подобни упражнения и е придобило навикъ за това.

Поучително е да се запитае, защо децата въ чуждитѣ училища научаватъ чуждия езикъ.

Защото на тоя чуждъ езикъ тѣ и говорятъ, и смѣтатъ, и разказватъ уроцитѣ си по естествознание, отечествознание, въроучение, история, география, химия и пр. Разказвайки и пишейки на тоя езикъ, тѣ учатъ само едно: да мислятъ правилно за него.

А научатъ ли децата да мислятъ правилно и на родния си езикъ, тѣ ще могатъ и правилно да говорятъ на него, и правилно да пишатъ.

ЗА АНАЛИЗАТА ПРИ ПРАКТИЧЕСКИТЕ ЗАДАЧИ

Анализата на задачата има за целъ, следъ като се направятъ необходимитъ разсждения върху нея, да се отключи действието, чрезъ което ще се намѣри неизвестната величина. Тукъ се прави често грѣшка: не анализиратъ задачата, т. е. не правятъ разсждения върху нея, а просто съ нѣколко думи (въпроси) я преповтарятъ. Докато първия пжтъ, при усвояването, я повтарятъ изцѣло, сега това става, съ нѣколко въпроси. Обикновена практика е: кажете ми, деца, какво знаемъ въ тая задача? Още? А какво не знаемъ? Какъ ще го намѣримъ? Другъ да повтори! Другъ! По тоя начинъ като се работи, учителятъ мисли, че е правилно разработилъ тая толкова важна точка отъ учебния процесъ. Не! Това не е анализа, това не сж разсждения. Затова, по-нататкъ при по-сложнитъ и комбинирани задачи, особено въ горнитъ отдѣления, ученицитъ се забръкватъ не могатъ да решатъ и най-елементарнитъ задачи, въпрѣки, че отлично владѣятъ действията съ отвлѣченитъ числа. И абитуриентитъ не биха оставили не решена аритметична задача, ако умѣха да направятъ разсжденията си върху нея, отъ което вѣрно щѣха да отключатъ действията за намиране неизвестното. Нѣмаше да иматъ успѣхъ само ония ученици, които не сж овладѣли добре четиритъ аритметични действия съ цѣлитъ и дробни числа, които сж голѣма рѣдкостъ. И това е вѣрно и всѣки учителъ го е установилъ. Вземете ученикъ, отъ което искате отдѣление. Дайте му смѣтки съ отвлѣчени числа, отлично ще ги реши. Той знае да умножава, да събира, да вади и дѣли такива числа. Но скриете ли действията на тия числа въ нѣкоя практическа задача, ученикътъ ще се изненада, ще се затрудни и накрай ще ви каже, че това не сж учили.

Нека сега видимъ какъ трѣбва да правимъ анализа на задачата. Имаме два вида задачи. Задачи съ едно условие и неизвестната величина е една и задачи по-сложни, съ две и повече условия, които иматъ две и повече неизвестни, скрити задъ една неизвестна величина, търсеща се въ задачата. Напр. търси се въ задачата печалбата отъ известна стока. За да я намѣримъ, трѣбва да знаемъ: I-во покупната ѳ цена и II-ро — продажната. Разликата имъ ще даде търсеното. Обаче покупната цена, а даже и продажната, може да не сж дадени, следва и тѣхъ да търсимъ. Ето ви 3 неизвестни, обаче последнитъ две сж скрити задъ дадената неизвестна въ задачата. Ако искаме да извършимъ вѣрни разсждения върху задачата, винаги трѣбва да почваме отъ неизвестната величина, а не както е обикновената практика — отъ известната. Аритметиченъ законъ е, неизвестната величина да се обуславя, да се подсказва, ако можемъ така да се изразимъ, отъ други две (винаги две!) известни величини. Нѣмаме ли тия две величини на лице, то неизвестната не можемъ по никакъвъ начинъ да намѣримъ. Следователно, първиятъ въпросъ който трѣбва да зададемъ при анализата на задачата къмъ ученицитъ е: „кажете ми, деца, какво не

знаемъ въ тая задача“. (Можемъ да не знаемъ печалбата, загубата; или да не знаемъ печалба ли или загуба има отъ известна стока; можемъ да търсимъ нетното или брутно тегло на известна стока или колко сж и дветѣ, можемъ да търсимъ колко костюма дрехи ще се ушийтъ, колко м. е плата или колко метра ще остане отъ даденъ платъ (топъ) и пр. Можемъ да търсимъ броя на населението въ селището си, ако сж ни дадени народноститѣ въ него, а можемъ да търсимъ и числото на хората отъ разни народности и др. Ето, въобщо, задачитѣ, съ които работимъ въ първоначалното училище).

— Добре, щомъ не знаемъ колко тежи чистата стока, какво трѣбва да знаемъ, за да намѣримъ това? — трѣбва да знаемъ: 1. колко тежи стоката съ дарата и 2. колко е дарата. Прегледайте задачата и ми кажете знаемъ ли тия две нѣща, безъ които не можемъ да намѣримъ колко е чистото тегло на стоката? Добре, знаемъ ги! Колко е дарата? А дарата заедно съ стоката? Щомъ знаемъ дарата и теглото на стоката съ дарата, какъ ще намѣримъ чистото тегло? — Като извадимъ отъ теглото на стоката съ дарата, теглото на дарата. Извадимъ ли дарата ще остане теглото на чистата стока.

Следъ така направеното разсѣждане и отключване на действието, операцията се отбелязва отъ ученикъ на черната дѣска. Предоставя се на ученицитѣ да извършатъ сами действието. Ако между тѣхъ по-силенъ ученикъ е успѣлъ да свърши това, съобщава и начина, по който е извършилъ действието. А ученикътъ е извършилъ това по най-лека начинъ, който начинъ трѣбва да се усвои и отъ останалитѣ деца, като се записва подъ операцията, за да се онагледятъ. Въ случай, че ученицитѣ не могатъ да решатъ операцията, тогава се намѣсва учителътъ и съ негова помощъ тя се решава пакъ отъ ученицитѣ и начинътъ се записва подъ операцията.

Ученицитѣ решаватъ операцията и съ нагледни сръдства. По този въпросъ другъ пжтъ!

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

ДИСЦИПЛИНАРНО СЖДОПРОИЗВОДСТВО

Съгласно параграфъ 4 отъ правилника за дѣлопроизводството на дисциплинаритѣ комисии при областнитѣ училищни инспекции и на висшата дисциплинарна комисия при Министерството на народното просвѣщение, утвърденъ съ указъ подъ № 56 отъ 11 юлий 1940 год. и обнародванъ въ брой 129 на „Държавенъ вестникъ“ отъ 15 юний с. година, областниятъ училищенъ инспекторъ, щомъ получи сведение за извършени простѣпки отъ нѣкои учители по §. §. 23 до 28 вкл. отъ Наредбата-законъ за ржководство, надзоръ и управление на остовнитѣ училища и чл. чл. 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76 отъ закона за народното просвѣщение, веднага поисква обяснение отъ провинилитѣ се учители, следъ което, ако

намъри за нужно, разпорежда да се произведе отъ околийския училищенъ инспекторъ разследване (§ §. 335 до 358 вкл. отъ правилника за училищните инспекции „Д. в.“, брой 294 отъ 31 мартъ. 1923 год.)

Лицето, което е натоварено да произведе следствието е длъжно да събере всички доказателства за и противъ обвинението, по свое усмотрение и такива, които му се сочатъ отъ обвиняемия. Свидетелските показания се вписватъ въ протоколъ и се преподписватъ отъ лицето, което ги е дало, следъ като му се прочетатъ. Неграмотните даватъ показания предъ две поемни лица (§. 5 отъ правилника за дисциплинарно дѣлопроизводство). Следъ като се събератъ всички доказателства, следствениятъ протоколъ се приключва. И съ другъ протоколъ (предявителенъ) предава цѣлата следствена преписка на обвиняемия учителъ, който има право да прегледа цѣлото следствие, прочита показанията на всички свидетели и тогава преподписва предявителния протоколъ. Тукъ е моментътъ, когато обвиняемиятъ учителъ, преподписва предявителния протоколъ има право да заяви подъ подписа си, че иска да се разпитатъ нови лица, или пъкъ иска да представи нови доказателства.

Въ такъвъ случай анкетъорътъ е длъженъ да разпита и новопосоченитъ свидетели, на които показанията се прочитатъ на обвиняемия срещу подписъ. Следъ привършване на следствието съставя се отъ анкетъора заключителенъ актъ, въ който се дава мнение отъ анкетъора. Областниятъ училищенъ инспекторъ, като получи преписката, проучва я и, ако намира провинилия се за виновенъ, съставя обвинителенъ докладъ, преписъ отъ който се връчва на обвиняемия срещу разписка.

Съгласно §. 36 отъ закона за измѣнение, допълнение и отмѣнение на нѣкои членове отъ З. Н. П., на нѣкои забележки къмъ бюджета на М. н. п. за 1938 б. г., добили сила на законъ, и за отмѣнение на наредбата за назначаване и премѣстване на учителитъ при основнитъ училища въ Царството и на наредбата за конкурсъ на околийски училищни инспектори (Д. в., брой 132 отъ 14 юлий 1940 год.). Забележката къмъ чл. 214 отъ закона за народното просвѣщение се измѣня така: „Срещу учителъ за простѣпки отъ служебенъ характеръ и за простѣпки, които не водятъ наказателна подсъждностъ предъ общитъ граждански сѣдилища, може да се почне дисциплинарно следствие съ цель да се възбуди дисциплинарно преследване предъ Областната дисциплинарна комисиия най-късно една година следъ извършване на простѣпката.“

Служебни лица, които съ своето действие или бездействие причинятъ да се забави възбуждане на дисциплинарно преследване срещу виновни учители или забавятъ разглеждането на заведеното дисциплинарно дѣло, се наказватъ по докладъ на съответния училищенъ органъ най-малко съ наказание по чл. 127, буква „г“ отъ закона, (глобяване въ размѣръ на $\frac{1}{4}$ отъ заплатата най-малко за три месеца).

