

РА 446

№ 0648

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ



Основателъ : † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ : Цв. Петковъ

ГОД. XXII

СОФИЯ

КНИГА I

РД 746

СЪДЪРЖАНИЕ:

	стр.
1. Любовъ къмъ децата и възпитанието, Илия Енчевъ	1
2. Психология на четенето, Г. Т. Гиздовъ	5
3. Евристиката въ връзка съ разговорната и разказна учебна форма, Крумъ Ахчийски	15
4. Разработка на четивото, Методи Христовъ	23
5. Разширяване кръга на числата до 100, Йорданъ Стояновъ	27
6. Оттукъ-оттамъ, Методий Христовъ	33
7. Училищната градина като образователно и възпитателно срѣдство, Р. Цековъ	36
8. Ученически читанки, извънкласни четения и библиотеки, Краю Гр. Краевъ	38
9. Училищно законодателство	41
10. Книжнина	47

Г. г. директори и главни учители, абонирайте училищнитъ библиотеки за сп. Педагогическа практика, като внесете абонамента 100 лева по пощенска чекова сметка 44-57.

Одобрено отъ Министерството на народната просвѣта за училищнитъ библиотеки съ наредба № 9925 отъ 11 априлъ 1921 година и за народнитъ читалища съ заповѣдь № 2664 отъ 19 августъ 1931 година.

Списанието е издание на книгоиздателство „ДРУГАРЧЕ“

Год. XXII

1943/1944

№ 648

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

ОСНОВАТЕЛЪ: † АНТОНЪ БОРЛАКОВЪ РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ

Илия Енчевъ

398/57 57

Любовъ къмъ децата и възпитанието

Радио-беседа

Възпитанието на децата е най-важната работа въ живота на възрастнитъ хора. Това е много стара истина.

Колкото и много да има да се каже за съдържанието на понятието възпитание, то, покрай всичко, означава и едно *съзнателно отношение* на възрастнитъ къмъ малкитъ (младитъ) съ целъ да се въздействува за изграждане на нравствения характеръ у тѣхъ. Мнозина влагатъ по-широко съдържание въ това понятие, обаче, най-правилно е то да се схваща като въздействие върху нравствената природа за оформяване на нравствената личностъ у младия човѣкъ. А като се има предъ видъ, че безъ нравственостъ нѣма човѣкъ, защото човѣкътъ е преди всичко нравствено същество, то ясно се разбира, че срѣдищно мѣсто въ цѣлокупната дейностъ на възрастнитъ спрямо подрастващитъ (децата) заема дейността за нравствено изграждане на човѣшката личностъ, т. е. това, което наричаме възпитание.

А що е любовта? И какъ може тя да се свърже съ възпитанието на децата? Това е и нашата тема.

Нѣма положение, при което най-добре може да се разбере истинското, велико значение на думата *любовъ* отъ отношението ни къмъ децата. Безъ мждруване, или, тъй да се рече, безъ нѣкаква теоретична предвзетостъ, а просто по силата на най-непринудено, естествено отношение къмъ децата, ние знаемъ, че това отношение не може да бжде друго освенъ отношение на особено внимание и грижливостъ на особена нѣжностъ и обичъ. Не става дума тука за свои или близки деца, а за всѣко дете. Вижда се, че детето притежава една сила на особенъ чаръ и обаяние, която заставя всѣки човѣкъ да се отнася къмъ него съ любовъ. Затова и жестокостта, проявена къмъ децата се смѣта за най-голѣма жестокостъ.

Било е време, когато на децата сж гледали като на неравноценни същества съ възрастнитъ. Родителитъ сж ги смѣтали като своя собственостъ, единъ видъ стока. У нѣкои древни народи родителитъ могли да продаватъ децата си като роби, или да ги убиватъ като добичета. Културниятъ ръстъ на човѣче-

ството, между другото, може да се измърва с постепенното омекотяване на отношенията към децата от страна на родители и възрастни, с постепенното осъзнаване и признаване детето като равноценно същество на възрастния. Във това отношение християнството е изграло най-голяма роля. Христос, който възвести божествената ценност на човешката личност, възвести и равноценността на всички човъци като деца на единъ Баща, — Той освободи и децата от най-голямото робство, защото и тѣ сж равноценни на възрастнитѣ. Нѣщо повече, Той посочи децата за примѣръ на възрастнитѣ: „Ако не станете като тѣхъ, нѣма да влѣзете въ Царството Божие“. И пакъ Той изрекълъ най-тежката присъда къмъ възрастнитѣ: „Горко на този, който съблазни едно отъ тия малкитѣ. По-добре да си върже водениченъ камъкъ и да се хвърли въ морето!“

Културното човѣчество е вече на такова високо стъпало на съзнание за правилно отношение къмъ децата, че въ *Женевската декларация за правата къмъ детето*, възвестена следъ миналата свѣтвна война, въ точка 3 е казано: „Детето първо трѣбва да получи помощъ въ дни на бедствия“. И днесъ, доколкото живѣемъ въ такива дни, това ясно личи въ грижитѣ на държавата и общественитѣ почини. Значи, отношенията до такава степенъ сж се подобрили въ полза на детето, че му е дадено и предимство спрямо възрастния. А знае се, че Еленъ Кей отиде до тамъ, да нарече 20-я вѣкъ „Вѣкъ на детето“.

Какво означава всичко това въ отношенията на възрастнитѣ къмъ децата? Нищо повече отъ проявена все по-голяма и по-голяма любовъ къмъ тѣхъ. И това е станало по пжтя на една историческа необходимостъ, която опредѣля културния напредѣкъ на народитѣ и човѣчеството.

Ако направимъ единъ анализъ на човѣшката душа ще дойдемъ до сжщия изводъ — да признаемъ, че любовта е, която опредѣля правилни отношения между децата и възрастнитѣ. Така: несъмненъ фактъ е, че най-отличителната черта на човѣка е съзнанието му за самоценностъ, което ще рече, *съзнание за човѣшко достоинство*. Сжщо неоспоримъ фактъ е, че човѣкъ проявява най-голяма чувствителностъ, когато се засегне неговото достоинство, когато се понижи неговата самоценностъ. Човѣкъ най-много скжпи своето достоинство, той държи да бжде уважаванъ като човѣшка личностъ. Огдавна е позната нравствената максима: „Уважавай човѣшкото достоинство!“ А що значи то? Нищо повече отъ това, което се нарича-любовъ къмъ човѣка. Ако съдържанието на тази максима не означава любовъ, то тя си остава само праздни думи. Уважение на човѣшкото достоинство важи и за децата. Тѣ, колкото и да сж още неразвити, иматъ достатъчно усѣтъ и самосъзнание за себе-си като човѣшки същества. Затова много лесно се наскърбяватъ и сж толкова отзивчиви на проявена любовъ къмъ тѣхъ.

Въ този редъ на мисли, по-нататѣкъ ние твърдимъ, че любовта е проява на вкоренена нужда въ човѣшката душа. Тази нужда у човѣка — да получава любовъ, както и да проявява

любовъ къмъ другитѣ — е първична, вѣчна и неизкоренима. И ако тя не бжде задоволявана, човѣкъ умира като духовно сжщество, както умира тѣлесно, ако се лиши отъ хлѣба, който е съ предназначение да поддържа сжществуванието. За това наше твърдение ние можемъ да приведемъ доказателства. Първо — нѣма нормаленъ човѣкъ, па дори и разбойникътъ или злодеятъ, който да не изпитва нужда да го обичатъ хората, или той да обича. И нещастieto му е тъкмо въ това, че е лишенъ отъ обичта на хората — живѣе въ ледената пустиня на безлюбовие. На второ мѣсто ние можемъ да приведемъ и едно опитно доказателство. Фридрихъ II Хохенщауфенски се интересувалъ да знае, дали децата иматъ вродена способностъ да проговорятъ на майчиния си езикъ, или на нѣкой отъ класическитѣ езици — грѣцки или латински. Фридрихъ си послужилъ съ една значителна група новородени деца, които се намирали въ единъ приютъ. Той е заповѣдалъ на персонала и на прислугата да се грижатъ най старателно за отглеждане на децата, като заедно съ това забранилъ най-строго никой да не проговорва дума, да не правятъ никакви мимики и жестове, да не се усмихватъ, да не галятъ и милватъ децата — изобщо, да не вършатъ нищо повече отъ едно механично обслужване за хранене, обличане и чистене. Децата били лишени отъ всѣкакъвъ изразъ на топлота, на грѣйка отъ страна на заобикалящитѣ ги хора, която само любовта може да излъчи; всичко иматъ тѣ, което е необходимо за тѣлото, нищо за душата. И какво стана? Почти всички деца измрѣли — „измрѣли отъ гладъ за любовъ“ — както дословно се изразява лѣтописецътъ Салимбенесъ.

Щомъ е възможно децата да умратъ „отъ гладъ за любовъ“, то, когато е дума за възпитание, т. е. за оная дейност на възрастнитѣ спрямо децата, при която ще трѣбва да се формира нравствениятъ характеръ на човѣшката личностъ, да получи тя най-високо самосъзнание за своето човѣшко достоинство, — ясно става какво условие представя любовта, за да бжде това отношение най-правилно. Достатъчно е само това да се знае, че нѣма друга форма на отношение на човѣкъ къмъ човѣка, при която може да се изрази зачитане на човѣшкото достоинство освенъ любовта, за да се разбере, че, ако при възпитанието има изграждане на човѣшко достоинство и заедно съ това създаване на личностъ героично устроена съ нравственъ характеръ, — то това може да стане само въ формата на любовно отношение. А отъ това следва, че *любовта е условие, безъ което не може* възпитанието. Само чрезъ любовта човѣкъ може да види себе си въ другия и може да каже: „Азъ съмъ ти“, споредъ израза на древнитѣ индийци.

Безъ да се впускаме въ препоръки за методическа техника на постъпване при възпитанието, ние ще кажемъ само следното: възпитателътъ може да намѣри най-различни начини въ техника, но въ всички тѣхъ трѣбва детето винаги да усѣща, че е зачетено неговото достоинство, че любовта къмъ него не е пресѣкла. Щомъ токътъ на любовта между него и възпитателя се

скжса, унищожава се и възпитателното отношение — нѣма възпитание. Тука ще приведемъ само мнението на гениалния Песталоци, който е работилъ при най-несгодни условия съ крайно изпустнати деца. Въ писмото си отъ Станць (1798 г.) той казва: „Азъ не знаехъ система, методи, начини освенъ тѣзи, които се основаваха на *детската любовъ къмъ мене* и не искахъ да зная. Азъ вѣрвахъ само въ това, че моята искрено сърдечна любовъ ще измѣни къмъ по-добро моитѣ деца тѣй скоро, както *пролѣтното слънце* измѣня повърхността на почвата, която презъ зимата е била замръзнала“. Само любовта може да бжде двигателъ, добротворната воля.

Отъ горното следва по необходимостъ да приемемъ, че любовта е най-важниятъ принципъ при възпитанието и този принципъ еднакво важи при всички степени на образованието. Въ случая бихме си позволили следното сравнение: както е абсолютно необходимо спазването на закона за тежестта (падането на тѣлата) при градежа на здание, сжщо така е необходимо спазване принципа на любовта при възпитателната дейностъ, при която има изграждане на човѣшката личностъ; и както законътъ за гридежа на здание важи еднакво за основитѣ и всички етажи, така и принципътъ на любовта важи за възпитанието въ всички степени и възрасти на детството и младостта.

Ако ще трѣбва да кажемъ сега нѣщо по-конкретно за семейството и училището, кждето децата пребиватъ най-продължително и кждето получаватъ най-прѣки грижи за своето развитие и усвѣршенствуване, — то очевидно е, че тамъ любовта ще бжде въздухътъ за думитѣ, че тя само може да поддържа чистъ озониранъ въздухъ за живота на децата. Безъ нея тѣ биха се задушили, биха измрѣли. . . Всѣки отъ насъ, възрастнитѣ, е билъ дете и ученикъ. И, ако рече да си припомни най-радостнитѣ минути отъ детството и ученичеството, той не би могълъ да посочи нито единъ мигъ, въ който да не грѣе любовта презъ слънчевата усмивка на майка, баща, близки, на учители, на другари. Децата да бждатъ поставени въ палати — домове и училища-дворци, ако сж лишени отъ любовта, тѣ ще се чувствуватъ въ затвори, тѣ ще бждатъ въ смъртоносна, задушлива атмосфера.

Сжществува едно схващане, че любовта е проява на сантименталностъ и че ржководени отъ нея могатъ да се възпитатъ сантиментални хора. Това е едно голѣмо заблуждение, едно пакостно суевѣрие. Напротивъ, само любовта може да създаде най-здрави отношения между възпитатели и възпитаници, при които отношения може да се извършва най-сериозна и ползотворна възпитателна дейностъ.

На друго мѣсто ние сме изтъквали *общонародната ценностъ на детето* — изобщо, какво неизмѣримо богатство сж всичкитѣ деца на народа. Сега, тука е мѣстото да кажемъ, че само безграничната любовъ на възрастнитѣ къмъ децата може да оползотвори това богатство отъ живи души за всестраннитѣ нужди на българския народъ. Друга сила, освенъ любовта, нѣма,

която може да създаде най-голямо народно благополучие. И обратно: няма по вършен белег, по който може да се сужи, че въ живота на даден народ има нещо нередно, от това — да се виждат изоставени на произвола голи, боси, гладни деца. Това е белегът на най-голямо народно разхищение — разпиляване на най-ценното народно богатство.

Когато човек загуби дори игла, с микроскоп я търси да я намери. А какво значи човешко същество да се похаби, загине? — и то дете, млад човек, пленен с заложби, надежди, които ще даде на своя народ? ... Щастieto на един народ влиза през вратите на радостно и щастливо детство. Любовта към децата, прави най-голямо добро на народа си.

Само по пътя на създаване *любовнодейни българи*, които са изпитали благодатта на любовта върху себе си по пътя на тяхното възпитание, които върват в силата на любовта, — ще можем да осъществим и онова *единение* на цялостния български народ, което е една крайна необходимост за сегашния историчен момент. Само любовта, *живата дейна любов*, може да бже циментовата спойка на единението. Без любов няма народностно съзнание, няма народно единение, няма народна сила.

Накрай, трябва да кажем, че любовта е всеобщ закон за духовния мир на хората, който е открит от Богочовек, Исус Христос, тъй както Нютон е открил закона за всеобщото притегляне въ физическия мир. Законът на любовта е велик, неотмъним и вѣчен, чрез изпълнението на който ще дойде спасението на свѣта; това сам Христос е утвърдил с думите: „Небето и земята ще преминат, но моя закон ще се изпълни!“

Г. Т. Гиздовъ

Психология на четенето

Елохата на цивилизацията започва от момента, въ който човекът е изнамерил буквеното писмо и започнал да го използва за литературни занимания. Според някои психолози и педолози, усвояването на грамотността въ процеса на интелектуалното развитие на отделното дете се явява като моментъ на неговото влизане въ областта на цивилизацията. Усвояването на грамотността е съществено моментъ въ културното развитие на отделното дете. Тоя моментъ е въ зависимост от интелектуалното развитие на детето: детето може да усвои грамотността само при определена степен на своето интелектуално развитие. Освен това, детето не може да усвои грамотността по пътя на своя личен опитъ. Това се постига посред-

ствомъ обучението. Но отъ двата процеса на усвоение грамотността — писане и четене — писането се явява много по лекъ за детето. То го усвоява по-рано отъ четенето и обучението по писане по-малко зависи отъ умственото развитие на детето: елементарното писане се усвоява и отъ децата отъ предучилищната възраст. Усвояването на четенето е по-труденъ процесъ за детето. По-малкото отъ седемъ годишна възраст дете трудно усвоява четенето. Даже механическото четене, споредъ Бъртъ, за умствено зрялѣлитѣ деца е много по-трудно, отколкото усвояване техниката на аритметическитѣ действия. На какво се дължи това? Отговоръ ще ни даде анализа на психологическитѣ особености на процеса на четенето.