Дѣлото, добре подредено и подшито заедно съ получената обратно разписка отъ обвиняемия учителъ и обвинителния докладъ

отъ областния инспекторъ се изпраща на председателя (сждия) на областната дисциплинарна комисия, който получава дѣлото и е длъженъ да го насрочи въ срокъ отъ единъ месецъ, но не по-рано отъ 7 дни откакъ е съобщено на подсждимия. За насрочването на дѣлото се уведомяватъ областниятъ училищенъ инспекторъ и обвиняемиятъ. На последния се съобщаватъ и лицата, които влизатъ въ състава на дисциплинарния сждъ, за да може обвиняемиятъ да поиска отводъ на нѣкои отъ членоветъ на дисциплинарната комисия, ако намира това за необходимо (§. 14 отъ правилника). Това става съ заявление до председателя на сжщата, подадено поне единъ день по-рано.

Причинитъ за отвеждане сж посочени въ § 15 отъ правилника за дисциплинарното сждопроизводство. Съставътъ на областната дисциплинарна комисия, съгласно чл. 27 отъ Наредба-законъ за ръководство, надзоръ и управление и пр. се състои отъ трима души: единъ членъ на областния сждъ, единъ членъ на училищното настоятелство въ областния градъ и единъ представител на съответната учителска колегия, отъ която изхожда обвиняемиятъ учителъ. Обвинението предъ областната дисциплинарна комисия се поддържа отъ областния училищенъ инспекторъ или неговъ замѣстникъ, а при висшата дисциплинарна комисия отъ висшъ чиновникъ при министерството. Заседанията сж публични, но по искане на обвиняемия, или по решение на дисциплинарната комисия могатъ да се гледатъ и при затворени врати.

Следъ като се прочете обвинителния докладъ отъ председателя на дисциплинарната комисия, дава се думата на обвинителя — областния училищенъ инспекторъ, за да развие обвинението. Следъ него има думата обвиняемиятъ. Тукъ той нѣма право на колегиална защита. По решение на комисията допуска се и реплика. За заседанието на областната дисциплинарна комисия се държи протоколъ отъ секретаря на областната училищна инспекция. Недоволната страна отъ решението на областната дисциплинарна комисия може да го обжалва въ двуседмиченъ срокъ предъ висшата дисциплинарна комисия при Министерството на народното просвѣщение. Жалбитъ се подаватъ до председателя на висшата дисциплинарна комисия, чрезъ областния училищенъ инспекторъ. Тя се състои отъ трима души: единъ членъ на Софийския апелативенъ сждъ, единъ висшъ чиновникъ при Министерството и единъ представител на съответната учителска колегия, отъ която изхожда обвиняемиятъ учителъ.

Висшата дисциплинарна комисия разглежда дѣлото и се произнася възъ основа на събранитъ отъ областната дисциплинарна комисия доказателства. Тукъ, предъ висшата дисциплинарна комисия съгласно чл. 28 отъ наредбата за ръководство, управление и пр., се допуска и колегиална защита. Областната и висшата дисциплинари, съгласно чл. 25 отъ наредба за ръководство, управление и надзоръ на основнитъ училища въ Царството, за простѣпки, учителитъ се наказватъ съ следнитъ наказания:

а) напомняне; б) бележка; в) мѣмрене; г) глоба отъ 50 до 100 лв.; д) глоба отъ 100 до 300 лв.; е) глоба $\frac{1}{4}$ отъ заплатата за

времето отъ 1 до 3 месеца; ж) премѣстване на една община на училищата, околията въ друга или отъ една околия на областта въ друга, временно или завинаги; з) премѣстване отъ една областъ въ друга временно или за винаги; и) уволнение отъ общината, околията, областта или Царството временно или завинаги. Обвиняемиятъ има право винаги да апелира, освенъ ако е напълно оправданъ. Ако му е наложено наказание и не обжалва, това значи, че той е доволенъ отъ наложеното наказание и висшата дисциплинарна комисия нѣма право да намалява наказанието — дори да иска да стори това. Дисциплинарни дѣла, по които областната инспекция е искала наказание по буква „а“ до „е“ включително по чл. 25 отъ Наредба-законъ и дисциплинарната комисия не е наложила по-голѣмо наказание отъ предвиденото въ „а“ до „е“, не подлежи на обжалване отъ областния училищенъ инспекторъ. Висшата дисциплинарна комисия е касационна инстанция. При нея нови доказателства и документи не се допускатъ. Тя потвърждава, увеличава или намалява наложеното отъ областната дисциплинарна комисия наказание. Нейнитѣ решения влизатъ въ сила следъ утвърждение отъ министра на народното просвѣщение. При обжалването на дисциплинарното дѣло предъ висшата дисциплинарна комисия, изпраща се цѣлата преписка заедно съ кратки сведения за обвиняемия учителъ, а именно: семейно положение, какъвъ е като гражданинъ, учителъ, общественикъ и всичко онова, което може да даде една по-пълна характеристика на подсѣдимия. За учители, срещу които има заведени и углавни дѣла, не се дава ходъ на дисциплинарното дѣло, докато не се произнесе присѣда отъ съда. Въ такъвъ случай трѣбва да се спази чл. 214 отъ закона за народното просвѣщение относно срока за разглеждане дѣлата отъ дисциплинарната комисия. Въ случай на тежки и не търпещи отлагания простѣпки, областниятъ училищенъ инспекторъ има право да отстрани отъ длѣжностъ учителя, докато трае следствието. Въ такъвъ случай инспекторътъ е длѣженъ да внесе въпроса въ дисциплинарната комисия въ 20 дневенъ срокъ отъ деня на отстранението му.

Дѣлата на отстраненитѣ учители трѣбва да се разглеждатъ и окончателно решатъ въ срокъ не повече отъ 3 месеца отъ деня на отстранението имъ. Отстранениятъ учителъ, ако се оправдае, или бѣде наказанъ по буква „а“, „б“, „в“, „г“, „д“ и „е“ на чл. 25 отъ Наредба-законъ, получава заплатата си за времето на отстранението. Ако дисциплинарното дѣло не се разгледа по една или друга причина въ 3 месеченъ срокъ отъ деня на отстранението му срокътъ за разглеждането и окончателното решение може, съ съгласието на министра, да бѣде продълженъ, § 20 отъ измѣнение на закона за народното просвѣщение („Д. в.“, брой 132 отъ 14 юлий 1940 год.). Но ако се оправдае въ срокъ не повече отъ 6 месеца, то за времето на отстранението му се заплаща (чл. 82 и 83 отъ закона за държавнитѣ служители и чл. 320 отъ правилника з. б. о. п.).

Служебни лица, които съ своето действие или бездействие забавятъ разглеждането и окончателното решение въ горния срокъ,

се наказват най-малко по чл. 127, буква „г“ отъ закона за народното просвѣщение.

Относно давността, висшата дисциплинарна комисия при Министерството на народното просвѣщение, въ заседанието си отъ 27. II. 1940 год. год., протоколъ № 6 е дала следното тълкуване: „Отъ гледището на забележката къмъ чл. 214 отъ Закона за народното просвѣщение, дисциплинарно преследване на провиненитѣ длъжностни лица може да се възбужда предъ Областната дисциплинарна комисия въ едногодишенъ срокъ отъ извършване на провинението. Текстътъ на закона е самъ по себе си достатъчно ясенъ, за да не дава възможностъ за никакви контраверсии и колебания. Единствениятъ въпросъ, който следва да получи своето изяснение, е въпросътъ за началния моментъ за възбуждане на дисциплинарно преследване и за акта, съ който това преследване се възбужда. Въ никакъвъ случай не може да се сподѣли разбирането, отъ гледището на което, дисциплинарното преследване трѣбва да се счита за възбудено съ самия фактъ на разпореждането на оторизирани училищни власти за отпочването на разследването и извършване на анкетата по поводъ твърденията за консумирано дисциплинарно извинение. За всѣкиго е ясно, че една анкета нѣма и не може да има като своя неизбѣжна и логическа последица отдаването на дисциплинаренъ сждъ лицето, противъ което тя се произвежда. Задачата, която всѣка анкета си поставя, се изчерпва въ събиране на доказателства и данни, възъ основа на които училищното настоятелство тепърва ще има да направи своята преценка и да вземе надлежното решение за възбуждане или не на дисциплинарно преследване противъ заподозрѣното служебно лице. Щомъ като, следователно, всѣка анкета може да доведе до вземане на двояки решения касателно дисциплинарна вина на заподозрѣния, то отъ само себе се разбира, че разпорежданията на нейното извършване най-малко може да бжде таксувано като единъ актъ на възбудено дисциплинарно преследване.

Това последното е възбудено едва когато, следъ приключване на анкетата и надлежната преценка на даннитѣ, които тя ни предлага, се напише обвинителниятъ актъ, респективно обвинителния докладъ отъ надлежния областенъ училищенъ инспекторъ за отдаване подъ сждъ за дисциплинарно преследване на провиненото лице.

Началниятъ моментъ, следователно, и началниятъ актъ при възбуждане на дисциплинарното преследване не може да бжде освенъ момента на внасяне въ Областната дисциплинарна комисия на обвинителния докладъ. Отъ гледището на забележката къмъ чл. 214 отъ Закона за народното просвѣщение всички дисциплинарни преследвания ще трѣбва да се считатъ прискрибрани, щомъ като не сж възбудени съ обвинителенъ докладъ въ едногодишенъ срокъ отъ деня на извършване на провинението.

Наказанието може да бжде опростено следъ изтичане на една година отъ налаганieto му. (§ 38 отъ правилника за дѣлопроизводството).

Осждениятъ подава заявление чрезъ областния училищенъ

инспекторъ, който препраща дѣлото въ висшата дисциплинарна комисия. Последната го преглежда и преценява споредъ представенитѣ нови доказателства, не отъ характеръ за ново разбирателство на дѣлото, а за да установи, че осждениятъ учителъ е поправилъ своето поведение, и ако се убеди, че той действително се е поправилъ до толкова, че заслужава да бжде помилванъ, изказва мнение предъ министра на народното просвѣщение за пълно или частично опрощаване на наказанието.