Опитъ за изясняване психологическата сѣщность на четенето прави съ своитѣ експериментални изследвания *Е. Л. Торндайкъ*. Четенето, споредъ *Торндайкъ*, не е прѣстъ механически процесъ. Четенето включва въ себе си не само познаване елементитѣ на писмото, но и разбиране на прочетеното. А разбирането на четеното е процесъ подобенъ на рѣшаване математическа задача, при който се изисква: отборъ на сѣществениѣ елементи отъ четивото, сѣединението имъ въ правилни сѣотношения, придаване на всѣки елементъ най-правилното значение, влияние и степенъ на важностъ. При четенето е необходимо разбирането и изтълкуването на много елементи въ изречението, организацията имъ въ зависимостъ отъ сѣответнитѣ отношения помежду имъ, изборъ на възможнитѣ значения на думитѣ, отхвърляне на други значения, разкриване на сѣщностьта имъ. А за това е необходимо пълно и правилно разбиране и организиране на фактитѣ и мислитѣ дадени въ четения текстъ. Поради това, четенето предполага аналитическа дейностъ. Четенето, споредъ *Торндайкъ*, е твърде сложенъ процесъ, който има въ основата си мисленето и разсѣждението. Четенето е типично разсѣждение. *Торндайкъ* характеризира четенето като мислене. Четенето може да е неправилно поради неумението да се обяснятъ и отговори на въпроситѣ изникнали при четенето. Много деца тѣрпятъ несполука при четенето поради това, че не сѣ могли да разбератъ нѣкои думи и факти, не сѣ могли да употрѣбятъ и организиратъ умѣстно. Заключениеето на *Торндайкъ* отъ неговитѣ изследвания е: четенето да не се разглежда като пасивна, механическа, стереотипна работа.

Споредъ *Л. С. Виготски* четенето не трѣбва да се схваща като мислѣще обратенъ процесъ по отношение на писмената речъ, както *А. Бине*. Четенето въ сравнение съ писмената речъ е процесъ отъ сѣвсемъ другъ характеръ, който, независимо отъ писането, детето трѣбва да овладѣе. Четенето представлява отъ себе си сложенъ процесъ, въ който непосредствено участие взематъ висшитѣ психически функции отъ областъта на мисленето. То е повече интелектуална, повече сѣзнателна и произволна дейностъ, отколкото разбирането на устната речъ. То е свързано съ вътрешната речъ: процесътъ на четенето е невъзможенъ безъ уме-

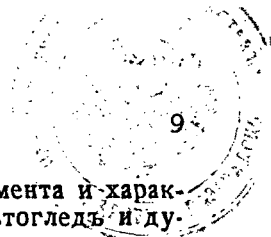
нието мълчаливо, за себе си, да се нюансират четените думи, да им се придава вътрешна интонация.

Не само за разбиране на четеното се изисква мислене. Разбирането на устната реч също изисква от страна на слушателя интелектуална дейност. Обаче условията при които става предаване съдържанието на речта при четенето и устния говор са съществено различни. Четенето като говорна дейност — схващане мисълта, едни или други преживявания на другите, вложени в четения текст — се отличава от устната реч, както по характера на външните средства за възприемане на речта, така и по характера на осъзнаването и проследяване съдържанието на речта предадено в четения текст. За разбирането при устната реч способствуват, както външната ситуация, при която тя се извършва, така и различните външни изразни средства, които съпътствуват говора. Устният говор е в най-голяма степен изразен говор, говор в звуци и движения, при който цяла гама от изразни средства действуват за разбирането му. Това се постига било чрез промяната в тона на речта, ритъма, темпа, паузитъ, силата на звука, било чрез придружаващите я мимики и жестове. Разбирането на устната реч се подпомага и от някои стилистически приеми — замълчаване (за да се придеде важност на това, което следва да се каже), риторически въпроси (да се усили напрежението у слушателя) и др. При четенето липсват всички тия външни изразни средства. Четеният е под въздействието само на писменото слово, възприема речта само зрительно — графическия образ на думите. Речта е предадена като един текст, въз основа на който ще се разкрие нейното съдържание. Всичко, което трябва да се разбере при четенето, ще се разбере само въз основа на дадения текст. При четенето е необходимо без помощта на други външни изразни средства да се определят най-външния смисъл вложен в подлежащия за четене текст. Като се опира само на един безмълвен и търпящ всякакви погрешни тълкувания текст, четецът трябва да определи относителния правилен смисъл и правилното съотношение на влизаните в дадения текст думи. Поради това разкриването смисъла на четения текст, разбиране на прочетеното, представлява една трудна за разрешение задача. Тая задача се състои в това, че по думите в текста, които представляват опорните точки, нещо като условие на задачата, правилно да се произведе неговото съдържание като смислово цяло. А за това е необходимо четеният да може да открие най-подходящия смисъл на отделните думи, като части на изречението; да разкрие връзките и смисълът на отделните изречения, като част на едно цяло — четения текст. Отделната дума може да има различни значения, но като част от изречението и едно езиково цяло, каквото дава дадения текст, само едно от тия значения е най-външното и то трябва да се открие. А за това е необходимо четецът да анализира речта, да съобразява за връзката между думите в изречението и между изреченията

на текста, да търси и придава най-подходящия смисъл на думите в изречението в зависимост от контекста. Той трябва да задържа в съзнанието си предшествуващите думи, части на отделните изречения и изреченията, части на текста като цяло, за да може да следи за смисъла на следващите по-нататък в текста думи и изречения. Четецът трябва смислено да възпроизвежда речта, съзнателно да разкрива както отделните мисли, така и общата идея, вложени в текста. Въз основа на граматическите, синтактическите и пунктуационни особености на писмената реч, да схване мислите, включени в четения текст. За постигане на това необходимо е четецът критически да се отнася и преценява възможните тълкувания на четеното, като преодолява субективните си преживявания в момента на четенето и обективно схваща предадените в текста мисли. Поради това четенето се явява като сложна психическа дейност, за която се изискват наличието на някои интелектуални прояви у четеца: развита абстрактна способност и развито логическо мислене (възможност да се анализира и обмисля речта), богат езиков опит (да знае смисълът на отделните думи при различните им съотношения, различните оттенъци на речта, особени езикови изрази и др.), критическо отношение към четеното и собствените си преживявания в момента на четенето (възможност за разграничаване между обективно даденото и желаното). Освен това необходимо е четецът да има и някои граматически познания, въз основа на които ще може да тълкува смисълът на прочетения текст.

При устната реч имаме жив събеседник. Живият събеседник и непосредственото общуване с него позволяват да се установи още от началото на беседата, осъзнаване от страна на беседващите, основната мисъл при темата на техния разговор; установяване на взаимно съотношение и насоченост в мислите на беседващите. Слушателят е подготвен за онова за което ще се говори, неговата мисъл е насочена към темата на беседата, която му е отчасти позната. При четенето липсува външна реална ситуация, която да подпомага четеца в схващане смисълът при четенето и от по-рано да насочва неговата мисъл към съдържанието на четения текст. Мислите, идеите и преживяванията, които са вложени в подлежащия за четене текст, са напълно непознати на четеца при пристъпване към четенето. Преди първото четене на даден текст четецът не знае още нищо за съдържанието му. Той ще открие това само въз основа на думите, техните форми и съотношенията в текста. При четенето четеца трябва да разкрие произволно смисъла на текста, който е абстрактна говорна ситуация. Четенето е не само в най-голяма степен съзнателна дейност, но и твърде произволна и абстрактна говорна дейност.

Правилното схващане смисъла на прочетеното зависи не само от възможността на четеца да обмисля, анализира и мислено възпроизвежда речта. То се обуславя от цялостното душевно разположение на четеца в момента на четенето. Върху резул-



татитѣ отъ четенето влияятъ възрастта, темперамента и характера, жизнения опитъ и интереси, обществения свѣтогледъ и душевната бодростъ на четеца. Малкиятъ четецъ, какъвто е ученика отъ първоначалното училище, слабо се справя съ всички въпроси изникнали при четенето. Податливиятъ на внушение и лековѣренъ четецъ е обикновено „субективенъ“ читателъ, който въ четенето влага своята собствена мисль, вмѣсто вложената въ книгата. Къмъ такива резултати често идва и читателътъ, който е подъ силното влияние на нѣкои временни или постоянни интереси. Офрмениятъ общественъ свѣтогледъ на четеца предопредѣля отношенията му къмъ съдържанието на четеното и мислитѣ изказани въ него.

Върху правилното разбиране смисълътъ на четеното оказватъ влияние и нѣкои външни страни при самия процесъ на четенето. Неупражнениятъ въ бързо четене се бави при отдѣлнитѣ думи и трудно ги свързва въ цѣло, за да може да открие тѣхния смисълъ, когато усвоилиятъ механизма на четенето побърже се ориентира въ съдържанието на четеното. За това има значение и голѣмината на зрителното поле у четеца (пространството отъ четения текстъ, което той може да обхване съ погледъ едновременно). Достатъчната голѣмина на зрителното поле позволява на четеца едновременно да възприема по-голѣма частъ отъ четения текстъ, което го улеснява за схващане правилното съотношение на влизащитѣ въ дадения текстъ думи и разкриване смисълътъ му. По резултатитѣ отъ изследванията на *О. Бриенъ*, бързината въ четене е въ зависимостъ отъ голѣмината на зрителното поле. Бързината и правилността при четенето не винаги се съвпадатъ: понякога бързото четене е въ ущърбъ на правилното разбиране на прочетеното. Бързината и правилното разбиране на четеното зависи и отъ предварителната ориентировка въ четения текстъ. Поради това за пълното разбиране понякога се налага нѣколкократно четене. Въ това отношение е отъ значение и самото изпълнение на четенето — дали то е на гласъ, или е мълчаливо (за себе си). Гласното произнасяне на думитѣ при четенето подпомага четеца въ разбиране смисълътъ на прочетеното. Но при него има други неблагоприятни условия за разбиране на четения текстъ — вниманието на четеца се задържа на външната, звуковата страна на думитѣ и поради това се губи лесно смисълътъ имъ, а и при неправилното произнасяне на думитѣ, неумѣстно поставяне на граматическитѣ ударения, особено при еднаквитѣ по звуковъ строежъ думи, сжщо се идва до неправилно схващане на прочетеното. По изследванията на *Пинтеръ*, *Седъ* и *О. Бриенъ*, мълчаливото четене води къмъ леко вникване въ текста, откриване сжщественото въ него, дава възможностъ за бързъ изборъ на всичко потрѣбно въ текста и по-голѣма съсрѣдоточеностъ върху четеното.

Върху резултатитѣ отъ четенето оказва влияние и отношението на четеца къмъ него. Различни ще сж резултатитѣ отъ четенето когато четеца иска да извлѣче отъ четеното нѣкои знания и поука, или пъкъ той чете за удоволствие и развлѣчение.

Въ първият случай на четене имаме повече проявен интелектуалния момент при четенето, а въ втория — емоционалният. На това основание американските педагози различават „учебно четене“ (work reading) и „четене за непосредствено наслаждение“ (recreational reading). Първото е четене за осведомяване, събиране знания, а второто — за наслаждение от художествените произведения.

Всѣки текстъ, подлежащъ на четене, съдържа едни или други мисли и преживявания, предадени посредствомъ писменитѣ знаци. Посредствомъ четения текстъ, четецътъ общува съ автора на написаното, узнава неговитѣ мисли и идеи. Въ тоя смисълъ четенето се явява като сръдство за социално общуване — усвояване мислитѣ и идеитѣ на другитѣ, които въ момента на четенето сж далечъ отъ читателя. Поради това, за правилното откриване съдържанието на прочетеното, освенъ развито логическо мислене, богатъ езиковъ опитъ и съзнателно отношение къмъ речта, четецътъ трѣбва да има развити социални интереси и богатъ общественъ опитъ. Четецътъ трѣбва да се интересува отъ другитѣ, тѣхнитѣ преживявания и интереси, особено отъ тоя, чиито мисли той чете. Той трѣбва да може да си представи обстановката при която се е намиралъ писача, когато е писалъ, мислено да се постави на неговото мѣсто въ момента на писането, за да може напълно да разкрие онова, което авторътъ на написаното е искалъ да предаде посредствомъ дадения текстъ.

Като късна културна придобивка, която се гради, както видѣхме, на опредѣлена степенъ на интелектуално развитие у детето, богатъ езиковъ опитъ и развити социални интереси, четенето се усвоява чрезъ системно обучение въ училище. Една отъ съществениѣ задачи на основното училище е да научи ученика да чете — да разбира писмената речъ на другитѣ. Това ще се постигне като се възпитатъ у ученика, отъ една страна, качества необходими му при самото четене. За да има успѣхъ при обучението, ученикътъ трѣбва да притежава следнитѣ качества: чистота, настойчивостъ, самостоятелностъ и инициатива при работата и съзнание за отговорностъ. Освенъ подходящо умствено развитие и посоченитѣ по-горе качества, за резултатностъ при четенето — пълно и правилно разбиране на прочетеното, сж необходими и нѣкои други качества, които трѣбва да се възпитатъ у ученика. Най-често причината за неразбиране при четенето е, че ученикътъ не е усвоилъ напълно основнитѣ навики при четенето — бързина, правилностъ, съзнателностъ. За възпитание навика въ бързина на четене, *Ф. Брукс* препорѣчва следнитѣ сръдства: да се дава достъпенъ за разбиране отъ ученицитѣ текстъ; да се държи книгата на надлежно разстояние и да не се показва съ прѣстъ по редоветѣ; да се иска отъ ученицитѣ при опредѣлено, малко време, да четатъ колкото могатъ по-бързо даденъ текстъ; да се подбиратъ кжси, леки и интересни четива за четене при съревнувание въ бързина. За правилното четене ученикътъ трѣбва да изговаря пълно, безъ изопача-

ване или изпускане на звукове, отдълнитъ думи при четенето. За съзнателност при четенето е необходимо ученикът да се привикне да свързва думитъ съ опредѣлени значения и да ги свързва въ цѣлото по смисълъ; да умѣе да придава на всѣка дума онова значение, което ѝ най подхожда при даденъ контекстъ; да умѣе да търси и правилно разбира отдѣлнитъ части на четивото въ зависимостъ отъ тѣхното отношение една къмъ друга; да умѣе да схваща основната мисълъ на четения текстъ.

Друга причина за неразбиране при четенето е бедността на учениковия речникъ, недостатъкъ отъ думи, необходими за изразъ на мислитъ и разбиране на прочетеното. Недостатъчниятъ опитъ на ученика, бедността на неговитъ мисли и понятия го затрудняватъ при четенето. За възпитанието на добрия читателъ у ученика, необходимо е да обогатимъ неговия езиковъ опитъ и разширимъ активния му речникъ. Това ще се постигне чрезъ разширение на жизнения му опитъ, обогатяването му съ различни и разнообразни знания (обогатяване на неговитъ реални наблюдения, разширение кръга на неговото социално общуване, четене достъпна научно популярна литература). При малкия ученикъ (тоя отъ първоначалното училище) една отъ честитъ причини за неразбиране на четеното е и неумението му да обсъжда, анализира и преформира мислитъ дадени въ четения текстъ. Това ще се премахне като ученикътъ се привикне да анализира своята и чуждата речъ, като му се дадатъ необходимитъ граматически познания. Всичко това е обусловено отъ общото интелектуално развитие на детето и отъ методитъ на обучение.