Дени Христовъ — София

ЗА ДЕТСКИТѢ ДНЕВНИЦИ

Мисля, че има нужда да бжде разискванъ този въпросъ.

Детето трѣбва да пише дневника си спонтанно, когато има да каже нѣщо ново, когато нѣкое ново чувство изпълня душата му. Учителтъ трѣбва да му помогне, но безъ да му внушава какво да пише, защото иначе нѣма да се получи дневникъ, който е искренъ изразъ на едно чувство; или по-скоро това е една нужда и една радостъ да се изказва такова чувство.

Детето играе, работи, пѣе, тича, живѣе съ всички чувства и изказва това, което е видѣло или чуло, и то толкозъ по-добре, колкото по-голѣмо впечатление му е направило виденото и чутото. Обаче, изразяването на интимно чувство му причинява усилие, което то инстинктивно избѣгва и прави само, ако бжде заставено.

Изключителни деца могатъ да почувствуватъ нуждата да пишатъ дневникъ и учителитѣ ще могатъ да посочватъ тия дневници като примѣри, обаче, правилото не може да се основава на изключението.

Защо, прочее, не се помисли, че ако тази форма съчинение струва голѣми мъки на учителя и на ученицитѣ, трѣбва да има за това дълбоки причини, които трѣбва да се издирятъ.

Не е полезно човѣкъ да се самоизлѣгва и да затваря очитѣ си предъ действителността. По-добре би било да се видятъ резултатитѣ отъ дългогодишенъ трудъ и да се теглятъ заключенията.

Нѣкои казватъ, че дневницитѣ били полезни, защото давали възможностъ на учителя да познае чувствата на своитѣ ученици.

Какви чувства? Тия, които заявява.

Ако следъ дълги усилия, то отдѣля нѣкои отъ чувствата въ душата си, това се дължи на факта, че прѣко или косвено е заставено да стори това. Доказателство за това твърдение е фактътъ, че ако му се даде пълна свобода, детето избѣгва да пише, и то не отъ леностъ, но защото не знае, какво да каже и не чувствува нужда отъ това.

Пише дневникъ само тоя, който чувствува нужда да каже нѣщо, да освободи душата си отъ едно чувство, което го налѣга и въздига; той пише за себе си, а не за другитѣ, както би писалъ на единъ приятелъ, способенъ да възприеме най-деликатнитѣ му чувства. Пишатъ дневникъ влюбенитѣ девизи, чиято душа е движена отъ ново чувство, което ги опиянява; пишатъ неспокойнитѣ

и измъчваните художници, мислители, които чувствуват нужда да изразят съ думи сложните чувства, които изпитват въ душата си.

Следъ едно отъ тия интимни общувания казахъ на учениците си: — бихъ желалъ да напишете искренъ дневникъ...

Съ радостъ забелязахъ свѣтнали очи, констатирахъ известенъ интересъ и ревностъ и добихъ надежда. Дойдоха и дневниците. Първиятъ отъ тѣхъ, който попадна въ ръцетѣ ми, бѣше приблизително следниятъ:

— Растенията се раздѣлятъ на две голѣми групи: едносеменодѣлни и двусеменодѣлни. Едносеменодѣлните се развѣждатъ чрезъ семена и подземни стѣбла. Семената имъ иматъ само по единъ семенодѣлъ, затова ги наричатъ едносеменодѣлни растения... и по-нататкъ разсѣждения за втората група.

Въ втория дневникъ четохъ. „Нашата къща е нова и хубава. Тя е направена отъ тухли и желѣзобетонъ и пр.“

Почти такива бѣха и останалите. Но това не сж дневници. Това е обикновена хроника. Всѣщностъ хрониката е по-достъпна за децата и дневникътъ имъ трудно може да се отдѣли отъ нея. Или по-вѣрно, това могатъ да сторятъ малко ученици. За насъ сж важни следните изводи: 1) Дневникътъ ще има характеръ на хроника. 2) Трѣбва да правимъ системни усилия да внесемъ по-голѣма художественостъ. 3) Дневникътъ не бива да се смѣта натрапенъ. Той трѣбва да има характеръ на свободна дейностъ отговаряща на спонтанно проявена нужда. 4) Дневникътъ е задължителенъ по програма и може да се води съ лекота отъ почти всички деца. 5) Децата не обичатъ дневниците, когато имъ сж натрапени.

Албертъ Мийо — доцентъ по педагогия въ Сорбоната

ГЛАВНИ НАСОКИ ВЪ СЪВРЕМЕННАТА ПЕДАГОГИЯ

(Продължение отъ кн. 2)

Глава II.

ВЛИЯНИЯ

Социални и политически фактори; видни представители на педагогията).

Колкото и мощна и самобитна да израства една философска мисль, никога тя не може да убѣгне напълно отъ влиянието на социалната срѣда, въ която се развива. Господстващите схващания на вѣка налагатъ своя печатъ на философа — и предизвикватъ у него, ако не друго, поне противодействие и критично, творческо усилие за тѣхното превъзможване и обогатяване. Не е трудно да се разкриятъ социалните и политически фактори, чиято намѣса буди или подсиля известни клонежи въ съвременната педагогия.

На първо мѣсто, педагогическите схващания и методи често подчертаватъ влиянието на народностните особености, т. е. — на онова, що е прието да се нарича националенъ духъ. За насъ не ще бжде изненада положението, че господстваща грижа за Съед.

Щати представя подготовката на индивида за дѣло и чрезъ дѣло. Самъ Уилямъ Джеймсъ, въ своитѣ Педагогични бесѣди, изяснява чистата спекулация като единъ видъ свръхнарасла активностъ — нѣщо като препълненъ сждъ който прелива, тъй като интелектътъ по сжщина е призванъ да направлява действията на човѣка въ свѣта. Първата задача на възпитанието ще бжде, следователно, да подготви хора, годни да се приспособяватъ къмъ изискванията на живота, годни за борба съ спѣнkitѣ и за истинско саморжководство. Познанията не бива да се усвояватъ отвлѣчено — само отъ учебници или отъ уроци; детето трѣбва да учи действайки, като при всѣка възможностъ взима ржчната работа за изходна точка. Добриятъ учитель трѣбва да умѣе да ржководи и работилница. Отъ друга страна, американецътъ не допуска разстояние между учитель и ученикъ: за да насочва правилно своитѣ ученици, учительтъ трѣбва да стане тѣхенъ близъкъ. Американецътъ е врагъ на конформизма, на всѣка възпитателна система, която се стреми да отлива умоветъ въ една и сжща форма (шаблонъ). Впрочемъ, трѣбва да отбележимъ, че се чуватъ гласове и срещу прекаленитѣ занимания отъ утилитаренъ характеръ, наложени отъ общественото мнение или мѣстнитѣ власти.

Доста ясно проличава английскиятъ характеръ въ убеждението, че възпитанието преди всичко трѣбва да бжде подготовка на джентлеменъ отъ джентлемени. Себеуважение и уважение къмъ личността на другитѣ, свобода въ дисциплината, отрицателно отношение къмъ държавната намѣса, склонностъ къмъ личенъ починъ, съчетана съ култъ къмъ известни традиции, спортъ — смѣтанъ еднакво препоржчителенъ и за духовно и за физическо възпитание, живо участие на учителя въ живота на ученицитѣ — той се интересува отъ спорта и съревнованията имъ: ето нѣколко твърде характерни черти на английската педагогия. Въ тази насока Томасъ Арнолдъ си остава най-яркиятъ типъ на английски възпитателъ.

Французинътъ е склоненъ да отдава голѣма, може би изключителна, цена на умственитѣ качества, и въ частностъ — на логическитѣ, като напр. на умението, както съветва Декартъ, подъ редъ да разгѣваме своитѣ мисли. Умниятъ човѣкъ се радва на голѣма почитъ, особено ако владѣе и изкуството да се изразява ясно и съ непринудена лекота. Ето защо и до днесъ въ Франция има толкова привърженици на едно подчертано литературно образование и възпитание. Често се чуватъ укори къмъ френската педагогия заради нейния твърде интелектуалистиченъ характеръ; укоряватъ, че отрежда малко мѣсто за възпитанието на чувствата и волята. Тя наистина забравя, казва се, че повечето хора не сж родени за критици и мислители, че съвременната действителностъ — днесъ повече отъ всѣкога — изисква отъ индивида не само дарба да разбира, но и способностъ да желае и да действа.

Ала въ съвременнитѣ общества сжществуватъ сжщо така нужди и домогвания, които не зависятъ отъ народностния характеръ; тѣ упражняватъ по-силно или по-слабо влияние, що се отнася до насоката на възпитанието по точно опредѣлени пжтища.

Това обстоятелство обяснява и друго — защо, въ твърде различни народи, мислители съ често враждебни мнения единодушно забелязват, че съ подготовката на индивида за обществения живот възпитанието трѣбва да се заеме много по-сериозно, отколкото го върши това сега. Въпросътъ за връзката между възпитание и обществена срѣда, наистина, владѣеше надъ международния конгресъ по възпитание въ Ница, презъ юлий—августъ 1932 г. Дори нѣкои конгресисти намираха, че на социалната страна на въпроса било отдадено прекалено внимание. XVIII международенъ конгресъ за срѣдно образование, който се състоя въ Парижъ презъ августъ 1937 год. пожела да разучи съ особено внимание възникването на общественитѣ чувства въ периода на срѣдното образование.

Следъ като установи, че въ повечето страни възпитанието на общественитѣ чувства страда отъ съществени непълноти, конгресътъ подкани отдѣлнитѣ дружества да разучатъ съвмѣстно кой е начинътъ, който ще позволи на учителитѣ най-добре да се подготвятъ за своята роля на обществени възпитатели, безъ да се накърнява при това тѣхната независимостъ. Какъ да се използва училището, за да могатъ децата и младежитѣ да прекаратъ въ него единъ стажъ по колективенъ животъ? Гласуванитѣ резолюции заявяватъ, че е умѣстно да бждатъ насърчавани — при обучение, при игри, при общи прояви — всички форми на сътрудничество, на доброволно подчинение и на лична отговорностъ. Предложиха се различни срѣдства: работа по екипи, кржжци, дискуссионни общества, театъръ, хорова музика, пжтувания, спортъ, групова работа за обществено подпомагане, издаване вестници.

Да се спремъ ли на въпроса за професионалната ориентировка? За да го поставимъ на разглеждане ние имаме, очевидно, редица свои съображения отъ педагогично и нравствено естество: нѣма споръ, че възпитателътъ е длъженъ да открие разположенията на повѣренитѣ му деца, за да бжде въ състояние да ги упжти къмъ най-подходящата за тѣхъ професия. Всѣкому сж известни скръбнитѣ последици отъ погрѣшния изборъ на професията: оня, който не намира достатъчно опора въ себе си, оня, който е неспособенъ да надвие своето отвращение, рискува да се изправи единъ день предъ заключението, че неговиятъ животъ е повече или по-малко проигранъ. Преценимъ ли въпроса отъ обществено гледище — пакъ ще дойдемъ до убеждението, че погрѣшно насоченитѣ индивиди, които тъпчатъ на едно мѣсто безъ пжтъ и посока, неспособни да направятъ стжпка напредъ, сж въ състояние да докаратъ смущения и дълбоки разстройства въ обществото. Виждаме, наприкладъ, какво социално зло представя страхотното увеличаване на дипломиранитѣ посрѣдствености — почти неизползуваеми отъ обществено гледище; тѣ, обаче, не прощаватъ на обществото, задето то не намира начинъ да ги използва. Така че, тъкмо двояката грижа за доброто на индивида и за доброто на обществото ни кара днесъ да се запитваме, кой е най-сигурниятъ пжтъ за правилното насочване на нашитѣ деца и младежи — първо къмъ наука, за която не имъ липсватъ разположения, после къмъ професия, на която да се чувствуватъ наистина на своето мѣсто. Понастоящемъ въ Франция се

правят усилия да се създаде класъ за ориентация въ началото на сръдношколския периодъ, както и да се осигури постоянна ориентация за ученицитѣ презъ следващитѣ години. Има ли нужда да се казва, че днесъ проблемътъ за мира е една отъ постояннитѣ грижи, както на обикновения гражданинъ, така и на държавника? Постоянно се търсятъ, ако не сигурни сръдства, то поне временни мѣрки за възстановяването и поддържането на вѣчно заплашвания и клатушкащъ се миръ между народитѣ. Ловкитѣ комбинации на дипломати и политици повдигатъ голѣми надежди, за да рухнатъ скоро въ разочарования. Мирътъ ще дойде отъ омиротворяването на духоветѣ — а тъкмо чрезъ възпитанието на младитѣ поколения въ международнитѣ отношения ще проникне искрена воля за справедливостъ, взаимна почитъ и общъ стремежъ къмъ човѣшкия идеалъ. Тия миротворски тенденции — впрочемъ, доста различно отсѣнени — периодически излизатъ на яве по учителскитѣ конгреси и списания. Влиянието на социалния факторъ се откроява особено ясно предъ окото на оня, който изучава дълбокитѣ промѣни въ девическото образование и възпитание — както извършенитѣ вече, така и сега възнамѣряванитѣ. Женитѣ се стремятъ къмъ култура еднаква съ тая на мъжетѣ, защото се смѣтатъ не по-малко отъ тѣхъ способни и достойни за нея, защото искатъ да имъ се отреди равна на тѣхната роля въ обществения животъ. Но не само философски и морални съображения тласкатъ женитѣ къмъ професии, запазвани досега изключително за мъжа. Много отъ тѣхъ трѣбва да се грижатъ за осигуряването и на собственото си съществуване, безъ да разчитатъ на единъ проблематиченъ бракъ. Една професия — или възможността за нейното упражняване — даватъ на омъжената жена известна независимостъ, позволяватъ ѝ да гледа по-спокойно на утрешния день. И така — полагатъ се усилия за изравняването на мъжкото и женското образование, било напълно, било доколкото го позволяватъ възможноститѣ. Днесъ това изравняване въ Франция е предметъ на грижитѣ и проучванията на университетската администрация и учителското тѣло отъ различнитѣ учебни степени. Впрочемъ, възникватъ сериозни затруднения, охотно изтъквани отъ ония, които не отстъпватъ драговолно и безъ боязнь предъ феминистичнитѣ искания. Нима може жената да се подготвя за мъжки карieri, да следва сжщитѣ дисциплини, да се бори въ сжщитѣ състезания, безъ да изложи на опасностъ физическото си здраве, безъ да загуби известни ценни качества, безъ да рискува изпълнението на своята задача като съпруга и майка? Днешната жена е принудена да се готви като че ли за едно — въ известенъ смисълъ — двойно бждеще, а оттамъ — и да култивира разположения и качества, които споредъ нѣкои хора сж непримирими. Съвременната педагогия има много и твърде деликатни въпроси за разрешаване; тя не би могла да се справи съ тѣхъ съ единъ замахъ, безъ лутане пипнешкомъ въ мрака — и нашъ дългъ е да чакаме тия разрешения безъ да се хвърляме въ нещастни опити. Твърде любопитенъ примѣръ за влиянието на социалния факторъ върху педагогичнитѣ преобразования ни дава напоследъкъ институтътъ за организиране на сво-

бодното време въ френските учебни заведения. На пръв поглед човъкът би се подвел и би видял въ тях само приложение на известни педагогични начала, а именно — да се даде възможност на учениците да развият своя самопочин, да задоволят при по-голяма свобода някои от своите наклонности. Всъщност, тукъ сж били въ ходъ много по-други съображения. Новата наредба за седмичната работа и сжботната почивка, на която сега се радват много семейства,¹⁾ предизвикаха многобройни постъпки предъ Министерството на просвѣтата. Искаше се освобождаване отъ занятия въ сжбота следобѣдъ, дори за цѣль день. Но, тъй като все пакъ оставаха много семейства заети въ сжбота, невъзможно бѣ да се затворятъ тоя день училищата и лицейте. Тогава се дойде до мисълта — да се посвети сжботния следобѣдъ на забавления, при най-голяма свобода на учители и ученици. Ето какъ ние усвоихме нова социална привичка, като въ сжщото време приложихме и някои твърде благотворни, както изглежда педагогични похвати.²⁾

Политическите схващания и домогвания винаги сж упражнявали по-силно или по-слабо влияние въ областта на възпитанието, безразлично дали се касае до разбираня върху целта на възпитанието, или до изборъ на метода. Историята на педагогичните учения говори достатъчно ясно, а и ние постоянно установяваме, че това е наистина така. Нашето време е свидетел на появата на забележителни тоталитарни държави. А въ една тоталитарна държава политическото учение владѣе надъ педагогията и я просмуква изцѣло. Невъзможно е да бжде другояче. Държавата е върховна ценностъ; тя замѣства Бога, когато той е премахнатъ, а ако религията се упазва или търпи — подканватъ я, често твърде настойчиво, да си остане затворена въ своите тѣсни граници и никога да не забравя, че нейното царство не е отъ този свѣтъ, че държавата преследва собствените си цели напълно независимо, че тя е достатъчна сама на себе си, че нейната воля за мощъ не се прекланя предъ никакъвъ висшъ законъ. Теоретичните и строителните на тоталитарната държава се задъхватъ отъ страдалческо нетърпение, колчимъ видятъ, че погледите се насочватъ къмъ едно отвждъ, което владѣе надъ тяхния политически идеалъ и което се рисува като безкрайно по-високо отъ него. Тѣ далечъ не сж разположени да признаятъ властта на метафизиката, тѣ отблъскватъ домогвания на религия и философия — да подчинятъ на единъ редъ отъ вѣчни ценности частния развой на преходните държави, неспособни да представляватъ трайна и последна цель за човѣка. Достойнството и щастието на отдѣлната личностъ е — да бжде здрава и дейна клетка на нацията: последната се смѣта за велико безсмъртно сжщество, чието благоденствие и мощъ единствено иматъ значение. Всички цели — каквито и да бждатъ

¹⁾ Става дума за реформите въ френското трудово законодателство — по-специално за 40 часовата работна седмица и 15 дневния платенъ отпускъ — които извърши управлението на Народния Фронтъ въ Франция, за периода 1935—38 г. (б. пр.).

²⁾ Вижъ изявленията предъ Висшия съветъ на народната просвѣта (юлска сесия, 1937).

тѣ — трѣбва да се преследватъ въ рамкитѣ на политико-националния идеалъ. Въпроситѣ за смисълъ и целъ на живота получаватъ окончателно разрешение, задължително за всички. Установени сж веднѣжъ завинаги идеалитѣ и принципитѣ на изкуство и литература, на моралъ и религия: на тѣхъ трѣбва да гледаме като на неупорими тайни. Опозицията, простата критика ставатъ простѣлни, влѣчещи следъ себе си наказателни постановления. Целъта е — да се изградятъ еднообразенъ типъ духове, да се осъществи до максимумъ енергията, (събиране на силитѣ), съгласуване на домогванията: националниятъ хоръ не търпи нестройни гласове — не дори и солѣ. Тоталитарската държава се стреми да обедини всички около едно вѣрую: то чертае ръководнитѣ линии на живота и често самото то е достатъчно, за да задоволи ума и сърдцето на човѣка. Колкото до оня, който би пожелалъ да запази по-други разбирания — подканватъ го да ги приспособи къмъ общото политическо вѣрую; на него не сж присѣщи никакви отстъпки и отклонения. И ако, все пакъ, продължаватъ да държатъ на принципа, че възпитанието има за целъ подобренито на човѣка — тутакси следва пояснението, че това подобрене се върши не въ интереса на самата личностъ, още по-малко като стѣпка напредъ къмъ нѣкакъвъ философски идеалъ. Неговата съществена целъ е — да направи отдѣлната личностъ по-годна да служи на общността, отъ която и тя съставлява частица. Така, споредъ националъ-социализма, отъ ръцетѣ на учителя трѣбва да излѣзе истинскиятъ нѣмски човѣкъ; учителятъ е, който ще развие до крайна възможностъ расовитѣ качества и ще изгради отъ всѣки германецъ „политически войникъ“.¹ Старата педагогия клонѣше къмъ създаване на интеллигенти-интелектуалци. Националъ-социализмътъ твърди, че ще подготвя завършени хора. Ето защо той отрежда такова широко мѣсто на физическото възпитание. Той полага голѣми грижи за изграждането на характера, за да бжде въ състояние да доставя на държавата пълни съ енергия и въ същото време — съвършено дисциплинирани хора. Нѣмскитѣ учители се вдъхновяватъ охотно отъ началата, които защитава прочутата книга на г. Хитлеръ, *Mein Kampf*. Излѣзоха и нарочни издания съ коментаръ на пасажитѣ отъ педагогиченъ характеръ. Институтътъ за задължителна трудова повинностъ, на която подлежатъ и момичетата, представя друга характерна проява на тоя стремежъ да се „социализува“ младото поколѣние.