Освенъ отъ опредѣленитъ основни навици необходими при четенето, и богатството на детския речникъ, успѣшността при четенето зависи и отъ отношението на четеца къмъ четеното. Четенето на материалъ, който не извиква у ученика естественъ интересъ и активностъ, материалъ, който не отговаря на търсенията на ученика, нѣма да развие у ученика отношение къмъ четенето като ключъ къмъ опредѣлено съдържание, къмъ мисли, които могатъ да бждатъ интересни, доставящи удоволствие или ценни при решаването на нѣкои проблеми. Ето защо на ученицитъ трѣбва да се дава за упражнение въ четене (особено на тия отъ първоначалното училище) лекъ и интересенъ материалъ, съдържателенъ по отношение на жизненитъ интереси на ученицитъ. Но и въ тия случаи е необходимо да се възпитатъ нѣкои навици у ученика досежно отношението му къмъ четенето. Така *В. Бъртонъ* различава споредъ отношението на четеца къмъ четеното, цѣлитъ и процеса на четенето, следнитъ видове четене, навици къмъ които трѣбва да се възпитатъ у ученика. Такива сж: четене за запомняне, четене за разбиране, четене за обогатяване на знанията, четене за критическа оценка, четене за анализа техниката на изложение и четене за развлѣчение. Отношението съ което четещиятъ пристѣпя къмъ печатния текстъ опредѣля въ известна степенъ неговата работа при четенето и резултатитъ отъ нея. Поради това трѣбва да се възпита и навика у ученика

да си поставя определени цели при четенето, като тия, които изобразява *Бъртонъ*. Това се налага отъ практическитѣ нужди на живота, отъ сложността на тия навици и отъ трудноститѣ, които се срѣщатъ при усвоението имъ.

Четенето за запомняне се налага поради това, че много отъ потребнитѣ му знания ученикътъ ще придобие отъ четенето на собственъ материалъ. Подлежащото на запомняне при четенето въ училище се определя отъ учителя. Ученикътъ трѣбва да се привикне впоследствие самъ да избира потребното му отъ даденъ текстъ. Четенето за разбиране не се явява като основенъ видъ учебно четене. На причинитѣ, които водятъ къмъ затруднения при него, както и срѣдствата за премахването имъ се спрѣхмѣ по-горе. Четенето за обогатяване на знанията има за целъ да приучи ученика самъ да търси потребнитѣ му знания. Трудността тукъ се състои въ това, че ученикътъ често не знае източникитѣ, отъ които може да черпи знания. Училището трѣбва да приучи ученика да намира потребнитѣ му източници за събиране на знания като го упражни въ ползуването му отъ библиотечнитѣ каталози, ползуването отъ речници, периодични издания и специални съчинения. Ученикътъ трѣбва да се научи да се отнася критически къмъ четенето. Въ това отношение при обучението се срѣщатъ различни трудности: 1) довърчивостта на обикновения читателъ къмъ написаното въ книгата, 2) недостатъка отъ принципи у него, върху които да се основава критическата оценка и 3) че животътъ и училището иматъ тенденцията да потискатъ критическото отношение (*Бъртонъ*). Способността критически да се оценява четеното е резултатъ на богатъ опитъ и зрѣло развитие. Но за това трѣбва да допринесе и обучението. Четенето за анализа техниката на изложение е целъ на специално литературно обучение. На четенето като развлѣчение се спиратъ повече американскитѣ педагози. Училището трѣбва да подготви ученика, като възпита у него навика къмъ четене за развлѣчение и наслаждение отъ четенето. Това ще се постигне като ученика се запознае съ съответната литература за четене, усвояватъ навицитѣ за разбиране при четенето и подпомогнатъ въ разказване на онова, което е въ връзка съ психологията на четенето изникватъ и нѣкои дидактически въпроси. Въ задачитѣ на училищното обучение влиза не само обучението по четене, но и справянето съ нѣкои трудности, които се срѣщатъ при четенето на ученика. Не само при четенето на гласъ, но и тихото четене придружено съ вътрешно произношение сж твърде бавни и придружени съ трудности при разбирането. При обучението по четене ученика трѣбва да се отучи отъ вътрешното произношение, да се привикне къмъ четене „съ очи“. Неграмотниятъ четецъ често прибѣгва къмъ вътрешно произношение при четенето. Такъвъ е още ученика отъ първоначалното училище. Къмъ такова четене той прибѣгва, когато въ четения текстъ срѣща непознати нему думи или изрази. Затова, ако въ учебния текстъ се срѣщатъ трудни мѣста, трѣбва да се стремимъ да наведемъ ученика да ги разбере не само чрезъ прочи-

тане на гласъ, но чрезъ съпоставяне на тѣхното съдържание съ съдържанието на предшестващия ги и последващъ ги текстъ. Къмъ такова контекстно четене трѣбва да се привикне отрано ученика. При него ученика се привиква къмъ правилно и пълно разбиране на четения текстъ, може да разбере най-съответстващия смисълъ на нѣкои нови думи. Както вече посочихме отначало, всѣко четене е контекстно четене — разкриване съдържанието на прочетеното въ зависимостъ отъ предходния и следващия дадени думи и изрази текстъ. По даннитѣ на нѣкои американски изследователи се вижда, че пълното усвояване на четенето отъ ученика става едва къмъ края на първоначалното училище. Поради това особено внимание се изисква отъ учителя въ първоначалното училище да развие у ученицитѣ уменията да четатъ.

Другъ дидактически въпросъ въ връзка съ обучението по четене е колко пѣти е необходимо да се прочете материала въ учебника, за да се разбере той напълно отъ ученицитѣ? На тоя въпросъ не може да се даде общъ отговоръ. Количеството на четенията зависи отъ характера на четения материалъ, отъ степента на обучение и отъ особеноститѣ на ученицитѣ. При труденъ учебенъ текстъ — наситенъ съ нови думи и изрази, ще сѣ необходими повече прочитания. Но и тукъ само количеството на четенията не е достатъчно. Отъ значение е обмислянето при четенето. Колко по-малкъ е ученика, толкова повече срѣща трудности при разбиране на четеното и е необходима помощта на учителя. Не всички ученици четатъ еднакво. Едни ученици отначало прочитатъ подлежащия за разбиране материалъ, за да разбератъ и запомнятъ основното. Следъ това тѣ започватъ да усвояватъ съдържанието въ подробности и въ заключение отново прочитатъ цѣлия материалъ и провѣряватъ за себе си неговото усвояване, при което следъ второто и третото четене провѣряватъ за себе си усвоенъ ли е материала. Такъвъ редъ на четене — четене ориентировачно, основно и заключително, препоръчатъ нѣкои американски педагози. Споредъ тѣхъ така трѣбва да се постѣпи при четенето на новъ текстъ отъ ученицитѣ. Това сѣ тритѣ основни видове четене при разбиране и усвояване на даденъ текстъ, съответстващъ на особеноститѣ при четенето на ученицитѣ. Обаче нѣкои ученици отъ самото начало четатъ материала основно. Следъ това сами си го разказватъ, като провѣряватъ и допълватъ разказа по книгата, въ случай на съмнение или забравяне. Само ако материала се окаже твърде труденъ, тѣ вторично го преглеждатъ. Но и начина на четене и усвояване на даденъ материалъ отъ ученицитѣ зависи твърде много отъ методата на обучение по четене. Поради това необходимо е да прибѣгваме къмъ различни варианти при четенето, като се има предъ видъ винаги да се даде на ученика възможностъ правилно и съзнателно да разбира прочетеното.

Като се допускатъ различни варианти на работа при четенето на ученика, трѣбва да се избѣгватъ многократнитѣ четения на материала, което води къмъ умора и механическо четене, а да

се изисква обмисляне на четеното, вникване въ текста и установяване за себе си на основните елементи, доказателства и взаимоотношения на частите въ текста, като се привикне ученика към самоконтрол при четенето. Това води към съзнателно четене, за което е необходимо четецът да свързва думите съ определени значения, и да ги свързва въ цяло по смисъл, на всяка дума да се придаде това значение, което най подхожда въ дадения контекст, да бъдат правилно разбирани всички останали части на четивото въ тяхното съотношение една към друга.

Едно от средствата за привикване учениците към съзнателно четене е обогатяване на тяхния речник. Увеличението на словесния запас у учениците не става само по пътя на четенето. То е обусловено от общия растеж на умственото им развитие, разширяване на знанията им и обогатяване на жизнения им опит. Упражнение на учениците въ намиране основната мисъл на четеното, най-важните думи и изречения, също способствува за привикване към съзнателно четене. Това се постига и чрез съставяне планъ на прочетеното четиво, намиране подходящи заглавия за четива, откъси от четива.

При ръководене на съзнателното четене необходимо е да се имат предъ видъ следните моменти: четене съ разбиране на отделните думи, разбиране на прочетените изречения, четене съ потребното разбиране на завършени произведения. Това ще се постигне чрез подбиране на съответен материал, който да се опира на детските знания и преживявания. За осъзнаване смисъла на изречението не е достатъчно да се познават думите, които го съставят. Тръбва да се открие и съотношението помежду тях. А това ще стане по-ясно за учениците чрез превръщане на изречението от един видъ въ другъ. За привикване ученика към правилно и съзнателно четене е необходима продължителна и системна работа на учителя при обучението по четене, като има предвидъ всичко изложено по-горе, а също така и при обучението по другите учебни предмети.

Крумъ Ахчийски

Евристиката въ връзка съ разговорната и разказна учебна форма

I

Безкритичното възприемане и шаблонна приложба на новите педагогически идеи представя една от характерните особености на нашата образователна действителност. Човекът ще срещне да се дават препоръки и да се прилагат известни изисквания на педагогичната мисъл без огледъ условията на нашия животъ и историческите традиции на народността ни развой. Нека припомнимъ само случая съ онзи, иначе съвѣстенъ селски учителъ, който, въ стремѣния си да приложи нагледността въ обучението по въоръжение, инсцениралъ предъ погледа на учениците си странното зрелище: тъкмо когато трѣбвало да говори за възкресението на Христа, въ стаята неочаквано и безмѣлвно влиза училищниятъ служащъ, покритъ съ бѣло платно. Ефектътъ билъ много посиленъ отъ очаквания: децата съ писъкъ се разбѣгали. Нѣкои училищни инспектори мислятъ, че основателно понижаватъ успѣха на ревидираните учители, не били защото приложили или приложили, ноне въ възможните размѣри, евристичния „методъ“ или евристичната „учебна форма“. На една конференция на кандидатъ-учители по френски езикъ презъ учебната 1939/40 год., когато се разглеждаше методичната единица „La salle à manger“, изнесена отъ една кандидатъ-учителка, нейнъ колега, който бѣше завършилъ науките си въ Франция и излѣзе съ изричното притезание да е убеденъ следовникъ на Клапаредовото „education fonctionnelle“, упрѣкна колежката си, че нагледността не била приложена въ нуждната пълнота, защото преподавателката не съобразила да донесе кошница съ лъжици, паници, солници и т. н. (защо не и клечки за жби?).

Колкото и чудно да звучи, но *тия новаторски залитания сж отъ естество да подхранятъ консерватизма въ нашето училище*. Мнозина отъ по старите преподаватели, било поради недостатъчна подготовка или отъ нежелание да се справятъ съ новите педагогични схващания, излизатъ отъ несполучливата приложба на известенъ дидактиченъ принципъ, за да насочатъ критиката си *срещу самия принципъ*. Неуспѣхитъ на новаторството подхранватъ позициите на мнозина, които мислятъ, че нашето образование трѣбва да се върне едва ли не къмъ методичните похвати на килийното училище.

II

Сжщата сждба постигна и евристичния принципъ. Той не е нѣщо ново. Ако човекъ рече да се порови, загатвания за него ще намѣри у мнозина стари автори, блестяща обосновка и приложба сже у Сократа; неговата *майефтика* (душевно акушерство) представя далечния протоговъ на днешния учебенъ прин-

ципъ, известенъ въ дидактиката подъ името *евристика* (откривателство въ процеса на обучението).

И ако мнозина продължаватъ и до днесъ да считатъ евристиката за нова педагогична идея, това се дължи предимно на две обстоятелства: 1. Защото имъ липсва необходимата историческа осведоменостъ и 2. Защото, наистина, за евристиката въ обучението у насъ се заговори едва въ най-ново време — въ връзка съ принципа на активностъ и самодейностъ.

У българскиятъ учителъ е залѣгнало едно схващане на евристиката, която включва два момента: 1. Евристика има само тамъ, където *говори* не само учителътъ, но и ученицитъ — дори повече отъ него; 2. Разказната учебна форма е абсолютно несъвмѣстима съ изискванията на евристиката. Следствие на това се тегли логичниятъ изводъ, че *евристиката се покрива съ разговорната учебна форма*. Сякашъ откривателство отъ страна на ученицитъ има само тамъ, където учебната единица е разкъсана отъ оживената престрелка на въпроси и отговори. Това неправилно схващане на евристиката предизвика известна реакция — твърде основателна и сполучливо мотивирана: презъ 1937 год. *Ат. Илиевъ*, който, нека веднага забележимъ, съвсемъ не е чуждъ на съвременнитъ педагогични течения, излезе съ книга подъ надсловъ: „Критика на учебната ни теория и практика“, дето подчертава несъстоятелността на горното схващане за този дидактиченъ принципъ.

Ние излизаме съ настоящето изложение, като мислимъ, че съ това правимъ скромненъ приносъ за правилното схващане на евристиката, разкривайки връзката ѝ съ разказната и разговорната учебна форма. Затова по-долу ще дадемъ първомъ едно опредѣление на евристиката отъ дидактично гледище.

III

Сократъ е мислилъ, че познанията на човѣка за нѣщата се намиратъ въ латентна, не проявена форма, тъй да се каже. Въ много случаи човѣкъ фактически знае известни нѣща, ала нито той, нито другитъ подозиратъ това. Както детето вече съществува въ майчината утроба, ала е необходимъ акушеръ, който да го извади оттамъ, тъй сжщо и познанието съществува въ съзнанието на човѣка — необходима е само намѣсата на единъ духовенъ акушеръ, който да го извади и да му даде по-ясна форма. Това сръдство за раждане на мислитъ представя *разговорътъ съ лицето*. Чрезъ разговоръ по даденъ въпросъ лицето трѣбва, съгласно изискванията на логиката, неизбѣжно да дойде до известни *изводи*. Така, единъ младежъ желаелъ да се посвети на политическа дейностъ. Явява се бждещиятъ държавенъ мжжъ при Сократа, и последниятъ повежда съ него разговоръ, като му поставя редица въпроси въ връзка съ изискванията на политическата дейностъ и съ качества, които сж необходими за единъ политически мжжъ. Младежътъ се раздѣля съ Сократа убеденъ, че не е годенъ за участие въ политическия животъ на страната. Тази мисль сякашъ не е съществувала въ съзнанието преди

разговора му съ Сократа — тя се ражда отъ въпроситѣ, които последниятъ му поставя.

Да минемъ къмъ нѣколко случаи изъ учебната практика, кждето ученицитѣ, подъ умѣлото и целесъобразно ръководство на преподавателя, правятъ подобно откривателство. Би могло да се посочатъ следнитѣ типични форми на това откривателство.

1. Преподавателятъ цели да изправи учениковото съзнание предъ извода, че *окраската на животнитѣ зависи отъ цвѣта на природата, която съответното животно обитава*. Подобенъ изводъ или мисълъ въ съзнанието на ученицитѣ не е съществувало до този моментъ. Обаче учителятъ, следъ като е разгледалъ съ тѣхъ редица животни: вълкъ, лисица, заекъ, катерица и др. — насочи вниманието имъ върху връзката между окраската на тия животни и характера на ландшафта, като излиза отъ конкретнитѣ случаи, ученицитѣ неизбежно ще се видятъ изправени предъ горния изводъ. Ясно е, че тукъ става дума за приложба на *индуктивния методъ* или за *създаването на понятия, като се излиза отъ конкретни случаи*.

2. Еднѣжъ установенитѣ общи положения можемъ използва за обяснението на конкретни случаи. Тѣй, ако преподавателятъ по география, наприкладъ, е успѣлъ да доведе ученицитѣ до извода, че *населението на дадена страна, област или селище се увеличава или намалява въ зависимост отъ възможноститѣ за препитание* — той ще използва това общо положение, за да обясни единъ *конкретенъ случай* — наприкладъ, защо населението на едно село, каквото е Кнежа, непрекъснато се увеличава, докато населението на селата, сгъшени въ неплодороднитѣ пазви на Родопи, намалява. Този пътъ на изучаване намира широка приложба въ алгебрата и геометрията, кждето се излиза отъ известни общи положения, като се прилагатъ къмъ конкретни случаи, за да ги обяснятъ. Въ всички подобни случаи може да се говори за откривателство отъ страна на ученицитѣ, понеже тѣ се издигатъ, сякашъ, надъ чуто и видено и, по пътя на сравнително сложна мисловна дейность, *формулиратъ известни изводи* тѣй, че *елементи на откривателство долавяме и при приложбата на дедуктивния методъ*.