Нѣкои френски учени сж на мнение, че между педагогия и политическо устройство на обществото съществува твърде тѣсна връзка. Тѣ поддържатъ, че възпитателни преобразования не могатъ да се дѣлятъ отъ политически реформи, нѣщо повече — тѣ предполагатъ дори истинска революция, пълно преустройство на обществото на нови основи, по новъ планъ. Твърди се, напримеръ, че капиталистическото общество не е способно да създаде ново училище. Влиянието на политическитѣ убеждения — безра-

¹) Въ една речъ отъ 16 юлий 1936 г., водачътъ на Трудовия фронтъ г. Лай заявява: „Моятъ идеалъ е политическиятъ войникъ.“

злично отъ кой разредъ, между впрочемъ — проличава особено ярко при тѣхната нечакана и ненавременна намѣса въ обсъждането на различни педагогични въпроси. Тѣкмо политическитѣ убеждения, често пѣти съвсемъ ясно изявиени, каратъ нѣкои учители да заематъ враждебно становище по преподаването на историята въ нашитѣ училища, или най-малко — строго да осъждаатъ начина, по който тя се преподава. Нима веднѣжъ сме установявали, че задни мисли съ политическа подкладка вдъхновяватъ обичѣта или отвратата отъ грѣцкия езикъ — и то отъ страна на хора, които нѣматъ никакъвъ личенъ опитъ за да сѣдятъ за стойността на тия занимания? Неотдавна въ една теза върху историята на зрѣлостния изпитъ, г. Пиобета изнесе, че нерѣдко чисто политически съображения сѣ ръководили ония, които сѣ изявявали желание да реформиратъ тоя изпитъ.

Становищата на съвременнитѣ педагози, както и нѣкои тѣхни ярко очертани тенденции не могатъ добре да бждатъ разбрани, ако се пренебрегне или забрави трайното влияние на голѣмитѣ представители на педагогията. Между тѣхъ, впрочемъ, има доста различия: едни сѣ теоретици, които не напускатъ почвата на философската спекулация или научното издирване; други твърдятъ, че сами прилагатъ своитѣ начала и че, следователно, ни предлагатъ плодовитѣ на единъ реаленъ опитъ. Монтеновитѣ идеи и досега живѣятъ въ съвременната педагогична мисълъ. Припомня се често суровата критика, която прави той на образователнитѣ и възпитателни методи на своето време. Призоваватъ ни да не губимъ никога изпредъ очи неговото разбиране за истинска култура на духа: следъ него и заедно съ него продължаватъ да твърдятъ, че трѣбва неуклонно да осъждаме злоупотрѣбитѣ съ паметѣта и властѣта на несмилаемата наука, да преследваме педантизма, да се боримъ противъ всички насилнически и груби възпитателни похвати. И следъ него пакъ трѣбва да повтаряме, че главна грижа на учителя ще бжде да буди и поддържа умствената самостоятелност на ученика. Въ главата за изкуството на беседата (която Паскалъ намира възхитителна) Монтенъ препорѣчва беседата, т. е. — методичното и съвършено лоялно разискване, безъ домогване до личенъ успѣхъ: безъ жажда за суетно удовлетворение, съ единичката грижа — чрезъ всестранно освѣтляване на въпроса да се стигне до истината. Още Монтенъ бѣ изрекълъ това, което Декартъ и Паскалъ щѣха да прогласятъ по-късно съ цѣлата мощъ на своя гений: че една отъ нашитѣ сжществени задачи е да се научимъ да мислимъ, и че безъ тази цель далечъ не е достатъчно да трупаме и нареждаме чужди мисли въ себе си. Ала отъ всички педагогични предмети, най-дълбоко и най-трайно влияние въ най-различни страни упражни, безспорно, Жанъ-Жакъ Русо. Негови влияния пренамираме еднакво у твърде далечни помежду си мислители — у Канта, Фихте и Песталоци, у Дж. Дюи и г-жа Монтесори. За оня, който изучава съвременното педагогично движение, не е трудно да разпознае почерпенитѣ отъ Емилъ вдъхновения. Не бѣ ли Русо оня, който ни подкани настойчиво да виждаме дете въ детето и да се отнасяме

съ него съобразно собствената му природа и възраст? Не бѣ ли той, който запаля вѣрата въ добрата по начало природа, който проповѣдва довѣрие въ нейнитѣ дълбоки сили, който установи началото за уважение къмъ естествения развой на индивида? Отъ Русо водятъ духовното си потекло и всички ония, които утвърждаватъ важността на физическото възпитание отъ нравствено гледище дори, които полагатъ грижи за доброто развитие на всички сѣtiva, които не се довѣрватъ на книгитѣ и препоръчватъ възможно най-широко мѣсто на предметното учение, които застъпватъ активната метода, които ни съветватъ да отхвърлимъ „лѣжливого достойнство на възпитателя“, за да установимъ сърдечни и довѣрчиви отношения между учители и деца. Русо е билъ предметъ на нѣкои несправедливи критики: било че тѣ се спиратъ изключително върху парадокситѣ или страннитѣ преувеличения, отъ които се увлича това буйно сърдце, било като се стараятъ да установятъ, че Русо заема отъ своитѣ предходници онова, което наистина заслужава да уцѣлѣе. Жюль Лъометръ пише: „Така че, къмъ Емилъ не може да се отнесе нищо друго освенъ онова, което е било вече посочено отъ Лока, Монтена и Рабле. Ала отъ самобитния, отъ собствения дѣлъ на Русо, повтарямъ — нищо не може да се запомни“¹ Обаче, тъкмо най-спорнитѣ норми на Емилъ повдигнаха извънредно плодотворни разисквания. И до днесъ тѣ съвсемъ не сж напълно утихнали: тѣ още продължаватъ да съблазняватъ съвременнитѣ педагози — и ние можемъ да приведемъ нѣкои, чийто ентузиазъмъ далечъ надхвърля известни Русови крайности и буди не малка изненада. Такива сж, напимѣръ, ония автори, които прилагатъ съ безусловна строгостъ принципа — детето да не знае що е подчинение. Отъ друга страна, противно на туй, което се мисли, откритието, че известни негови възгледи сж заети отъ Монтена или Лока, не накърнява самобитността на Русо. Нима не би било грѣшка, ако забравимъ тука, че единъ авторъ, благодарение на своя изключителенъ начинъ на излагане, може да придаде на своитѣ идеи една мощъ и плодотворностъ на въздействието, която безъ него не биха притежавали, което тѣ наистина дължатъ на него? Впрочемъ, трѣбва да отидемъ още по-далече и да признаемъ, че Русо бѣ способенъ да изразява колкото правдиви, толкова и нови идеи: ние трѣбва да виждаме и да ценимъ у него не само звучното ехо на чужда мисль.

Голѣмитѣ насоки въ съвременната педагогия се застъпватъ отъ много автори: ние не можемъ да споменемъ тукъ всички, които заслужаватъ да бждатъ споменати. Ала нѣколко имена изпъкватъ тутакси предъ погледа: Бине, чийто тънъкъ умъ, добросъвѣстностъ и проникателностъ на изследвачъ сж за похвала, и който допринесе за усъвършенствуването и разпространяването на неговата метода; Декроли, който се старае да покаже какъ, въ практиката си, учителятъ може винаги да намѣри опора въ интереситѣ на детето; Дюи, който установи и здраво брани основитѣ

¹ Жанъ - Жакъ Русо, изд. Calmun — Lévy, Paris, стр. 243.

и програмата на „училищата на бъдещето“. Ферриер — застъпникът на активната метода; г-жа Монтесори, която съгласява обичай и апостолско усърдие се бори за дълбока обнова на държането и методите на родители и учители при възпитаването на малките деца.

Георги П. Пенчев — Етър

УЧИТЕЛЪТЪ

„Както се ражда поетът,
така се ражда и учителът“. —

Дистервегъ.

Дже и при наличността на многото и най-различни въздействия, идващи било от Европа, било от Америка, на преден план пак поставят всекиго учителя, но не учителя от старото, авторитарно училище, където детето се смята за съжд, въ който ние можем да слагаме, колкото желаемъ, безъ да се съобразяваме съ неговите интереси и възможности, а учителя от новото време, който има предвидъ живота и развиващо се детско съзнание.

Още на времето си Плутархъ бѣ казалъ, че детето не е съжд, въ който ние можемъ да поставяме различни нѣща, а пламъкъ, който трѣбва да се раздухва. А кой ще раздухва този пламъкъ? Естествено, пакъ учителътъ, който познава най-добре естеството на този пламъкъ.

Г-нъ д-ръ Мановъ казва, че творчеството на учителя не извира отъ сухи и сковани формули, отъ остроумни и логически подредени систематикки, а блика изъ обилния изворъ на неговия индивидуалитетъ, отъ свободния замахъ, отъ издигането надъ сухата перифраза и надъ логическите умувания. Отъ това следва, че естеството на работата на учителя е отъ духовенъ характеръ и като такъвъ, необходимо е той да притежава качества и се откроява като възможната личностъ, за да може да постигне нѣщо относно ставащите детски личности, повѣрени въ ръката му.