3. Евристични елементи съдържа и всѣка приложба на *сравнителния методъ*, кждето имаме същото — преодоляване на непосредно даденото чрезъ известни по-сложни мисловни операции. Примеръ: преподавателятъ има да вземе за Крума. Въ връзка съ неговата дейность той ще се спре върху победата му надъ аваритѣ и причинитѣ, които предизвикватъ поражаението на тѣхната държава. Тукъ е умѣстно едно сравнение между българската и аварската държава, която ще изправи ученицитѣ предъ извода: *силата и съпротивителната мощъ на една държава зависятъ отъ добрата ѝ уредба*. Още по-подробно сравнение може да се направи между българското възраждане и италианското, благодарение на което ученицитѣ ще откриятъ, че възраждането на нашия народъ носи по-самобитенъ и народностенъ характеръ. Изобщо, историята и хуманитарнитѣ дисципли-

плини, изобщо, разкриватъ широки възможности за провеждането на успоредици — тѣ ще бждатъ толкозъ по-подробни и вдълбочени, колкото по-възрастни сж ученицитѣ.

4. Четвърта форма на евристиката ще имаме тогава, когато ученицитѣ, *по пжтя на творческата фантазия, създаватъ нови отношения между нѣщата*, като обективиратъ фантазнитѣ си образи въ известни научни, художествени и технически обекти. Тукъ включваме случаитѣ, когато ученицитѣ въ часоветѣ по ржчна работа ще изработятъ нова форма, когато ще моделиратъ отъ глина или пластелинъ, предмети, които сж сществували само въ тѣхното въображение, когато ще рисуватъ нѣща, които сж носѣли само въ съзнанието си и, най-сетне, когато ще направятъ художествено описание на обекти, което се издига надъ непосредно възприеманата действителностъ и включва елементи на творчество. Въ своята „Методика на обучението по български езикъ“. г. *Ив. Хаджовъ* привежда довършека на Ботевата „Хайдутѣ“ направенъ отъ ученици отъ III Соф. мжжка гимназия. Не ще и съмнение, че тукъ става дума за възсъздаването на една действителностъ, която е сществувала само въ съзнанието на тѣзи находчиви младежи. Очевиденъ е евристичниятъ елементъ и въ всички случаи, когато преподавателятъ прочита на класа една недовършена приказка, като предоставя на ученицитѣ сами да я довършатъ или пѣкъ, когато отъ нѣколко думи трѣбва да направятъ съчинение. Изобщо тамъ, където има творчество на известни художествени обекти, на лице е едно *издигане надъ сществуващото* — ако и да се излиза пакъ отъ него — и създаването на нови отношения между нѣщата.

IV

Сжщината на евристичния елементъ въ обучението ще ни стане ясна следъ единъ разборъ на изложенитѣ четири случая на евристично обучение.

Въ първия случай, при който имаме приложба на индуктивния методъ, имаме конкретни факти, възприети непосредно или чрезъ описание; анализъ, който установява общитѣ белези, чието единство образува съдържанието на понятието и изразяването му чрезъ собствената дефиниция. А понятието, до което се идва по пжтя на индукцията, не е нѣщо, което, само по себе, е възприето непосредно — то е *висшъ дестилатъ на мисловната дейностъ*. Въ втория случай се излиза отъ понятието и се върви къмъ конкретното. Тѣй като това, което важи за понятието дърво, важи и за всѣко отдѣлно дърво, то понятието въ случая ни служи да обяснимъ конкретното. Известенъ дървесенъ видъ може да не сме виждали, но понятието дърво ще ни даде възможностъ да установимъ поне неговитѣ сществени белези. Виждаме, че *и при дедукцията имаме една своеобразна форма на откривателство*, при която ние правимъ известни изводи, безъ да е било абсолютно необходимо да сме *възприели* нѣщо. При сравнението пѣкъ имаме два конкретни случая, които съпоставяме, за да установимъ общото и различното между тѣхъ.

Изводът, който в подобни случаи ще направимъ, не е даденъ непосредно нито въ единия, нито въ другия случай — той иде въ резултатъ на мисловна дейностъ. Сжщото важи и за случаитъ, при които ученицитъ обективиратъ своитъ фантазни образи въ обекта отъ научно, художествено или техническо естество. И тукъ тѣхната дѣйностъ преодолѣва непосредно възпреманата действителностъ, тѣй като тѣ създаватъ нѣщо ново.

Следователно, евристиката се свежда до едно преодоляване на простото възприятие чрезъ установяването на отношенията между нѣщата и създаването на нови отношения.

V

Както четецътъ вече е могълъ да забележи, мнозинството учители у насъ мислятъ, че евристичния елементъ ще бжде на лице, достатъчно е при изнасянето на дадена учебна единица ученицитъ да подпомагатъ работата на преподавателя чрезъ това, което сж видѣли или чули въ връзка съ изучаваната материя. Единъ простъ примѣръ ще бжде достатъченъ да поясни казаното. Учителътъ има учебната единица „Черноморско крайбрѣжие“. Работата му ще бжде подпомогната отъ нѣколцина ученици, които сж виждали това крайбрѣжие, слушали сж да имъ се разказва за него, или сж чели известни описания въ тая насока. Но това участие на децата, колкото и доброволно да е то, колкото и непринудено да се изиявява — далечъ не внася елементъ на евристичностъ въ учебната работа. Евристика би имало, ако ученицитъ, подъ умѣлото ръководство на преподавателя, възъ основа на изнесенитъ данни, направятъ *изводи* върху стопанското и стратегическо значение на черноморското крайбрѣжие. Въ такъвъ случай тѣ сж *открили* нѣщо, защото, съпоставяйки различни данни, теглятъ известни заключения, които предполагатъ не пасивното възприемане на една действителностъ, но и *намѣса на мисловната функция*. Не е трудно да се разбере, че децата фактически не откриватъ нищо ново, когато тѣхното участие въ учебната работа се свежда до *елементарното възпроизвеждане* на една непосредно възприета действителностъ — видена или чула.

VI

Сега ще минемъ къмъ отношението между евристиката и разговорната учебна форма. Веднага ще забележимъ, че приложбата на тази учебна форма още не означава наличностъ на евристиченъ елементъ въ обучението. Нѣщо повече, дори въпроситъ въ много случаи не само, че не съдържатъ евристичностъ, но, напротивъ, лишени сж и отъ всѣкаква дидактична стойностъ. Имаме предъ видъ следнитъ случаи: когато въпросътъ не е ясенъ на ученицитъ, когато не е свързанъ съ тѣхнитъ интереси или съ учебната единица, когато съдържа отговора, когато се отнася едновременно до две нѣща и т. н. Независимо отъ това, въпросната учебна форма е опасно оржие въ ръцетъ на младия и неопитенъ преподавателъ; тя може да избие въ повърх-

ностно разглеждане на материята и въ разкъсване единството на учебната единица. Евристичностъ липсва въ всички посочени случаи на приложба на разговорната учебна форма. Но евристичностъ липсва, както това вече видяхме, и въ случаитѣ, когато ученицитѣ взиматъ участие въ учебната работа чрезъ простото възпроизвеждане на чуто и видено. Разговорната форма включва вече елементи на евристичностъ, когато въпроситѣ целятъ *установяването на отношения между нѣщата*, т. е. когато ученикъ е насочилъ вниманието си върху установяването и създаването на отношения между нѣщата.

Изводътъ, следователно, се налага самъ по себе: *не при всяка приложба на разговорната форма имаме на лице евристичностъ*. Да отговоришъ на даденъ въпросъ това въ много случаи съвсемъ не означава да откриешъ, а — да възпроизведешъ нѣщо, което си възприелъ непосредно. Очевидно, за една по-сложна проява на мисловната функция тукъ и дума не може да става.

VII

Разказната учебна форма въ много случаи е неоснователно критикувана и жестоко пренебрегната въ нашата образователна масълъ и практика, сякашъ тя винаги е синонимъ на бездейностъ, догматичностъ и вяло протичане на учебната работа. Забравя се, че разказътъ, при наличността на известни негови качества, може да съдържа елементи на евристичностъ. Догматиченъ ще бжде разказътъ, когато преподавателятъ изнася предъ класа известни положения, безъ да ги доказва. Но когато разказътъ съдържа и доказитѣ на изнасянитѣ положения — въ такъвъ случай за догматичностъ и дума не може да става. Подобенъ разказъ не означава и бездейностъ отъ страна на ученика, защото даденитѣ докази стимулиратъ учениковата мисловна функция. Кой би могълъ сериозно да твърди, че ученицитѣ сж психично дейни само когато говорятъ? — Достатъчно е само да си припомнимъ какъвъ полетъ на детското въображение и мисълъ даватъ приказкитѣ, ако и тѣ до такава степенъ да сж приковали детското внимание, та детето цѣло да се е превърнало на слухъ. Върниятъ, системенъ, живъ и образенъ разказъ има голѣма стойностъ съ огледъ естетичното възпитание на детето, подбужда езиковия му развѣй.

Но дори да бѣше лишенъ отъ посоченитѣ дидактични качества, разказътъ пакъ би билъ необходимъ, поне въ следнитѣ случаи: 1. Когато на децата се преподава за обекти, които имъ сж свършено непознати и 2. Когато учебната единица е много обширна.

Стигаме до въпроса: несъвмѣстимъ ли е разказътъ съ евристиката въ посочения вече смисълъ? — Четецътъ сигурно вече ще да е разбралъ, че отговорътъ на така поставения въпросъ не може да бжде положителенъ. *Разказътъ ще съдържа елементи на евристичностъ, когато изложението на преподава-*

теля включва и доказитѣ на изнасянитѣ положения¹⁾ и когато, същевременно, конкретният материал служи като основа за тегленето на известни изводи, т. е. за установяването на известни отношения между обектитѣ. Тѣй че, не всѣки разказъ предполага евристичностъ, но и последната съвсѣиѣ на е несъвмѣстима съ разказа. При посоченитѣ му качества и той е отъ естество да внесе евристичностъ въ обучението.

VI

Твърде често ще чуемъ да се говори за евристична учебна форма. Училищни инспектори, като ревизирали учителитѣ, ги упрѣквали, че не сж приложили тази учебна форма. А всжщностъ евристиката или, нека употребимъ българската дума, *откривателство въ обучението, не е учебна форма, а дидактиченъ принципъ*, който се осществява главно съ следнитѣ сръдства:

1. Като се дава на детето възможностъ да общи непосредно съ действителността, защото само въ процеса на това общение ще се увеличи представното му богатство.

2. Култивиране на мисловната му функция.

3. Следствие на това то да стане годно да установява съществуващи вече отношения между нѣщата, както и да създава нови отношения въ мисълъ и практика.

4. Развой на въображението му, благодарение на което то ще превъзмогне заобикалящата го действителностъ, за да се домогне до установяването на нови отношения между нѣщата.

Накжсо: *евристиката е дидактиченъ принципъ, който предполага развой на мисловната функция у детето, за да стане то годно да установява съществуващи отношения между нѣщата и да създава нови.*

Че евристиката не е учебна форма, а дидактиченъ принципъ, до сега говори и обстоятелството, че елементи на евристичностъ намираме както въ разказната учебна форма, така и въ разговорната.

IX

И единъ последенъ въпросъ: *приложбата на евристичния принципъ е ограничена преди всичко отъ възрастта на ученицитѣ*. Ние мислимъ, че успоредно съ увеличаването на възрастта, става възможна и по-широката приложба на този принципъ. Ето и нашитѣ съображения:

1. Евристиката предполага едно сравнително по-голѣмо богатство на представи, а детето отъ първоначалното училище, особено отъ първо и второ отдѣление, има твърде беденъ представенъ складъ. При това, самитѣ представи сж твърде неточни и непълни.

2. Мисловната дейностъ на детето отъ първоначалното училище все още продължава да протича върху плоскостта на еле-

¹⁾ Заб. Още и когато се поставятъ, макаръ и отъ уля, въпроситѣ за разрешение. Ред.

ментарното психологично мислене, което още не е въ пълния смисъл на думата дори представно, а предимно възприятно.

3. Въ тази училищна степен то още трудно разбира отношенията между нещата, а за създаването на нови отношения не може да се мисли.

3. Детското въображение на пръв поглед изглежда да е по богато от въображението на възрастния, ала това превъзходство е само привидно. Ако например, детето по-лесно може да уприличи мастиленото петно на мечка, а облаците — на бореци се хора, това говори само за слабата критичност на неговото възприятие.

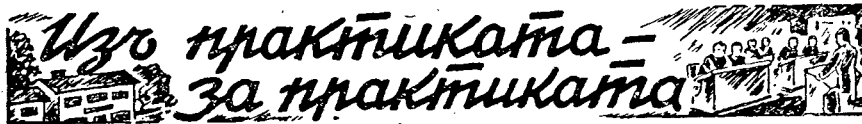
Като имаме предъ видъ посоченитѣ особности на детското съзнание съ огледъ основнитѣ изисквания на евристичния принципъ можемъ заключи:

1. Срѣдището на учебната работа въ първоначалното училище — особено въ първо и второ отдѣлние — трѣбва да легне върху увеличаване представното богатство на детето, изостряне дейността на усѣтнитѣ му органи и добиване по-голямъ точностъ и пълнота на възприятието. Ценни приноси въ тази насока ще даде предметното учение. Едва въ трето и четвърто отдѣление преподавателятъ може вече да мине къмъ внасяне евристичностъ въ обучението, която трѣбва да се изрази въ установяването на най-елементарни отношения между нещата — и то нѣща, близки до съзнанието и интереситѣ на детето. Изобщо, би могло да се каже, че първоначалното училище представя една подготовка къмъ дидактичната евристичностъ.

2. Въ прогимназиалния курсъ представното богатство, точността и пълнотата на възприятието, както и силата на въображението — бележатъ вече чувствителенъ развой. Следователно тукъ може да се прибѣгне до по-широка приложба на евристичния принципъ, като срѣдището на тежестта пакъ трѣбва да падне главно върху установяването на съществуващи отношения между нещата.

3. Създаването на нови отношения вече може да намѣри още по-широка приложба въ курса на срѣдното училище, защото мисловната дейностъ у юношитѣ е значително укрепнала, силата на въображението — увеличена, научнитѣ интереси пробудени и изяснени. Повишениятъ интересъ на юношитѣ отъ двата пола къмъ космолитични, социални, естетични и религиозни проблеми дава възможностъ на преподавателя да навлѣзе въ тълкуване на социални факти, да прави по-вдълбочени естетични разбори, да влѣзе въ подобенъ анализъ на религиозното съзнание, да изправи мисълта на младежитѣ предъ голѣмитѣ метафизични проблеми. Въ казаната насока значителни резултати би дало обучението по история, литература, рисуване, философска пропедевтика, биология, гражданско учение и математика*.

* Правилна откривателска работа е възможна дори въ I и II отд., както и въ детската градина. Важното е да знаемъ какво наистина могатъ децата да откриватъ тамъ и да не искаме отъ тѣхъ решението на задачи, които не сж по силитѣ имъ.



Методий Христовъ

Разработка на четиво

Нашитъ педагогически списания помѣстватъ, може би, най-често лекции, съ разработени четива. Това не е случайно. Умението да чете разумно е едно отъ най-важнитъ качества на днешния човѣкъ. Всички ние — и деца, и възрастни — четемъ току речи непрекъснато. Работата на всѣкиго отъ насъ: на ученицитъ — уроцитъ и извънкласнитъ занимания, на възрастнитъ професионалнитъ имъ задължения и нуждата отъ художествено четиво, сама кара, не, наложително изисква, да се чете. Да се чете, но какъ? Защото, както е истина, че днесъ мнозина четатъ, точно тъй е истина, че малцина знаятъ *разумно* да четатъ. Два примѣра:

Имахъ на времето си съученикъ, който, за да научи урокъ по история или география отъ нѣкакви си 3—4 страници, го прочиташе — това е фактъ! — *стотина* пжти.

Веднѣжъ преглеждахъ заемнитъ листове на едно читалище. Направи ми силно впечатление случаятъ съ г-жа А. Б., която всѣка седмица взимала по 5—6 романа, а пакъ е чиновничка. Чудѣхъ се кога успѣва тази жена да се справи съ служебнитъ си и домакински задължения и пакъ да ѝ остане време да „гълтне“ такова внушително число страници. Понеже се познавахъ съ нея, запитахъ я. Тя се засмѣ и весело ми отговори: „Започвамъ романа съ внимание. Прескачамъ ония мѣста, кждето се описва обстановката и разсжденията на автора. Тѣ нѣматъ значение. Стигамъ до завръзката, интригата. Това, да речемъ, ще е къмъ 15—20 страница. Веднага обръщамъ къмъ последнитъ нѣколко листа отъ края на романа, за да видя какъ завършватъ. Ако дадениятъ край не ми е ясенъ отъ онова, което вече съмъ прочела, прелиствамъ страницитъ, прочитамъ тукъ-тамъ разговоритъ и следъ 1—2 часа вече съмъ разбрала всичко. Почвамъ другия романъ...“

Явно е, че тукъ нѣщо не е наредъ. Моятъ съученикъ, ако и да не блестѣше съ нѣкакви способности, все пакъ не бѣ идиотъ: той просто не знаеше какъ да чете. Госпожа А. Б., за която всичко се свеждаше къмъ обикновена махленска клюка: да разбере дали Иванка е изневѣрила на Петъръ и се е омжила за Георги, или какъ Драганъ, който е жененъ за Стоянка, ще успѣе да се справи съ любовницата си Йорданка — сжщо не знаеше не само какъ да чете, но и защо да чете.

Тукъ искамъ да покажа какъ обикновено разработвамъ съ ученицитъ си четиво. Давамъ не опредѣлена лекция, а принци-

питѣ, върху които почива разработката. Намирамъ, че така ще е по-интересно и по-полезно. Предварително трѣбва да направя още нѣкои бележки.

Както при всѣки урокъ, тъй и при лекция по четене, необходимо е да се спазва началото: всички ученици да работятъ! Класъ, въ който има бездейни деца, не говори добре за учителя. Но тъй като ученицитѣ не сж съ еднакви способности, то и задачитѣ, които имъ се възлагатъ не ще бждатъ разрешени отъ тѣхъ съ еднаква бързина. Това ни налага да поставимъ не една, а нѣколко задачи. При урокъ по четене — съ или безъ подготовка, това нѣма сжществено значение — обикновено се поржчва на ученицитѣ да прочетатъ внимателно цѣлото четиво. И какво става? Силнитѣ ученици свършватъ тази работа за нѣколко минути и после се чудятъ какво да правятъ. А понеже все трѣбва нѣщо да правятъ, започватъ да надничатъ въ читанкитѣ на другаритѣ си, да ги подпитватъ за това-онова, да прелистватъ учебника си, просто да не знаятъ съ какво да си запълнятъ времето. Отъ тѣзи тѣхни постѣпки учителятъ се дразни, почуква, подвиква, мѣмри, останалитѣ ученици се разсѣйватъ и всичко върви неспорно. За да не стане това, азъ правя следнитѣ поржчки:

1. Прочетете внимателно четивото!
2. Подчертайте съ тънка, кжса чертичка тѣзи думи и изречения, които не разбирате!
3. Помислете колко главни картини можемъ да нарисуваме!
4. Опитайте се да разкажете съ свои думи цѣлото четиво!
5. Потърсете петъ картинни изречения!
6. Коя е главната (основната) мисль на четивото?
7. Каква поука можемъ да извлѣчемъ отъ него?

Тѣзи поржчки правя още въ второ отдѣление — отначало само първитѣ три, следъ време прибавямъ четвъртата, после петата и т. н. За да се запомнятъ добре, давамъ на ученицитѣ да си ги препишатъ и заучатъ. Какъвъ ще е резултатътъ отъ тази „програма“? Само положителенъ. Силнитѣ ученици ще иматъ достатъчно работа, и не ще бждатъ изкусени отъ суетното желание да блеснатъ, като бързатъ първи — отгоре-отгоре — да прочетатъ четивото, да се облегантъ, да въздъхнатъ шумно и да заявятъ: „прочетохъ го“! Срѣднитѣ и слабитѣ ученици нѣма да бждатъ смущавани и могатъ спокойно да четатъ и да мислятъ: гласниятъ прочитъ ще стане тогава, когато всички ученици сж прочели четивото на умъ.

Предполагамъ, че нѣкои колеги може да се усмихнатъ и да рекатъ: „шаблонъ!“ Възможно е. Но ако се взремъ внимателно въ отбелязанитѣ поржчки, ще видимъ, че тѣ съдържатъ всичко, което трѣбва да се намѣри въ едно четиво. Не смѣтамъ, разбира се, дадения отъ мене редъ за най-добъръ. Той може да бжде промѣненъ, разширенъ, видоизмѣненъ и пр., важно е да обхване всичко: съдържание, стилъ, основна мисль, поука. Ние сме длъжни да приучимъ децата къмъ разумно и задълбочено четене. Тѣ трѣбва да схванатъ, не, а да срастнатъ съ мисълта,

че четенето не е само приятна забава, не е нито само верига от хубави думи и изрази, нито само наука, нито само поучаване — то е всичко това взето заедно.

Тихият прочит е свършен. Възлага се на добър ученик да прочете цялото четиво. Прочита се втори път *на части*, за да се обяснят непознатите думи и изрази.

— До тук, кой от вас е подчертал някоя дума? — питам аз, след прочит на първата част.

Обаждат се няколко деца и заявяват, че са подчертали едни кои си думи.

— Нека П. обясни думата... (обръщам се към П., защото той не е подчертал въпросната дума и, следователно, мисли, че разбира значението ѝ).

Понякога П. (или друг от неподчертаните дадена дума ученици) се запъва, мълча, свива вежди и се чуди какво да каже. Явно е, че той не е чел внимателно, не се е замислял върху смисъла на прочетеното и е изобличен. Рядко ще се повтори подобна недобросъвестност. Ако обяснението на един ученик се оспорва от друг, дава се думата и на последния. Накрая аз изчерпвам въпроса.

Пристъпваме към определяне главните картини или моменти въ четивото. Знаем, че някои са на мнение учителя да определя броя на картините и той да посочи откъде, докъде се простира всяка една от тях, защото децата — оставени сами на себе си — щели безпомощно да се лутат и да се губят въ дреболии. Не споделям това мнение. Върно е, че отначало децата са склонни да вземат едва ли не всяко изречение за картина. Постепенно обаче, с помощта на учителя, те свикват да разбират добре възложената им задача и рядко, много рядко ще се случи да не определят картините почти тъй, както аз си ги мисля. Така се застъпва и принципът на самостоятелността.

Описанието на картините трябва да бъде ясно и конкретно. Въ никакъв случай то не трябва да представя предаване съдържанието на четивото. За да поясня мисълта си, взимам примър от четивото „Закълни се!“ — Ст. Чилингировъ, което е поместено въ повечето читанки. При определяне картина първа, няма да кажем: „Вечерта бащата се връща пийналъ. Децата му не забелязват особена промяна въ него, но майката го познава, извърща глава...“ и пр.. Не. Една картина трябва да съдържа обстановка, фигури, движение и изражение на тези фигури, идея. Въ дадения случай, картина първа ще опишем така: „Широка, низка, добре подредена стая. Въ един жгъл на стаята се виждат деца, а въ средата е майката. Вратата е отворена и на прага току що се е показал бащата. Вижда се, че е пийналъ, затова майката е сърдита.“

Нарочно слагам предаване съдържанието на четивото след описване на картините (моментите). Ние само тогава можем да предадем добре съдържанието на една случка, когато са ни ясни отделните моменти, които я съставят. Както при уроците

по география, природознание и пр. правимъ първо частични схващания и надписи на частитѣ, па после — по дадения вече планъ — искаме цѣлостенъ разказъ, точно същото ще направимъ и при четенето: възъ основа на отдѣлнитѣ картини (моменти) ще изградимъ цѣлото съдържание. Този начинъ на постъпване има и друго много важно предимство. Всѣки учителъ е забелязалъ колко мъчно децата усвояватъ умението да предаватъ нѣщо прочетено *съ свои* думи. Най-често тѣ се придържатъ слѣпо къмъ текста и учатъ всичко наизустъ. Така неусѣтно се стига до „зубрачеството“, „папагалщината“, „ключането“, които сж типични прояви на днешното училище и сж по-малко смѣшни, отколкото жалки и безуслово вредни. Всѣки може да си представи каква огромна психофизична енергия е необходима, за да се наизустятъ нѣколко страници проза (азъ вече поменахъ за злополучния си нѣкогашенъ съученикъ). И ето, като се опираме на отдѣлнитѣ — добре обрисувани и запомнени — картини, ние ще можемъ да дадемъ единъ истински разказъ съ свои думи, защото нашето съзнание ще бжде насочено не къмъ точния текстъ на четивото, а — къмъ картинитѣ, на които сме го разчленили. Така постепенно децата ще усвоятъ ценния навикъ: *какъ* да четатъ.

Подбирането на петъ (може и по малко) картинни изречения — после, при гласния прочитъ, всѣко дете е длъжно да обоснове своя изборъ — има за целъ да изостри усѣта на ученицитѣ къмъ художествената речъ, да ги накара да почувствуватъ истинската хубостъ, сила, звучностъ на родната речъ — „омайна, сладка“. По този начинъ тѣ ще се научатъ да се вълнуватъ и радватъ не само отъ съдържанието на едно литературно творение, а и отъ неговата форма, езикъ, стилни фигури и въ никакъвъ случай не ще бързатъ да прочетатъ края на романа, прескачайки срѣдата, защото всѣка страница за себе си ще ги привлича съ стилната си прелестъ (ще знаятъ да я търсятъ и ценятъ).

Намирането на основната (главната) мисълъ е сжщо отъ голѣмо значение за създаването здрави разбирания за цельта на изкуството. Детето ще се научи винаги да се пита: какво е искалъ да ми каже авторътъ? Защо той е написалъ това свое съчинение? Каква задача разрешава? Каква истина ми открива? И когато, всрѣдъ различнитѣ догадки, ние ги упожимъ да стигнатъ до една ясно изразена основна мисълъ, лицата на ученицитѣ свѣтватъ отъ радостъ. Видишъ ли ти, сякашъ си думатъ тѣ, то не било написано току така, само за да се каже нѣщо, ами за да ни открие важността, значението на нѣкаква истина, дадена въ художествена форма (образи) и затова действаща непосредствено и неотразимо.

Поука съдържатъ, разбира се, само четивата съ морално съдържание. Когато ще искаме да се формулира поуката (тя винаги е нѣкаква нравствена норма), не бива да допускаме да се слива съ главната мисълъ — тѣ съвсемъ не сж едно и сжщо нѣщо. Напримѣръ, на четивото „Грѣхътъ на дѣда Ивана“ — А. Каралийчевъ, основната мисълъ е: „Богъ цени хората споредъ

милостивото имъ сърдце, а не споредъ дѣлата имъ за слава". Поуката отъ сжщото четиво е: „Бжди милостивъ къмъ всички, особено къмъ беднитъ и нещастнитъ, защото Богъ е любовъ". Основната мисль на стих. „Хаджи Димитъръ" е дадена въ куплета

Тозъ, който падне въ бой за свобода,
той не умира: него жалѣятъ
земя и небо, звѣрь и природа,
и пѣвци пѣсни за него пѣятъ...

Поуката пъкъ е: „Жавѣй и се бори за доброто на своя народъ, за да изпълнишъ дълга си!"

Казаното дотукъ се отнася до разработката на едно четиво. Къмъ приложението, освенъ изискването да се чете изразително, художествено, спадатъ и следнитъ изисквания:

1. Да се илюстрира една картина отъ разработеното четиво.
2. Да се подчертаятъ съ тънка, кждрава линийка думитъ, върху които пада логическото ударение.
3. Да се предаде съдържанието на четивото отъ името на различни действащи лица.
4. Да се продължи разказа.
5. Да се промѣни краятъ на разказа.
6. Да се драматизира (сценира) четивото и да се изиграе, ако, разбира се, съдържанието му позволява това.

Още въ началото на учебната година моитъ ученици си купуватъ по една тетрадка съ бѣли листове, която надписватъ „Тетрадка за илюстрации". На всѣка страница, отгоре въ срѣдата, стои заглавието на четивото, а малко подъ него и въ дѣсния жгълъ — името на автора. Въ долния лѣвъ жгълъ дребничко се написва датата, а въ дѣсния — името на ученика илюстраторъ. Картинитъ се рисуватъ дома съ цвѣтни моливи и редовно ги провѣрявамъ.

Търсенето на логическо ударение е нѣщо изключително приятно за децата. Отначало тѣ не схващатъ добре значението на тази важна страна на изразителното четене, но следъ нѣколко примѣра и обяснения разбиратъ всичко и после вече сами се справятъ леко съ възложената имъ задача. Азъ винаги имъ напомнямъ, че логическото ударение се опредѣля отъ главната мисль на четивото — тя трѣбва да изпъкне още съ самия прочитъ.

Нека взема за примѣръ само единъ стихъ отъ „Новото гробище надъ Сливница":

Българю, за тебе тѣ умрѣха!

Прочитамъ го три пжти: първия пжтъ подчертавамъ думата *Българю*, втория пжтъ — *за тебе*, третия — *тѣ умрѣха*. Очевидно става, че логическото ударение пада върху думитъ за тебе, защото тебе съдържа и България, къмъ която поетътъ се обръща. Храбростта и безсмъртието на войницитъ сж обусловени отъ любовта имъ къмъ България. По тази причина логическото ударение въ втория стихъ на сжщия куплетъ (стихо

творението е познато на всички, та не е нужно да го цитувамъ) ще падне върху думата *една*, въ третия — *за тебъ* и въ четвъртия — *твойто*.

Останалитѣ точки отъ приложението не се нуждаятъ отъ пояснение.

Критиката, която ще се прави върху грѣшкитѣ допустнати отъ единъ ученикъ при четенето, въ часъ на упражнение, ще става тъй, както се изказахъ по другъ поводъ миналата година: всѣко дете си води бележки и се изказва, следъ като другарьтъ му е свършилъ и си е направилъ самокритика.

Дали разработката и приложението — въ тѣхната пълнота, както посочихъ по-горе — ще се минатъ въ два, три или повече часа, нѣма значение, важното е, че нищо не трѣбва да се изпуска. Ползата отъ претупанитѣ на бърза ржка четива е никаква: никой нѣма да те пита за колко време си свършилъ една работа, а — какъ си я свършилъ.

Йорданъ Стояновъ

Разширяване кръга на числата до 100

Може да се използватъ различни поводи, каквито при активно организирано обучение винаги има въ изобилие. Важното при всички случаи е: тѣзи поводи да се взематъ изъ живота на детето. Въ всѣко съвременно второ отдѣление ще се намѣрятъ деца, които знаятъ да четатъ и пишатъ числата до 100. Трѣбва да използваме тѣхнитѣ знания и съ тѣхъ да заинтересуваме и другитѣ ученици — които не ги познаватъ. Работата може да се подхване по най-различни начини. Самиятъ азъ не съмъ се повтарялъ. Последния пътъ постъпихъ така:

— Ученици, видѣхте, че едни отъ васъ могатъ да пишатъ числата по-голѣми отъ 20, а други още не умѣятъ. Сега ще научимъ и тѣхъ. Ела, Антончо! Ела, Методий! Методий е по-голѣмъ нему ще даваме десетичнитѣ. А на Антонъ — единичнитѣ. Откъде трѣбва да застане Методий?

— Откъмъ прозореца.

— Защо?

— Защото отъ тази страна на черната дѣска пишемъ десетичнитѣ.

— Антончо пъкъ ще бжде отъ другата страна.