За тази творческа работа на учителя не е необходимо и не е отъ такова значение голѣмата му ученостъ, а живото отношение на последния къмъ научните факти и материали и начинътъ, по който ги придава на децата. Естествено е, че учителътъ трѣбва да притежава знания, но тези знания сж важни дотолкова, доколкото съ своето отношение къмъ тяхъ той заразява учениците. Това състояние се постига не съ силата и принудението, а съ любовта, съ която той трѣбва да бжде изпълненъ. По този начинъ учителътъ ще даде възможностъ на децата да се разтварятъ къмъ него, за да бждатъ приобщени къмъ ценностите на културата и на народната общност. Той трѣбва да бжде освободенъ въ своя замахъ, а не да бжде скованъ отъ формите и шаблоните. Сжщиятъ не трѣбва да бжде робъ на авторитетното мнение на

тѣснитѣ специалисти, а трѣбва всѣкога да има мнение, по който и да било въпросъ. Мнение, което да се опира и на практиката съобразно даденитѣ условия. Разбира се, това не го освобождава отъ задължението да познава въ подробности общата и специална теория на обучението. Знаейки така всички методи, форми и принципи, той ще може при различнитѣ случаи да намѣри подходящия такъвъ, Ето, въ тази възможностъ и въ това умение се крие творчеството на учителя. Проф. С. Гесенъ казва, че всички възможни методи сж известни и че изнамирането на какъвто и да било новъ методъ, не е нищо друго, освенъ освежаване на нѣкой старъ. Методътъ самъ по себе си е мъртъвъ. Само учителътъ е, който може да му даде сила чрезъ своето умение и желание. Всѣко механично и необмислено прилагане и на най-добрия методъ ще даде слаби и незадоволителни резултати.

Всички тѣзи нѣща учителътъ трѣбва да ги има предвидъ и не се увлича отъ шумнитѣ реклами и търговски спекулации. Той трѣбва да вземе творческо дейно отношение спрямо своята работа въ училище и успѣхътъ и резултатитѣ му ще бждатъ всѣкога повече отъ задоволителни. Не трѣбва да забравя и мѣстнитѣ конкретни условия, когато иска да осъществи каквито и да било придобивки въ областта на обучението и възпитанието.

Но, за да стане истински творецъ въ своята работа въ училище, българскиятъ учителъ се нуждае отъ едно малко по-друго отношение къмъ неговата личностъ и труда иу. Той трѣбва да бжде освободенъ отъ „народнитѣ повинности“, които тежатъ вече не само на съвѣстния учителъ, но и на ученицитѣ, на които се отнема учителя и се оставятъ да губятъ и пилѣятъ силитѣ си въ викане и боричкане. Творческиятъ процесъ се прекъсва неестествено, защото често учителътъ е принуденъ да напустне по срѣдната работата си, защото въ такова време го намира работата вънъ отъ училището.

Не стига само това, но срещу него се сипятъ и много укори отъ най-различно естество. Единъ отъ многото, но и най-неоснователния укоръ е, че той не работи достатъчно. Колко, какво работи и що може да се добие отъ неговия трудъ е предъ очитѣ на всички, които следятъ съ затаенъ дѣхъ успѣхитѣ на Германия и Италия. Днесъ всички се дивятъ на чудото, което направиха тѣзи държави, но никой не подозира, че възхищението и аklamациитѣ се падатъ само на скромния германски и италиански учителъ.

Най-сетне, нека добавимъ, че тѣзи укори, които се отправятъ къмъ учителя не могатъ да го засегнатъ — тѣ оставатъ за смѣтка на тѣхнитѣ отправители.

Едно е важно, обаче, че да бжде учителътъ творецъ и личностъ съ силенъ духъ и за да може да върши съ убеждение и широкъ размахъ работата, която му се възлага въ днешното време, той би трѣбвало да бжде спечеленъ всецѣло отъ отговорнитѣ фактори, като му се даде чувство на сигурностъ и духовна и материална независимостъ. Въ такъвъ случай възпитанието на младитѣ

поколѣния ще бжде дѣло на свободни и творещи личности, които съ това ще създаватъ свободни и силни личности, съ чувство на дългъ, мисль и дѣло, знание и умение.

Поставенъ на такова положение и на такава висота, като творецъ на висши народностни ценности, учителятъ ще може да направи традициитѣ на миналото да се осъзнаятъ и станатъ съзнателна стихия, като по този начинъ нашиятъ народъ ще порастне въ собственитѣ си очи и въ очитѣ на другитѣ и ще почне да напредва неспирно въ областта на духовната и материалната култура.

Христо Бояджиевъ

КУЛТУРА И ВЪЗДЪРЖАНИЕ

Въпрѣки гласовѣтъ, които още отъ времето на Жанъ-Жакъ Русо, се чуватъ противъ културата като носителка на нещастие, морално разтление и гибель, не можемъ да отречемъ, че здравата, положителна култура прави живота на хората по-смысленъ, по-красивъ, по-строенъ и добъръ. Винаги човѣкътъ ще живѣе по-пълненъ животъ въ културно общество, отколкото вънъ отъ него. Наистина, културата ни прави по-чувствителни къмъ злото, но тя същевременно ни прави по-отзивчиви за прекрасното и великото въ живота. Културата, обаче, не трѣбва да изтънчава до безкрай нашитѣ често пѣти похотливи желанія, да дразни апетититѣ ни, да прави съ всички свои модерни изобретения живота ни чудовищно нездравъ и изкуственъ. Съ други думи казано, култура и въздържание не се изключватъ. Да бждешъ културенъ човѣкъ, това не значи, че трѣбва да се откъснешъ отъ природата, нито пъкъ да дадешъ воля на своитѣ инстинкти и егоизъмъ. Напротивъ. Истинскиятъ културенъ човѣкъ е съумѣлъ да запази всичко ценно, което природата му е дала, успѣлъ е да обуздае инстинктитѣ си и да ги облагороди, и е канализиралъ всичката си тѣлесна и духовна енергия въ полза на обществото. Грѣшатъ всички ония, които мислятъ, че велики културни дѣла се създаватъ въ пияно състояние, че има писатели, поети и художници, които, именно, когато сж възбудени отъ паритѣ на алкохола създаватъ блѣстеици произведения на изкуството. Тѣ сочатъ имената на Шарлъ Бодлеръ, на Едгаръ Аланъ По, на Полъ Верлена и други. Да се мисли така, е по-вече отъ измама. Посоченитѣ имена сж на творци извънредно талантиливи, гениални. Затова, въпрѣки винената отрова, тѣ сж дали въ известни моменти чудни стихове, разкази и сцени. Но ако сжитѣ поети бѣха трезви, работитѣ имъ щѣха да бждатъ още по-дълбоки, по-проницателни и по-хубави.

Не трѣбва да ни измамва блѣскавата форма на писателитѣ, поклонници на Бакхуса, защото задъ нея лѣха студенина, куха и праздна мисль.

Писателтъ, художниктъ, и въобще творецтъ, не е акробатъ на словото, на четката. Той не е шутъ, чието назначение е да забавлява тѣлпитѣ.

Мисията на твореца е велика. Той е повиканъ въ живота да намѣри ключа на свѣтовнитѣ тайни, да открие разковничето на щастието, да бжде водачъ и свѣтильникъ на човѣчеството. Тази мисия той може да изпълни най-добре само когато е трезвенъ. Но не само на надаренитѣ хора е необходимо въздържание. Такова е нужно на всички хора, които живѣятъ въ културно общество, за да могатъ да мислятъ, чувствуватъ и работятъ добре въ своята, макаръ и ограничена областъ.

Робътъ на страститѣ, макаръ да е всмукалъ въ кръвта си хилядолѣтна култура, не е полезенъ нито за себе си, нито за обществото.

Въ заключение ще кажа, че въздържанието е предпоставка за здравата, положителна и истинска култура!

ПО СТЪМНИЯ ПЪТЪ

Нѣма нищо по-лесно, но същевременно и по-унизително отъ това, да вървимъ по отъпкания пѣтъ, да бждемъ роби на закостенѣли традиции и предразсѣдъци, да се скриваме въ черупката на самодоволна еснафщина и ограниченостъ и главата ни да нѣма друго предназначение, освенъ да носи шапката.

Въ такъвъ случай животътъ ни ще бжде тихъ и спокоенъ. Силнитѣ нѣма да ни мразятъ, защото сме имъ станали мостъ, нито злобнитѣ ще ни завидятъ: нѣма за какво, тъй като сме безъ претенции. Да се върви по стрѣмния пѣтъ на живота е по-вече отъ трудно. Нужно е мъжество, смѣлостъ и благородство. Излишни сж розовитѣ очила на илюзиитѣ. Очитѣ ни трѣбва да гледатъ право и далече. Знанието трѣбва да бжде второ слънце за насъ. Неговитѣ лъчи трѣбва да стопяватъ чернитѣ завеси на невежеството. Съ твърди гърди трѣбва да срѣщаме атакитѣ на хората съ малки души. Въ вѣчна борба, въ тежки лишения и мъжки трѣбва да изминемъ земнитѣ си дни.

Но човѣчеството съхранява въ паметъта си и живѣе тъкмо съ ония, които сж вървѣли по неотъпканитѣ пѣтеки на живота, като сж оставили по тѣхъ следи отъ кръвта си. Сократъ, Христосъ, Джордано Бруно и плеада други борци за правда и истина въ живота, сж живъ апотеозъ на безсмъртния човѣшки духъ, раздрусалъ тъмницата на своето пленничество.

А времето изтрива съ смѣла ръка сивитѣ дѣла на сивитѣ души, заключени съ деветтѣ ключа на безличието, робската покорностъ и духовна слѣпота.

Нека обѣремъ грѣбъ на удобнитѣ и равни пѣтища на живота и поемемъ трудния друмъ на борбата, страданието и жертвата!