— Нека излѣзе и Славчо! (Давамъ му 9 лв.).

— Славчо, дай тѣзи пари на единъ отъ двамата. Ама припомни си отъ лани, кому трѣбва да ги дадешъ!

Славчо ги дава правилно — на Антонъ.

— Добре. Ето ти, Славчо, още единъ левъ. Дай и него!

И него дава на Антонъ.

— Ами сега какво трѣбва да направи Антонъ?

— Зная, господинъ учителю, трѣбва да оставя десеттѣ левчета и да взема една десетолевка.

На масата съмъ приготвилъ десетолевка. Антонъ я взема, като оставя левчетата.

— Ела, Митко, запиши числото 10!

Митко записва.

— Какво показва числото 1?

— Числото 1 показва, че имаме 1 десетица.

— Така ли е? — питамъ всички.

— Да, да...

— Какъ ще познаемъ?

— Дигни, Методий, десетолевката!

— Така. А нулата какво показва?

— Нулата показва, че Антонъ не държи левчета.

— Така ли е, Антоне? — питамъ азъ.

— Така е, господинъ учителю, ето — нѣмамъ.

— Добре, да продължимъ. Вземи, Славчо, 1 лв. и го дай, комуто трѣбва.

Славчо взима левчето и го дава на Антонъ.

— Всичко колко лева ставатъ?

— 11.

— Запиши, Митко!

Митко записва.

— Внимавай, Митко, сега ще устроимъ една игра.

Допирамъ съ прѣстъ Антонъ. Митко посочва единицитѣ. Допирамъ Методий, Митко посочва десетицитѣ.

— Сега пѣкъ смѣшка. Азъ ще допра което си искамъ число, а Антонъ и Методий ще се обаждатъ, когато посочвамъ тѣхното число.

Посочвамъ съ прѣстъ единицитѣ.

— Добъръ день — обажда се дяволито Антонъ.

Натискамъ съ прѣстъ десетицата.

— Охъ, охъ — извиква Методий.

Смѣхъ.

— Сега, Славчо, ужъ давашъ по единъ левъ на Антонъ. Митко да следи и записва колко лева ставатъ всичко.

Славчо си пѣха ржката въ Антоновата.

Митко пише 12. Следъ последователни пѣхания имаме: 13, 14, 15, 16, 17, 18 и 19.

— Колко левчета има Антонъ?

— 9.

— Дай му, Славчо още 1. Какво ще прави Антонъ?

— Зная, зная, господинъ учителю, ще ги оставя на масата и ще взема десетица. После ще я дамъ на Методий.

Всичко се извършва съ лекота. Методий посочва, че има вече две десетици, а Антонъ дига празни ржце — нѣма единици.

— Запиши, Митко, това число!

— Много лесно, кой не знае да напише числото 20? — обажда се Митко и го написва веднага.

— Какво показва числото две?

— Че Методий има 2 десетици.
 — А нулата?
 — Че Антонъ нѣма левчета (единици).
 — Добре. Да продължимъ ли играта?
 — Да, да. . .
 — Само че, малко ще я измѣнимъ. Щомъ Славчо даде левчето, ще си седне. На негово мѣсто ще дойде другарчето му. Сжщо и Митко. Щомъ напише числото ще си седне. На негово мѣсто ще дойде пѣкъ неговото другарче.
 — Дай, Славчо, едно левче!
 Славчо дава на Антонъ.
 — Колко станаха всички?
 — 21.
 — Запиши, Митко! Посочи, което искашъ число (отъ 21).
 Митко посочва 2.
 — Добъръ день — обажда се Методий.
 Митко посочва 1.
 — Добъръ день — обажда се Антонъ.
 Митко и Славчо си сѣдатъ. Идватъ нови деца, слагатъ по едно левче, пишатъ, посочватъ, сѣдатъ си. Идватъ други и т. н. Щомъ се набератъ 10 левчета, размѣнятъ ги съ десетица и т. н. Учителътъ само ржководи. Следъ третата или четвъртата десетица вече не се слагатъ левчета, а само се пѣха ржката. Следъ петата или шестата десетица Методий и Антонъ си сѣдатъ. Всѣки следи и, като му дойде реда, пише следващето се число. Условието е — да се работи въ пѣлно мѣлчание, ако нѣкой сгрѣши, следващиятъ го поправя. Врѣзката между числата е схваната и ученицитѣ пишатъ почти безъ грѣшка. Ако нѣкой сбѣрка, обясняватъ му, ако пѣкъ не го разбере, даватъ му да нарежда съ пари предходното число, слага още едното левче и т. н. и врѣзката се изяснява. Ако и при това още сбѣрка, азъ събирамъ такива деца до масата и имъ давамъ да редятъ последователно числа до пѣлното имъ изясняване. Това ги улеснява. Ако единиятъ часъ не стигне, продължаваме и следващия часъ. Не ни смущава това, че той е предназначенъ за другъ учебенъ предметъ. Но въ замѣна на това, числата се усвояватъ на единъ, пѣтъ, т. е. най-много за два часа. Нѣколко изяснения: 1) Започваме урока съ прибавяне единица къмъ 9, за да използваме ученото отъ миналата година, и за да подчертаемъ аналогичността, което е много сжществено. 2) Урокътъ провеждаме чрезъ драматизация, която държи будни всички деца и прави урока достѣпенъ. Намирамъ за излишно да се пояснявамъ. 3) Служимъ си съ пари, за да направимъ играта по-жизнена — почти всички деца познаватъ паритѣ. 4) Едновременно редимъ пари и пишемъ числа. Следъ това ужъ редимъ пари, а накрай само пишемъ числа и си устройваме игра. По този начинъ създаваме трайна врѣзка между числата и се усвоява тѣхната редова стойностъ (на първо мѣсто е едно, а на второ мѣсто е десетъ) и т. н. 5) Чрезъ драматизацията позволяваме на ученицитѣ да усъвършенствуватъ и езика. Така, преди да се даде нѣкое левче, става разговоръ:

- Добъръ день.
- Добъръ день.
- Искашъ ли едно левче?
- Да.
- Ама да не го похарчишъ!
- Нѣма. . .
- Или дяволито предлага на десетичката.
- Вземи и ти 1 лв.!
- Не мога.
- Защо?
- Азъ държа само десетички.
- Като нѣмамъ десетички, вземи левче и т. н.

Всѣки пжтъ при откриване на числата се случватъ нови и интересни разговори.

Следъ този урокъ въвеждамъ игра съ метъра.

До тоя моментъ има ученици, които сж усвоили много добре числата, но има и по-слаби ученици, които едва сж ги проумѣли и се нуждаятъ отъ осъзнаване. Това се извършва най-добре чрезъ играта съ метъра. Поржчвамъ на децата да донесатъ отъ дома си по единъ мушамейъ или книженъ метъръ. Ако нѣматъ такъвъ, направлямъ си въ класъ. Това е добъръ поводъ да се запознаятъ и съ сантиметритъ. Поржчвамъ да събератъ цигарени или други кутии, или пъкъ да откъснатъ картона на използвани вече блокчета. Въ часъ по ржчна работа всѣко дете си нарѣзва по 100 картончета дълги по 1 см. и на тѣхъ написва последователно числата отъ едно до сто. Ако картонътъ е чистъ, на гърба му написва и името си, та ако се загуби и го намѣримъ, да знаемъ чий е. На всѣки чинъ, за по-голѣмо удобство, опъватъ само по единъ метъръ. Ако опънатъ два, ще си прѣчатъ. Единиятъ ученикъ реди картончетата отдолу на метъра, а другиятъ — отгоре. Разбъркватъ картончетата. И подобно на играта съ томбола, всѣки взема по едно, прочита числото и го поставя подъ или надъ сжщото число на опънатия метъръ. Отпърво поставяме условие, кой ще ги нареди безъ грѣшка. Ученицитъ, които сж усвоили добре числата извършватъ упражнението вѣрно и бързо. Тѣ влизатъ въ втория етапъ на играта.

Кой ще ги нареди вѣрно и по-бърже? Ако е удобно, бързитъ ученици могатъ да бждатъ събрани въ отдѣлна редица, за да не прѣчатъ на другитъ. Изпърво, при това състезание, се интересуваме отъ първитъ 5 души, т. е. щомъ нареди и петиятъ, прекратяваме играта и следъ малка почивка я започваме отново. Щомъ се увеличи броятъ на тѣзи състезатели, най-добре е, да намаляваме броя на интересувашитъ ни първенци, т. е. да се интересуваме до четвъртия, сетне до третия, другия день — до втория и следъ по-дълги упражнения, да изчакаме само първия. Разбира се, тѣзи упражнения ще се водятъ само отъ ученици, които работятъ съ лекота.

Тази игра дава великолеппи възможности да се правятъ наблюдения надъ ученицитъ. Още при първото упражнение ще установите грамадна разлика въ умственото развитие на ученицитъ.

Така, единъ ученикъ ще вземе картончето, ще го прочете и почти веднага, безъ никакво лутане изъ метъра, ще го постави на мѣсто. Други ще взематъ, да речемъ числото 57, ще се насочатъ къмъ срѣдата на опънатия метъръ и ще започнатъ търсене между числата отъ четвъртата, петата и шестата десетица. Ако се вслушате, ще ги чуете да си мърморятъ:

„Тука е нѣкжде. Ей сега ще го намѣря“.

Най сетне, ще намѣрите ученици, които, за да откриятъ числото 57, ще започнатъ бавно да броятъ *подредъ* всички числа отъ 1 и по този пѣтъ достигатъ до търсеното число. Това сж най-слабитѣ. Спрете се незабелязано до тѣхъ и ще откриете, какъ постепенно започватъ да се откъсватъ, т. е. да прескачатъ далечнитѣ числа и да се спиратъ на по-близкитѣ до търсеното число.

Тѣзи наблюдения сж много ценни и могатъ да се извършатъ само при горнитѣ упражнения. Освенъ това, играта е интересна за ученицитѣ и тѣ я упражняватъ по собственъ починъ и въ къщи. Тѣзи две преимущества сж много голѣми и ми даватъ пълно основание да препоръчамъ играта. Едва следъ нея трѣбва да се упражняватъ ученицитѣ въ броене въ обратенъ редъ, което, ако се наложи, може да се вземе подобно на горния урокъ.

Оттук - Оттам

Методий Христовъ

Записване. Кой отъ насъ не си спомня оная рана сутринь, когато притискайки до гърдитъ си сгънатото на четири кръщелно свидетелство и съ разтупкано сърдце се е упътвавалъ къмъ тъй жадуваното училище? И какви ли не мисли сж се блъскали тогава въ малкитъ ни главици? Страхъ отъ строгия учителъ, който щѣлъ да ни пери съ пржката. Сладостно умиление предъ учителката, която знаела да разказва чудесни приказки. Ами, ако ни раздѣлятъ отъ съседното другарче? Дали пъкъ нѣма да ни върнатъ, защото не сме дорасли за училище? А не е ли по-добре да си седимъ въ кжщи, да играемъ на воля, защото — както казватъ голѣмитъ — „тамъ“ ще има много мжчни работи: четене, смѣтане, писане (ахъ, особено писане!). Добре, ама и пѣене, и рисуване (нѣма вече да ни се надуватъ батковцитъ съ своитъ блокчета и боички!), и разни игри щѣло да има. . .

Години сж минали. Ние не сме вече деца, а при насъ идватъ деца. Нима можемъ да се съмняваме, че и тѣ преживяватъ сжщото трепетно вълнение, сжщото сложно чувство на страхъ, радостъ, любопитство, тревога? Какъ ще ги посрещнемъ? Какъ трѣбва да ги посрещнемъ? На този въпросъ може да се отговори само така: да видимъ въ идващитъ деца себе си! Какъ бихме искали ние да бждемъ посрещнати? Какво държание бихме искали да има къмъ насъ учителтъ? Тукъ, може би, ще иматъ най-пълно приложение Исусовитъ думи: „Правете на другитъ това, което искате и тѣ на васъ да правятъ“.

* * *

Стаята е пълна съ деца. Седнали сж на единъ чинъ не по две, не дори по три, а по четири-петъ. Събрали се познати, роднини, приятели. Държатъ се здраво едно за друго и се боятъ да не ги раздѣлятъ. Въ потната дланъ на едната ржка се гуши традиционното левче — нераздѣлниятъ белегъ за празничния характеръ на този день, — а въ другата е старателно свитата и омачкана кърпа, която не ще влѣзе скоро въ употребление.

Учителтъ влиза. Децата се смѣлчаватъ и още по-плътено се притискатъ едно о друго. Нѣкои, особено повтарящитъ, се опитватъ да станатъ прави, но не успѣватъ. Всички погледи сж обвърнати къмъ учителя: оглеждатъ го, мжчатъ се да го познаятъ. Какво ли ще направи сега? Какво ли ще каже? А той, следъ обичайнитъ поздрави и закачки съ познатитъ деца, се изправя предъ тѣхъ и съ увлѣчение имъ разправя дълга, весела приказка. Всички се смѣятъ високо, крѣшно. Колко е хубаво, наистина!

— Чухте приказката. Видѣхъ, че ви хареса, — рече учите-

лътъ, — но сега искамъ нѣкой отъ васъ да я повтори. Кой може?

Главитѣ изведнѣжъ се навеждатъ. Изподъ вежди се показватъ плахи погледи. Кого ли ще посочи учителтъ?

— Я ти, момиченце, — обръща се той къмъ едно рускоско, бузесто дете, — хайде, разкажи, какво си запомнила!

— Нищо не съмъ запомнила! — отвърща почти рѣзко хубавицата и се свива.

— Е, поне малко. Хайде, азъ ще те подсѣщамъ, — настоява учителтъ и леко я побутва съ ржка.

— О, пѣкъ тоя! Казвамъ му, че не зная, а той пакъ ме кара...?!

Струва си да се помисли въху този детски протестъ.

* * *

Инспектортъ натиска дръжката на вратата и тържествено влиза въ стаята (неговъ обичай е така да „хваща“ даскалския великомъченически народъ). Учителтъ току ще е започналъ нѣкаква фантастична приказка. Той се ржкува сърдечно съ инспектора, подава му столъ и продължава. Децата сж се превърнали въ слухъ. Сегизъ-тогизъ, въ връзка съ приключенията на героя, залпове смѣхъ оглушаватъ стаята. Учителтъ крадешкомъ поглежда началството. Предполага, че и то — поне малко — ще се зарази отъ приказката. Лъже се. Началството е свило вежди, смръщило чело, та дъждъ ще капне отъ него. Учителтъ недоумява. Дали пѣкъ инспектортъ, въпрѣки мълвата за неговата доброта, не е нѣкой суровъ, грубъ човѣкъ, комуто веселитѣ приказки слабо действуватъ? Нищо. Следъ малко ще се разбере.

Щомъ оставатъ сами, инспектортъ изтежко пита:

— Не мислите ли, г. В., че времето на фантастичнитѣ приказки отдавна е минало и че Вие вършите престѣпление спрямо децата, като имъ давате такава нездрава храна?

— Не мисля, — възразява учителтъ. — Напротивъ, на мнение съмъ, че храня моитѣ първоотдѣленици съ възможната най-здрава за случая храна.

— Така ли? Жалко. Забравяте, че ние готвимъ децата за действителния, за окръжаващия ги животъ, а въ него тѣ не ще намѣрятъ нито една отъ безсмилицитѣ, които преди малко имъ разправихте. Или сте съ намѣрение да ги направите Донъ-Кихотовци?

— Безъ да намѣсваме тукъ Донъ-Кихотъ, — отговаря спокойно В., — моля Ви да ме изслушате само относно въпроса за фантастичната приказка. Нека Ви призная, че азъ сжщо бѣхъ се отрекълъ отъ нея. Толкова много укори ѝ се отправиха, такива хвалби се изсипаха за реалистичниятъ разказъ, щото и азъ, колкото и да ми бѣ мжно, трѣбваше да се придържамъ само о последния. За щастие, скоро се върнахъ къмъ охулената приказка. Попадна ми рѣ ржцетѣ чудесна книга отъ чуждъ детски писателъ и педагогъ. Въ нея той привежда несъкрушими доводи, които азъ смѣтно чувствувахъ, въ полза на „низвергнатата принцеса“. Привеждамъ Ви по паметъ нѣкои отъ тѣзи доводи:

Чрезъ фантазията, приказката утвърждава децата въ реализма. Смѣхътъ, съ който тѣ посрѣщатъ всѣка лъжа на героя, иде да ни убеди, че лъжата имъ е ясна. Та тѣ тъкмо затова се смѣятъ, защото всѣкога противопоставятъ неговитѣ измислици на действителността.

Съществува една съвсемъ неоснователна алтернатива: или приказки, или динамомашина! Като че ли, за да се измисли динамомашината не е необходима най-буйна фантазия! достатъчно е да се помене, че споредъ единъ известенъ професоръ-физикъ, за малкитѣ деца е много важно да слушатъ вълшебни приказки. Безъ фантазията ще настъпи пъленъ застои въ физиката и химията, тъй като създаването на нови хипотези, измислянето на нови уреди, нови похвати за опитно изследване, предположенията за нови химически съединения и пр. изискватъ най-живо въображение. Всички велики физици сж безусловно гениални фантазъори. Идеята за желѣзопътнитѣ линии нѣкога е била смѣшна. Сжщата участь сж имали въ началото почти всички изобретения — аторитѣ имъ сж били смѣтани за луди и често пжти сж умирали отъ гладъ. Сега признателното човѣчество имъ строи паметници. Тия нѣвгашни „чудеса“ сж станали днесъ най-непосрѣдна даденостъ, благодарение творческото въображение на хора, които въ годинитѣ на своето детинство — това е безусловно вѣрно — сж били закърмени съ „безсмислицитѣ“ на приказкитѣ.

— Заблуждавате се, ако мислите, че сте ме убедили, — заявява съ достоинство инспекторътъ.

— Добре. Бихте ли се съгласили до подложимъ на „реалистиченъ“ разборъ, напримѣръ, „Хади Димитъръ“ отъ Ботевъ? Какво ще кажете за вълка, който ближе лютата рана на юнака и за орлицата, която му пази сѣнка? Ами за самодивитѣ съ бѣла премѣна? Нима въ всичко това има поне капчица реализъмъ? И допускате ли, че Ботевъ би билъ Ботевъ, ако презъ детскитѣ си години душата му е била хранена само съ . . . реалистични разкази? Моля ви поне да се съгласите, че и въ доводитѣ, които сж за приказката има толкова основание, колкото и въ доводитѣ **противъ**.

Не се знае дали инспекторътъ си е промѣнилъ мнението относно значението на приказката.

Р. Цековъ — учил. инспекторъ, Кнежа

Училищната градина като образователно и възпитателно средство

Единъ въпросъ, по който у насъ малко се говори и още по-малко се прави е въпросътъ за училищнитѣ градини при народнитѣ училища. Ние много говоримъ за разни методи и принципи, които трѣбва да се прилагатъ и спазватъ при учебно-възпитателната работа на учителя. Говоримъ за прилагане принципа на нагледността при преподаването, за активно и творческо обучение, за самостоятелно извличане на знанията, за самостоятелни наблюдения, опити и изследвания и при все това ние се задоволяваме, въ повечето случаи, да си послужимъ съ картината или съ това що ученицитѣ сж виждали и преживѣли въ живота си. Не всѣки пжтъ учителътъ може да излѣзе съ ученицитѣ си въ полето или гората и да направи наблюдението, което е предвидилъ. Не всѣки пжтъ той ще успѣе навреме да си набави необходимия нагледенъ материалъ. Отъ друга страна съ единъ или нѣколко излети не може напълно да се проследи развитието и живота на дадено растение или животно. Тия именно празноти въ учителевата работа могатъ най-сполучливо да бждатъ запълнени съ уреждането на учил. градина при всѣко народно училище.

Въ добре уредената учил. градина учителътъ винаги ще има подъ ржка материалъ на наблюдение. Тѣзи градини ще служатъ като опитно поле за изследване и показване на ученицитѣ. Въ тѣхъ децата трѣбва да вършатъ своята изследователска работа. Тукъ тѣ ще иматъ възможностъ редовно да наблюдаватъ и следятъ развитието на отглежданитѣ растения и нѣкои животни, а съ непосредственото си участие въ тѣхното отглеждане и чрезъ подходящи опити ще могатъ най-добре да упознаятъ тѣхния животъ и влиянието на различнитѣ условия. А това безспорно ще е доста много за така рареченото биологично разглеждане на животни и растения. Ученицитѣ ще откриятъ такива биологични закони, каквито книжното обучение не би могло никога да имъ даде. Тукъ децата най-добре ще упознаятъ и запомнятъ отглежданитѣ отъ тѣхъ растения, ще оценятъ принасяната отъ тѣхъ полза и ще свикнатъ да пазятъ и покровителствуватъ. Чрезъ учил. градина тѣ ще упознаятъ хубавото и красивото въ природата, което ще допринесе пжкъ за култивиране на естетичнитѣ имъ чувства и облагородяване душата и характера имъ.

Чрезъ учил. градина може твърде много да се подпомогне и обучението по останалитѣ уч. предмети. Работата, опититѣ, наблюденията, които правимъ въ градината, бележкитѣ които се водятъ, пжкъ и самитѣ растения могатъ да послужатъ като материалъ за писмени и говорни упражнения по бълг. езикъ, обекти по рисуване, както и задачи по смѣтане. Различнитѣ линии и фигури въ градината ще ни дадатъ материалъ за практическо изучаване на геоме-

трията, а чрезъ построяване на различни релефи ще се подпомогне изучаването на отечествознанието.

Учил. градина допринася твърде много и за възпитанието на ученицитѣ. Работата въ нея и постигнатитѣ резултати ще развиятъ у децата обичъ къмъ полезния трудъ, а чрезъ задръжна работа ще се възпитатъ чувства на другарство и взаимопомощъ и общественъ дългъ отъ каквито качества нашата младежъ тъй много се нуждае днесъ. Физическата работа на открито ще служи като отмора отъ умствения трудъ и ще спомогне за физич. развитие на ученицитѣ, а по възможность — да се водятъ и подходящи учебни занятия.

Учил. градина ще украси и придаде по-приветливъ видъ на училището, учил. дворъ, пъкъ и на цѣлото селище. Добре уредената градина ще служи за примѣръ не само на ученицитѣ, но и на възрастнитѣ. Най-после тя ще допринесе и материална полза. Отъ нея ще се получатъ доходи; отъ произведени плодове, зеленчуци и др., които могатъ да се употребятъ за безплатни учен. трапезарии, подпомагане бедни ученици, екскурзии и пр. Уреждането на учил. градина е отъ голѣма полза и за учителя-уредникъ. Заелъ се веднѣжъ съ нея, макаръ и неопитенъ, учителътъ ще се заинтересува и ще потърси да разшири своитѣ познания, а неговиятъ личенъ опитъ ще му даде най-ценнитѣ познания. И така неусѣтно той ще усвои едно приятно и полезно занятие.

Въпросътъ за създаването на учил. градини не е новъ. Той съществува у насъ преди повече отъ 40 години. Отъ тогава, та и до днесъ нашитѣ закони и правилници, въ връзка съ уреждането и строежа на нар. училища, непрекъснато поставятъ и този въпросъ, но си остава само на книга. Нѣма кой да го прилага на дѣло. Разбира се, има нѣкои причини основателни, но повечето сж неоснователни. И наистина каква по-печална картина отъ това да гледашъ на най-хубавото мѣсто въ селото да се издига нова модерна учил. сграда, а наоколо широкъ дворъ, на много мѣста ограда, цѣлиятъ покритъ съ трапища и каменаци, а лѣте обрасълъ съ бурени и търнаци; дори често пжти и разоранъ отъ съседскитѣ свини! Въ цѣла областъ едва ще се намѣрятъ десетина, ако не и по-малко, макаръ и не напълно уредени градини — дѣло на единици учители, следъ напускането на които тѣ отново запускатъ. Въ плана за работа на осн. учители М. Н. П. отново подкани и тази година учителитѣ да уредятъ учил. градини, но едва ли ще си е взелъ нѣкой бележка за това.

Днесъ, когато на учил. градина се гледа преди всичко, като на срѣдство за подпомагане на учебно-възпитателната работа на учителя, виждаме, че твърде малко е постигнато за тѣхното създаване. Причината за това е, че на уреждането на учил. градина се гледа като на една много сложна и трудно изпълнима работа. Като най-важна прѣчка се смѣта изработването на планъ и липсата на упжтвания. Нашето мнение, обаче, е, че не е необходимъ нѣкакъвъ особенъ планъ, а всѣки учителъ може самъ да си изработи такъвъ, какъвто може да изпълни. Упжтвания може да намѣри

всѣки, който би пожелалъ да стори това: отъ мѣстния агрономъ, градинарь, цвѣтаръ и пр.

Като втора прѣчка за създаване на учил. градина се изтъква липсата на срѣдства и съдействие отвънъ. Вѣрно е, че за пълното обзавеждане на градината сж нуждни значителни срѣдства, но това, което може да се направи почти безъ никакви срѣдства, не е малко. Колкото за съдействие, учителътъ винаги ще го има отъ страна на учил. настоятелство, общината или населението, стига да умѣе какъ да се постави съ тѣхъ и да ги заинтересува.

Впрочемъ, нашитѣ усилия трѣбва да бждатъ насочени повече къмъ намиране начини за уреждане на учил. градини, отколкото къмъ търсене причини за оправдаване, ако наистина бихме желали да поставимъ учебно-възпитателната си работа на по-съвременни основи.

Краю Гр. Краевъ — Орѣховецъ, Велешко.

Ученически читанки, извънкласни четения и библиотеки

Въ последнитѣ години се забелязва единъ особенъ и радостенъ напѣнъ за разбиване на досегашнитѣ разбирания по отношение на образователната работа въ нашитѣ училища. Подъ тоя напѣнъ, досегашната практика, която бѣ почти вкостена въ досегашнитѣ дидактични и методични норми, почва да се огъва,лющи иподъ нейнитѣ развалини да проблѣсва освежителната струяна работа, съобразена не, а слѣна съ живата действителностъ.

Непосрѣдствениѣ просвѣтни работници въ низинитѣ почнаха да разбиратъ, че образованието не е нищо друго, освенъ психо-физичнитѣ промѣни, които ставатъ съ човѣка въ допиръ съ действителността. И колкото повече единъ индивидъ е по-податливъ на тия промѣни, толкова неговото образователно равнище ще е по-високо. Паралелно съ това се увеличаватъ и образователнитѣ му възможности. Това насочи и нашата училищна работа къмъ действителността, къмъ живота. Нѣщо повече, тласна ни въ самия животъ, тамъ, въ него да се извършва подготовката за самия него, а училището ще остане като мѣсто за равностѣтка, отдихъ, определяне новитѣ насоки на работата вънъ.

Разбира се, че новото, което ще се възприема отъ учещитѣ се, има своята образователна стойностъ само тогава, когато съ собствени усилия се придобива и овладява. Даваното наготово, или придобитото съ помощта ни, не може да представлява ценностъ отъ значение за годностъ въ самостоятелна борба. Самостоятелността въ работата при овладяване на новото, наистина, създава маса неприятности и трудности но именно въ борбата за преодоляването имъ, ученикътъ, калява воля и духъ, изостря умъ, и подлага на доброволна и творческа дисциплина цѣлото свое сщество.

При това осветление ще се постарая да изнеса скромното си мнение по въпроса, засегнатъ въ заглавието, като, първомъ, се потрудя да направя снимка на досегашното положение.

Ученическитѣ читални, тамъ гдето условията позволяватъ такива, сж създадени съобразно съ материалнитѣ възможности на дадено училище. Въ специална стая, гдето има такава за цѣлото училище, или въ единия жгълъ на класната стая, е поставена маса или масичка, а нѣкжде и две-три. Около тѣхъ наредени столове. Отгоре имъ книги, книжки отъ списания и вестничета. Така читалната е готова и чака своитѣ четци. Дежуренъ ученикъ, или учителъ следятъ за реда въ нея. Нѣкжде има опредѣлено време за четене дни, или часове отъ всѣки день. Рѣдко обаче, извънредно рѣдко ще намѣрите тамъ четецъ. Такова е поне моето впечатление отъ посещението ми на училища изъ различни краища на страната.

Детскитѣ библиотеки, общи или класни, где по-голѣми, где по-малки сжществуватъ всѣкжде въ старитѣ предѣли на царството. Най-скромната е обикновенно сандѣче, негде е направено шкафче или малка библиотечка съ стѣкла, а по-богатитѣ училища иматъ голѣми специални шкафове, стигащи по направа до луксъ. Книгитѣ въ тѣхъ, сжщо сж въ съобразностъ съ материалнитѣ възможности на училището. Но и тукъ четцитѣ сж извънредно малко. Това се дължи, струва ми се, на две нѣща: липса на интересъ отъ страна на ученицитѣ и желание на учителитѣ да запазятъ книгитѣ въ по-добро външно състояние. Първото се крие въ зле поставенитѣ основи на образователната работа, а второто отъ специфично егоистично естество — да е запазена библиотеката външно, та да се получи похвала отъ съответното мѣсто. Така, че днесъ тѣ сж повечето книжни музеи, отколкото изворъ за самообръзване.

Въ тѣсна връзка съ горнитѣ две нѣща стои и въпросътъ за извънкласнитѣ четения. И тѣхното построение е таково, че почти никакъ не отговарятъ на предназначението си. Свеждатъ се почти до следното: учителътъ чете предъ класа, или ако условията позволяватъ това, предъ ученицитѣ отъ цѣлото училище, нѣкоя книжка, като прочетеното се подлага на разискване. Ученикъ прави сжщото вмѣсто учителя. Въ рѣдки случаи нѣкой учителъ ще даде на ученицитѣ книжки за домашенъ прочитъ, като за прочетеното ще се докладва въ опредѣлени за това часове.

И третѣ случаи могатъ да иматъ само външенъ видъ, но чисто поржчанъ и кухъ.

Съ огледъ обаче, на реалнитѣ образователни нужди, горнитѣ три въпроса трѣбва да бждатъ разрешени така, че да послужатъ на ученицитѣ, не на учителитѣ, като действителни образователни поточета, отъ които ще утоляватъ жаждата си за образование, а оттамъ и създаване устремъ за самообразование. Вънъ отъ това, тѣхната нужда въ никакъвъ случай не може да бжде оспорвана, понеже 90% отъ знанията си човѣкътъ добива чрезъ четене, четене и четене.

Преди всичко, не бива да се разбира въпросътъ за извънклас-

нитъ четения въ този тѣсенъ смисълъ, както до сега. Извънкласното четене **е винаги и на всѣко мѣсто**, гдето става то. Неговото извършване става и се предизвиква отъ нуждата, която ще го породѣ. Тя опредѣля мѣстото и времето му. Пораждането, пъкъ, на тази нужда ще зависи отъ основитѣ на образователната работа, които ние поставяме. Досегашната практика не е предизвиквала още подобна нужда, затова и тѣ сж ставали въ тоя порочанъ видъ. Поставени основитѣ на обучението не реални основн, а то значи да поставимъ обучавания въ условия самъ той да гради образователната работа, самъ да създава себе си духовно, а не да му се поднася въ досегашния почти готовъ видъ, **всичко** що може **самъ** да си извоюва, то непременно ще се породѣ и нуждата отъ търсенето на знанията, а оттамъ и **задоволяването** ѝ.

Поставенъ, значи, ученикътъ въ това положение, то той непременно ще потърси да прочете. Не може, следователно да не се отправи най-напредъ къмъ читалнята, за да подѣри потрѣбното. Ако не го намѣри тамъ, то ще се отправи пъкъ другаде, но на всѣка цена ще задоволи нуждата си. Ето какъ изниква сама по себе си нуждата отъ извънкласно четене и отъ читалня.