М. Сп. Абаджиев

ЗА ВРЕМЕНАТА НА ГЛАГОЛИТЪ ВЪ ЗАДАЧИТЪ ПО СМЪТАНЕ

Безъ езикъ нѣма народъ, нѣма култура. Ако единъ народъ иска да живѣе и одари себе си и свѣта съ нѣщо, т. е. да бжде полезенъ за себе си и човѣшкото общежитие, той трѣбва да опознае езика си, да го овладѣе, да знае неговото значение и стойностъ за своето сществуване, защото езикътъ е онова мощно срѣдство, оня мощенъ уредъ, съ помощта на който ние общуваме съ околнитѣ, предавайки своитѣ мисли, чувства и желания, отразяващи, криещи въ себе си онѣзи белези, които ни отдѣлятъ и опредѣлятъ като народностна единица — като народъ.

Езикътъ служи като брѣнка — да обединява въ едно отдѣлнитѣ единици на единъ народъ, като срѣдство за духовно преобразование, възраждане и подеиъ, създавайки нетленни богатства за своитѣ бждни поколѣния и тия на цѣлия свѣтъ.

Когато цѣвти езикътъ на единъ народъ, тогава цѣвти и духовната и материалната култура на този народъ.

Езикътъ, това ценно богатство, не идва самъ въ кошарата, не пада въ скута ни като зрѣлъ плодъ, а трѣбва съ непосиленъ трудъ, постоянство и вдѣхновена любовъ, на ржка съ творенията на творцитѣ на словото, поетитѣ и писателитѣ ни, — да го внедримъ у себе си. Всѣко подрастваще поколѣние, всѣки новъ членъ на даденъ народъ трѣбва отъ ранно детство чакъ до смъртта си да го учи и овладѣе, да даде и своята данъ и да го предаде на бжднитѣ поколѣния по-богатъ, по-живъ и по-мощенъ. На помощъ на отдѣлната единица идва семейството, а на него — училището, поетитѣ и писателитѣ — творцитѣ на словото,¹⁾ и следъ тѣхъ вешитѣ познавачи на езика, които напжтствуватъ и оправятъ.

Обучението по матерния езикъ е свещенодействие предъ олтара на единъ народъ, а не проста безотговорна дейностъ. Затова пристѣпвайки къмъ краткитѣ си бележки, които ще дамъ въ нѣколко последователни броя на списанието, за нѣкои особености на родния ни езикъ, азъ се страхувамъ, давайки своята данъ, да не оскверня светинята на своя народъ — българския езикъ.

Богатъ е родниятъ ни езикъ, а особено съ своитѣ многообразни глаголни форми, позволяващи да се изразятъ и най-малкитѣ, едва доловими отсѣнки на действието и състоянието! Като преподавателъ по нѣмски, латински и български езикъ, сравнявайки тритѣ езика, азъ можахъ да нирна въ глѣбинитѣ на родния си езикъ, да видя неограниченитѣ му богатства, за да мога сега да ги сподѣля съ Васъ, драги читателю.

По една щастлива случайностъ бѣхъ принуденъ да прегледамъ езиково около 30 учебника презъ ноемврий, декемврий и половината на януарий за конкурса на нови учебници за първоначалнитѣ училища. Радвахъ се на добритѣ, ядосвахъ се на лошо написанитѣ

¹⁾ Учениитѣ сжщо създаватъ езика. Ред.

учебници. Учебници пишатъ у насъ всички, и кой може и кой не може, разбира се не на детски езикъ, а на езика на съчинителя.

Като преглеждахъ смѣтанкитѣ и ги сравнявахъ съ одобренитѣ вече, видѣхъ, че нѣма единство на времената въ задачитѣ, разкъсва се детското мислене, убива се езиковиятъ усѣтъ и безъ това липсващъ на извънредно много хора.

І. Правилно употребени времена.¹⁾

1. Чичо Йорданъ има добра крава. Всѣка утринъ той дои отъ нея по 6 л. млѣко. Колко л.*) (вмѣсто: литра) млѣко ще издои за 9 утрини?

(има, дои — сегашно време; ще издои — бждеще време)
(задачата въ сегашно време, а въпросътъ въ бждеще).

2. Единъ кгр. (вмѣсто: килограмъ) ябълки струва 9 лв. Колко лв.?) (вмѣсто: лева) ще струватъ 3 кгр.?

(Задачата въ сег. време, въпросътъ въ бждеще).

3. Въ гимназията на единъ градъ има 548 ученика, въ прогимназията — 256 повече, а въ първоначалното училище 322 ученика повече, отколкото въ гимназията и прогимназията. Колко деца посещаватъ всичкитѣ училища?

(Задачата въ сегашно време и въпросътъ въ сегашно).

4. Търговецъ (или: Единъ търговецъ... или: Нѣкой си търговецъ...) на добитѣкъ купилъ едно теле за 942 лв. Пустналъ го на паша. Намушилъ го волъ. Търговецътъ се принудилъ да го продаде съ 68 лв. загуба. Какво ще търсите? (Или по-добре: За колко лева е продалъ търговецътъ телето?)

Глаголитѣ (е) купилъ, (е) пустналъ, (е) намушилъ, се (е) принудилъ сж въ минало свършено неопредѣлено. Изпуска се за благозвучие е-то, както и сж. Въ въпроса не могатъ да се изпускатъ: е продалъ.

(Задачата въ минало (свършено или несвършено) неопредѣлено време, — въпросътъ въ сжщото време или въ бждеще).

5. Яйчаръ (или: Единъ яйчаръ... или: Нѣкой си яйчаръ...) събралъ презъ първия день 640 яйца, отъ които 500 били отдѣлени за I-о (вмѣсто: I-во или I) качество. Втория день (или презъ втория день) събралъ 516 яйца, отъ които само 400 били отдѣлени за I-о (вмѣсто: I-во или I) качество. Колко яйца II-о (вмѣсто: II-ро или II) качество е събралъ презъ първия и колко презъ втория день?

(Задача въ минало свършено неопредѣлено време и въпросътъ въ сжщото време. Спомагателнитѣ глаголи е и сж въ задачата сж изпуснати, а въ въпроса — не).

6. Минковъ (вмѣсто: Минковиятъ) татко купи днесъ отъ търговеца, (ако е единъ въ селището и познатъ, а ако ли е непознатъ: отъ единъ търговецъ или отъ нѣкой си търговецъ) на платове два (или: 2) топа хубавъ вълненъ платъ за зимни дрехи. Въ първия топъ имаше 38 м. и 40 см. платъ, а въ втория — 27 м.

¹⁾ Задачитѣ сж взети отъ одобрени вече смѣтанки.

²⁾ Вижте края на статията.

и 60 см. Той каза на Минко, колко платъ има въ всѣки топъ и му рече: „Хайде сега да видимъ, можешъ ли смѣтна, колко м. (вмѣсто: метра) платъ съмъ купилъ днесъ?“

Времената сж вѣрно подредени, но задачата е тровава — много се говори, а и присѣтствуватъ трима:

Минковиятъ татко, Минко и този, който ни съобщава случката — учителътъ. Въ задачата има три вида времена: минало (свършено и несвършено) опредѣлено (купи, имаше, каза), минало (свършено) неопредѣлено (съмъ купилъ) и сегашно време (видимъ, можешъ), а смѣтни е императивъ. По-добре ще бжде да се предаде задачата въ минало неопредѣлено време, като по този начинъ ще се намали и обемътъ ѝ:

Минковиятъ татко купилъ отъ единъ търговецъ на платове (или: отъ търговеца на платове) два топа (хубавъ) вълненъ платъ за зимни дрехи. Въ единия топъ имало 38 м. и 40 см. платъ, а въ втория — 27 м. и 60 см. Колко метра платъ е купилъ Минковиятъ татко?

7. Кантонерътъ Слави Тодоровъ поправя (отъ поправямъ) междуселския пѣтъ, разваленъ отъ пороенъ дъждъ. Разваленото мѣсто бѣше 900 м. Презъ първата седмица кантонерътъ поправи (отъ поправя) 300 м., а презъ втората — 400 м. Какво ще търсите?

Времената сж правилно употребени: м. свър. опредѣлено въ задачата, а бждеще въ въпроса.

При опредѣленитѣ минали времена говорителятъ присѣтствува при извършването на действията, следователно учителътъ, който задава горната задача, е присѣтствувалъ при поправянето на пѣтя цѣли две седмици, а сжщо така и при мѣренето на разваленото мѣсто — следователно задачата е невѣроятна и ще трѣбва да се предаде въ минало неопредѣлено време, като първитѣ две изречения се дадатъ въ сегашно време — съ значение за всички времена:

Кантонерътъ Слави Тодоровъ поправя (сег. време) междуселския пѣтъ, когато го развали (сег. време) пороенъ дъждъ. Единъ день дъждътъ развалилъ 900 м. Презъ първата седмица кантонерътъ поправилъ 300 м., а презъ втората — 400 м. Какво ще търсите? (или: Колко метра пѣтъ е поправилъ кантонерътъ презъ първата и втората седмица? или: Колко метра пѣтъ му оставатъ за поправяне?)

8. Милчо отива (отъ отивамъ) да купи захаръ. Бакалинътъ слага (отъ слагамъ) въ едното блюдо на везнитѣ $\frac{1}{2}$ кгр. и 3 хектограма. Въ другото блюдо сипва (отъ сипвамъ) захаръ, докато се изравнятъ (отъ изравня) везнитѣ. Колко грама захаръ е купилъ Милчо?

(Задачата е въ сегашно разказно време, а въпросътъ — въ минало свършено неопредѣлено).

Тази задача може да се предаде и въ минало неопредѣлено време:

Милчо отишелъ (отъ отиде) да купи захаръ. Бакалинътъ сложилъ (отъ сложи) въ едното блюдо на везнитѣ $\frac{1}{2}$ кгр. и 3 хектограма. Въ другото блюдо сипвалъ (несвър. време отъ сипвамъ)

захаръ, докато се (изравнили) везнитъ. Колко грама захаръ е купилъ Милчо?

II. Неправилно употребени времена.

1, Кравата „Бѣлка“ даде на стопанина си млѣко за 6400 лв. презъ годината и едно теле, което стори 1600 лв. Колко лева приходъ е дала тази крава?

Отъ глагола „даде“ се разбира, че този, който задава задачата, е стоялъ презъ цѣлата година при доенето на кравата, при продаването на млѣкото, и при раждането на телето, та знае количеството на млѣкото и полученитъ пари, а отъ „стори“ — че сжщиятъ е присжтствувалъ и при продажбата на телето. После, — има ли смисълъ да задаваме въпросъ въ неопредѣлено минало време?

Въпросътъ трѣбваше да гласи:

Колко лева приходъ има стопанинътъ отъ кравата? или: Намѣрете, деца, колко лева приходъ е дала тази крава?

Най-добре е такъвъ видъ задачи да се даватъ въ минало неопредѣлено време, защото какъ може учителятъ да стои цѣлата година при доенето и продаването на млѣкото, а сжщо така да си остави работата и да присжтствува и при продаването на телето?

Кравата „Бѣлка“ дала на стопанина си млѣко за 6.400 лв. презъ годината и едно теле, което сторило 1.600 лв. Колко лева приходъ е дала тази крава?

Задачи въ минало опредѣлено време могатъ да се употребяватъ само тогава, когато говорившиятъ, — учителятъ, се обръща къмъ друго лице (ученика), което не е присжтствувало на действията, изречени чрезъ глаголитъ въ задачата и го пита за резултати отъ действията т. е. при обучение въ класъ:

.....

Деца намѣрете (пресмѣтнете) колко пари е далъ яйчарътъ за всичкитъ яйца?

Деца, вчера отидохъ въ кооперацията и купихъ 3 кгр. захаръ по 25 лв., 2 кгр. оризъ по 18 лв. и 5 л. слънчогледово масло по 16 лв. Пресмѣтнете, колко лева съмъ платилъ за всичкитъ нѣща?

Нека кажа и нѣщо за съкращенията въ задачитъ. Съкращаватъ се обикновено онѣзи думи, които иматъ голѣма употреба:

левъ, лева = лв.

литъръ, литра = л.

метъръ, метра = м.

килограмъ, килограма = кгр.

километъръ, километра = км.

и др.

Съкращенията се употребяватъ само тогава, когато отпредъ има цифра:

6 лв., 3 л., 8 кгр., 15 м., 4 км., — а не, както това е направено въ задачитъ първа и втора по-горе: Колко л. млѣко ще изядои за 9 утрини?

Единъ кгр. (но 1 кгр.) ябълки струва 9 лв. Колко лв. ще струватъ 3 кгр.?

Ако цифрата остане на края на реда и нѣма мѣсто за съкращението, думата се изписва цѣла:

лева, а не 116'50
лв. 116'50

КНИЖНИНА

Поставена е подъ печатъ и излиза наскоро „Психология на творческия образователенъ процесъ“ — Цвѣтко Петковъ, 20 обикновени коли. Въ предплата 60 лева.

Съдържание:

Уводъ.

Часть I. 1. Шаблонизиране на образователната работа отъ страна на хербартианцитѣ. 2. Хербартианството въ нашата педагогична литература. 3. Догматизиране на образователния процесъ въ нашата образователна практика. 4. Въмѣсто творческа проблема (задача) даватъ се неизвестни. 5. Отживѣло гледище за учащитѣ се. 6. Възражение противъ схващането ни за неумѣстната хербартианска цель.

Часть II. 1. Понятието цель. 2. Сжщность на живота. 3. Видове нужди. 4. Възпитание и нужди. 5. Нуждитѣ еволюиратъ. 6. Душевниятъ животъ и нуждитѣ. 7. Нуждитѣ плодъ на пълнотата на живота.

Часть III. 1. Психология на мисленето. 2. Мисленето и останалитѣ душевни реакции. 3. Понятието творчество. 4. Сжщность на творческия образователенъ процесъ. 5. Какъ би трѣбвало да се работи въ духа на теорията за творческия образователенъ процесъ. 6. Чужда теория и чужда образователна работа въ полза на творческия образователенъ процесъ.

Часть IV. 1. Творческия образователенъ процесъ и нравственото възпитание. 2. Творческия образователенъ процесъ, изследване и творчество въ различнитѣ области. 3. Цельта на образованието и образователния процесъ, изграденъ върху фактитѣ. 4. Творческия образователенъ процесъ и езикътъ. 5. Условия за творчески образователенъ процесъ. 6. Нашето образование и творческия образователенъ процесъ. 7. Дидактическо художество. Евристика. Оценка на учащитѣ се. 8. Творческия образователенъ процесъ и учебникътъ, научнитѣ и художествени съчинения и учительтъ. 9. Заключение.

За абонатитѣ на сп. „Педаг. практика“ 50 лева предплатени. Всичко на адресъ: Кр. Ахчийски, София, ул. Ив. Асенъ II, 5.

Нови книги:

1. Изъ теорията и практиката на състезателнитѣ изпити за основни учители отъ Хр. К. Бѣлобладовъ и Т. Бахчовански.
2. Задъ синята верига (повестъ) отъ Тодоръ Драгановъ.
3. Библиотека „Безсмъртни мисли“ Нитче, Шопенхауеръ, Волтеръ, Жанъ Жакъ Русо.

ПЪЛЕНЪ ПРАВОПИСНИКЪ НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИКЪ

Съставили Цв. Минковъ и Л. Пищяловъ

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

Препоръчанъ отъ М-вото на Народното просвѣщение, съ № 5836 отъ 80. XI. 1940 год. Цена 12 лв.

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

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

Нѣмско-български речникъ

отъ Гео Милевъ

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

Речникътъ излиза къмъ 5 ноемврий и струва за предплатили, неподвързанъ — 50 лв.; подвързанъ — 60 лв.; луксозно подвързанъ — 70 лв. Суми по чекова смѣтка № 990. Поръчки до издателство Иванъ Коюмджиевъ, „Царица Йоанна“ № 15 — София.

Библиотека „КЛАСИЦИ“

Избрани книги за гимназисти и самообразование.

1. Серия:

1. АДЪ, отъ Данте. Новъ пълненъ преводъ на поета Кирилъ Христовъ. Съ обширенъ подробенъ коментаръ. Цена 30 лв. Луксозни екземпляри подвързани 70 лв.

2. ЕДИПЪ-ЦАРЬ, отъ Софокълъ. Преводъ отъ Гео Милевъ — 7 лв.

3. МАНФРЕДЪ, отъ Байронъ. Преводъ отъ Гео Милевъ — 7 лв.

4. РЕВИЗОРЪ, отъ Гоголь — 8 лв.

5. МАКБЕТЪ, отъ Шекспиръ — 7 лв.

6. ХАМЛЕТЪ, отъ Шекспиръ — 12 лв.

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

Дим. Маджаровъ, поднач. М. н. пр.

Добри Христовъ

Д-ръ Б. Шановъ

Д-ръ Др. Матеевъ

„ Никола Станчевъ

„ Г. Ефремовъ

„ З. Захариевъ

„ З. Бочевъ

„ В. Ив. Неновъ

Денчо П. Нанковъ

Денчо Марчевски

Д. Тончевъ

Еленко Георгиевъ

Живко Симеоновъ

Илия Енчевъ

Иванъ Русевъ

Иванъ Дуйчевъ — доцентъ

Лиляна Ракитинъ

Методий Христовъ

Михаилъ Фридмановъ

Михаилъ Николовъ

Милка Пирикчиева

Методий Н. Мариновъ

Д-ръ Ефр. Бѣлдѣдовъ

Проф. Петъръ Петковъ

Проф. Д. Кацаровъ

„ П. Цоневъ

„ М. Герасковъ

„ Хр. Негенцовъ

Павелъ Теохаровъ

Петъръ Продановъ

Петъръ Петковъ

Първанъ Заимовъ

Петъръ х. Сотировъ

Слави Стефановъ

Ст. Димитровъ

Ст. Султановъ

Стоянъ Сталевъ

Райна Шарова

Райна Каменова Бояджиева

Тод. Д. Лозински

Трайко Симеоновъ

Хр. Нейчевъ

Цвѣтко Йончевъ

Ценко Цвѣтановъ

и много други учителки, учители, лѣкари, педагози и общественици.

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

1. Психология и педагогия на предучилищната възраст съ огледъ на работата въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.

2. Програма, организация и методи на образованието въ детската градина, първоначалното училище и прогимназията.

3. Организацията на отдѣлението и класа съ огледъ на психологията на ученицитѣ и задачитѣ на основното училище.

4. Психология и педагогия на възпитаницитѣ отъ детската градина, първ. училище и прогимназията.

5. Вещественитѣ условия и основното училище.

6. Психология, подготовка, условия, общественото положение и работа на учителя отъ тритѣ училищни степени на основното училище.

7. Училищното настоятелство като условие за успѣха на основното училище.

8. Родители и основно училище.

9. Педагогическата теория и практиката въ основното училище въ свѣтлината на съвременната психология и педагогика.

10. Отъ практиката презъ теорията къмъ живата образователна работа.

11. Училищното законодателство и администрация.

12. Въпроси и отговори.

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

Следъ нѣколко дни редакцията започва да изпраща квитанции по пощата за инкасиране на абонамента. Редакцията моли г. г. абонатитѣ да не отлагатъ плащането, а да издѣлжаватъ веднага квитанцията, щомъ имъ бжде представена. Всѣко отлагане е свързано съ нови такси и загуби за списанието.

Суми изпращайте по чекова смѣтка 5220 на адресъ:

Списание Педагогическа практика

София, Царица Йоанна, № 15

Уредникъ на списанието: **ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ**

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

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

Абонаментътъ пращайте или по чекова смѣтка на списанието № 5220 или въ чисти пощенски и гербови марки. Списанието се издѣржа само отъ абонамента си, затова издѣлжавайте го редовно.