Отправилъ се за читалнята, ученикътъ ще потърси и използва намѣреното. При недостигъ, обаче, не може да не обърне погледъ и къмъ близкостоящата ученическа библиотека. Ето какъ по единъ естественъ пѣтъ се достига нея. Въ случая тя непременно ще бжде една живителна образователна струя, съ която ще задоволи духовната си жажда.

Това е вкратце скромното ми мнение по така повдигнатитѣ въпроси.

Забележка. Редакцията поставя тема за статия, която ще напечатаме съ удоволствие: **Ролята на у-ля отъ съвременно педагогическо гледище и огледъ на живота.**

Училищна политика и АДМИНИСТРАЦИЯ

Училищно законодателство

Докато учителството почиваше през лятната ваканция, Министерството на нар. просвещение, между другото, публикува и два много важни правилника. Първият е „Правилникът за надзорно-наставническата служба при Министерството на народното просвещение“ (публикуван във „Държавен вестник“ брой 137 от 23 юний 1943 година), а вторият е „Правилникът за назначаване, съкращаване и преместване на основните учители“ (публикуван във „Д. в.“ брой 174 от 5 август 1943 год.).

Нъколко новости във първия правилникъ.

1. Въ този правилникъ се предвиждат грижи за държавно-гражданско и национално възпитание, нъщо, което е много належаще.

2. Назначават се главни инспектори при кабинета на министра.

3. Предвижда се главен инспекторъ за детските училища и лятните детски градини и игрища.

4. Областният училищен инспекторъ е върховен представител на централната училищна власт за всички селища на учебната област и е началник на всички културни и просветни служби във областта.

5. Създава се служба пом. обл. учил. инспекторъ.

6. Правата и задълженията на сръдищен директоръ, директоръ на прогимназия и гл. учител сж значително разширени и следва да бждат основно проучени.

Въ горния правилникъ сж прокарани началата за по-засилено лично творчество и по-голѣма лична отговорност. Тъкмо това е толкова необходимо.

Ако духътъ на правилника бжде правилно схванатъ и възприетъ, отражението му ще бжде много благоприятно. Нека се надѣваме, че ще стане именно така.

Намираме за необходимо да помѣстимъ само частъ отъ правилника, засегащъ основното училище:

В) Сръдищен директоръ (сръдищен главен учител).

§ 65. Едно отъ пълноразвититѣ училища въ общината се опредѣля за сръдищно. По възможностъ сръдищното училище трѣбва да бжде въ сръдището на общината.

При две и повече основни училища въ сръдището на общината, околийскиятъ училищен инспекторъ опредѣля кое отъ тѣхъ да бжде сръдищно училище.

Ако въ сръдището на общината, освенъ първоначално учи-

лище, има и прогимназия, сръбдищното общинско училище е прогимназията.

§ 66. Сръбдищното общинско училище се управлява отъ сръбдищентъ директоръ, съответно сръбдищентъ главентъ учителъ.

§ 67. Сръбдищниятъ директоръ (сръбдищниятъ главентъ учителъ) представлява училищата въ общината предъ по-горната и училищна и друга властъ. Той е отговорентъ за правилния и целесъобразентъ животъ на училищата въ всички селище на общината.

§ 68. Сръбдищниятъ директоръ (сръбдищниятъ главентъ учителъ) свиква въ седалището на сръбдищната община редовно на съветъ въ началото и въ края на учебната година, а извънредно — при нужда, всички директори на основнитъ училища, на прогимназиитъ и главнитъ учители отъ сръбдищната община, като за това предварително донася на околийския училищентъ инспекторъ и съобщава дневния редъ. Задачата на тоя сръбдищентъ училищентъ съветъ е да се обсъждатъ всички въпроси отнасящи се до учебното дѣло и държавно-гражданското и национално възпитание и да се разработи конкретно и съ огледъ на мѣстнитъ условия общия областентъ и съответния околийски планъ за учебно-възпитателната и извънучилищната културно-просвѣтна и общественно възпитателна дейность на всички учители отъ сръбдищната община.

Сръбдищниятъ директоръ се грижи за изпълнение на взетитъ отъ сръбдищния училищентъ съветъ решения и даденитъ препоръжки.

Решенията на съвета се вписватъ въ отдѣлна протоколна книга, прошнурована и скрепена съ подписа на сръбдищния директоръ (сръбдищния главентъ учителъ). Преписъ отъ решенията на сръбдищния училищентъ съветъ се изпраща на околийския училищентъ инспекторъ за сведение и одобрение.

Секретаръ на сръбдищния училищентъ съветъ е инспекторъ на прогимназия или главентъ учителъ, посочентъ отъ сръбдищния директоръ.

§ 69. Сръбдищниятъ директоръ (сръбдищниятъ главентъ учителъ) извършва следното:

а) Държавно-гражданско и национално възпитание.

1) отговаря за общия духъ въ училищата на общината, както и за провеждане на народностно и държавно-гражданско възпитание отъ всички учители;

2) осведомява се за дейността на бранническитъ поддѣления въ училищата на общината и за отношенията имъ къмъ органитъ на училищната властъ и донася за това на околийския училищентъ инспекторъ винаги, когато е необходимо;

3) грижи се за националното възпитание въ училищата на общината и за опазване на учащата се младежъ отъ отрицателни учения и зловредни външни влияния;

4) съдействува на „Огнищата по родинознание“ и ги подпомага въ тяхната дейность;

5) беседва съ директори и учители, за да имъ въздействува трайно въ духа на провежданата отъ Министерството на народното

просвъщение културно-просвътна политика, като имъ разяснява и мъркитъ за борба съ зловредни учения и пропаганди въ училището;

6) предлага съответни мърки, по свое вътрешно убеждение, срещу директори и учители и безъ да има конкретно обвинение или достатъченъ обвинителенъ материалъ за подвеждане подъ наказателна или дисциплинирана отговорност, ако тѣ биха били вредни за дисциплината и реда въ училището;

7) прави всичко необходимо, за да подтиква къмъ дейность и творчество по-инертнитѣ директори и учители и осведомява правилно околийския училищенъ инспекторъ, доколко прилаганитѣ мърки даватъ очаквания резултатъ и какво още трѣбва да се предприеме за заздравяване българската народна общность и премахване на всички прояви, които разлагатъ народното единство;

8) донася периодически на околийския училищенъ инспекторъ за състоянието на учебното дѣло въ общината, за проведенитѣ по-особени мѣроприятия по отношение на обучението и националното възпитание, за духа на учители и ученици, както и изобщо на населението;

б) Учебно-възпитателни задачи.

9) обзавежда срѣдищното общинско училище образцово, за да служи за примѣръ на всички учители въ общината;

10) посещава училищнитѣ занятия и ревизира учебно-възпитателната работа на учителитѣ въ общината безъ да съставя ревизионни листове;

11) грижи се за уреждането и правилното провеждане на народнитѣ празници, като взема всички мѣрки, възпитателното въздействие отъ тѣхъ да бѣде пълно;

12) бди за добрата уредба и украса на училищнитѣ сгради и дворове, като особено обръща внимание да се застъпятъ националнитѣ елементи съ огледъ на възпитателно въздействие върху ученицитѣ;

13) проучава всички въпроси въ връзка съ учебното дѣло, които му се възлагатъ за проучаване отъ околийския училищенъ инспекторъ или отъ по-горнитѣ училищни власти;

14) събира и дава сведения на околийския училищенъ инспекторъ за творчеството (научно, художествено и пр.) на основнитѣ учители въ общината;

15) следи за точното изпълнение и прилагане на всички закони, правилници, програми и наредби на Министерството на народното просвъщение и на областната училищна инспекция относно обучението и възпитанието въ основнитѣ училища на общината;

в) Здравно-хигиениченъ надзоръ

16) грижи се за хигиената на училищата въ общината;

17) бди за чистотата на училищнитѣ сгради и дворове, игрища, градини и други;

18) бди за личната хигиена на ученицитѣ въ основнитѣ училища на общината и взема необходимитѣ мѣрки за поддържането ѝ на необходимата висота;

г) Административна работа

19) ревизира поне веднъж въ годината административната работа на директоритѣ и на главнитѣ учители;

20) отнася се устно или писмено до околийския училищен инспекторъ, за всички нужди на училищата и учителитѣ въ общината;

21) председателствува, както съвета на главнитѣ учители и директори, така и тоя на всички учители въ общината, гдето се разглеждатъ всички въпроси, свързани съ единството на училищния животъ въ сжщата;

22) разрешава на учителитѣ въ общината отпускъ по болестъ и домашни причини до 5 дн; и

23) разрешава спорове по отношение на училищни помѣщения за събрания, сказки, изложби и други;

24) посрѣдничу между учителитѣ и директоритѣ или главнитѣ учители за изглаждане на възникналитѣ между тѣхъ недоразумѣния;

25) нарежда замѣстването на отсъстващитѣ учители;

26) за нередовности въ службата на директоритѣ и на главнитѣ учители имъ налага наказание: „напомняне“ и „мъмрене“;

27) въ края на учебната година дава на околийския училищен инспекторъ отчетъ за състоянието на учебното дѣло въ общината и докладъ за впечатленията си отъ работата на директоритѣ, главнитѣ учители и учителитѣ;

28) извършва всичко, което му възлага околийскиятъ училищен инспекторъ или по-горната училищна властъ въ кръга на надзорнонаставническата служба;

г) Директоръ на прогимназия и главенъ учителъ

§ 70. Всѣка прогимназия се управлява отъ директоръ, а първоначалното училище — отъ главенъ учителъ.

Прогимназия и първоначално училище, или две първоначални училища, които не отстоятъ на повече отъ 100 метра едно отъ друго, се управляватъ отъ общъ директоръ — директорътъ на прогимназията, съответно отъ главния учителъ.

§ 71. Директорътъ или главниятъ учителъ управлява училището съ съдействието на учителския съветъ. Той урежда учебно-възпитателната работа въ училището и ръководи и надзирава дейността на всички учители въ него. Той бди за редовното посещение, за отсъствията и за добросъвестното изпълнение на всички задължения отъ всички учители въ училището.

Директорътъ или главниятъ учителъ е отговоренъ както за общия редъ и дисциплина, така и за бодриятъ националенъ духъ въ училището, а сжщо и за нередовността на учителитѣ, за слабия успѣхъ и за недоброто поведение на ученицитѣ,

§ 72. Работата на директора или на главния учителъ е подъ надзора на директора на срѣдищното общинско училище и на всѣка по-горна училищна властъ.

§ 73. Директорътъ или главниятъ учителъ освенъ правата и задълженията, които има по силата на Правилника за народнитѣ основни училища, извършва още следното:

а) Държавно-гражданско и национално възпитание

1) грижи се да се възпитаватъ ученицитѣ въ народностенъ духъ и да се насаждатъ въ тѣхъ ценни добродетели;

2) грижи се за опазване на ученицитѣ въ повѣреното му училище отъ отрицателни учения и зловредни външни влияния;

3) подпомаганъ отъ учителитѣ следи зорко за поведението на ученицитѣ, наблюдава всѣка тѣхна проява било въ училището, било вънъ отъ него;

4) поддържа непрекъснато връзка съ ръководителитѣ на бранническитѣ поддѣления въ повѣреното му училище относно възпитанието на ученицитѣ и постигнатитѣ резултати;

5) насърчава и подкрепя заедно съ учителитѣ отъ повѣреното му училище държавната организация на българската младежъ „Бранникъ“, за да постигне тя целта си и да стане действителна опора за нация и държава;

6) въ борбата съ противодържавнитѣ учения и идеи сътрудничи и на другитѣ публични власти;

б) Учебно-възпитателни задачи

7) старее се съ примѣри и дѣла да въздействува възпитателно върху учители и ученици;

8) грижи се за доброто възпитание и обучение на ученицитѣ;

9) бди за правилния и целесъобразенъ животъ на училището, като следи за изпълнението на всички закони, правилници и наредби;

10) ревизира поне два пѣти презъ годината учебно-възпитателната работа на всѣки учителъ и вписва оценкитѣ и впечатленията си въ ревизионната книга, която държи винаги въ разположение на директора на сръдищното общинско училище и на околийския училищенъ инспекторъ. Ревизираниятъ учителъ приподписва бележкитѣ на директора или главния учителъ;

11) проучва всички въпроси въ връзки съ учебното дѣло, които му се възлагатъ за проучване отъ сръдищния директоръ или отъ по-горната училищна власть;

12) грижи се за доброто провеждане на народнитѣ празници, като взема подходящи мѣрки възпитателното въздействие отъ тѣхъ да бже пълно;

13) грижи се за добрата уредба и украса на училищната страда и на училищния дворъ, като особено обръща внимание да се застъпятъ националнитѣ елементи съ огледъ на възпитателно въздействие върху ученицитѣ.

в) Здравно-хигиениченъ надзоръ

14) бди за чистотата на училищното помѣщение и дворъ, игрище, училищната градина и други;

15) бди за личната хигиена на ученицитѣ и взема необходимитѣ мѣрки за поддържането ѝ на необходимата висота;

16) поддържа въ редъ и исправностъ училищната сграда, училищната градина, покъщнинѣта, учебни помагала, библиотеки и други;

17) полага общи грижи за хигиената на повърнатото му училище;

г) Административна работа

18) отнася се устно или писмено до директора на сръдищното общинско училище по всички въпроси въ връзка съ учебното дѣло въ повърнатото му училище;

19) председателствува учителския съветъ, въ който поставя на разглеждане всички въпроси, относно подобренито на успѣха и повечението на ученицитѣ, както и за изработване на планъ аа обща и единична дейностъ на учителитѣ;

20) представя на околийския училищенъ инспекторъ лица за назначаване за прислужници въ училището;

21) разрешава на учителитѣ отпускъ по болестъ и домашни причини до 3 дни;

22) за ненавременно, неточно и небрежно водене на служебни книжа, както и за недостатъчна работа, налага на подведомственитѣ си учители наказания: „непомняне“ и „бележка“;

23) за по-тежки простѣпки на учителитѣ уведомява своевременно директора на сръдищното общинско училище;

24) за немърливо и недобросъвѣстно изпълнение на работата наказва прислужника съ глоба отъ 50—100;

25) разрешава отпускане на училищни помѣщения за събрания, сказки, изложби и други;

26) посрѣдници между родители и учители въ случай на недоразумения между тѣхъ.

27) изглажда своевременно възникнали недоразумения между учителитѣ въ повърнатото му училище;

28) бди за разумното използване на всички училищени имоти и капитали;

29) надзоренъ органъ е на Министерството на народното просвѣщение по прилагане на закона за детската и младежка книжнина;

30) въ края на учебната година дава отчетъ на сръдищния директоръ и докладъ за впечатленията си отъ ревизията на учебно-възпитателната работа на учителитѣ;

31) въ годишния си докладъ донася на сръдищния директоръ за постигнатия резултатъ отъ дейността на бранническитѣ поддѣления въ повърнатото му училище.



Пълно ръководство върху обучението въ първо отделение отъ Йорданъ Стояновъ, ръководителъ на Опитното училище — София, 190 голѣми страници, цена 90 лв. Доставя авторътъ, ул. „Л. Каравеловъ“ 26.

Миналата година Йорд. Стояновъ ни поднесе своята книга „Училище на творчество“, която се прие съ радостъ отъ учителитѣ. Въ всички наши списания даденитѣ отзиви за нея бѣха изключително похвални. Макаръ тази книга да съдържа и практически отдѣлъ (съчинения и тѣхната поправка), все пакъ, главното въ нея е теоретичната обосновка на новото училище, училището на творчество.

Свикнали сме (и то не е толкова лошо) да отправяме къмъ тѣзи, които даватъ препорѣки за ползотвора работа, пожелания сами да покажатъ какъ трѣбва да се работи. И споредъ това, доколко даденъ педагогически писателъ е едновременно и теоретикъ, и практикъ, зависи неговия успѣхъ всрѣдъ непосредственитѣ работници въ нашето училище: тѣ повече вѣрватъ на дѣлата, отколкото на думитѣ.

За щастие, Йорд. Стояновъ е едно рѣдко съчетание на учителъ съ широка педагогическа култура и на практически деятель отъ най-горенъ разредъ. Както откривателътъ се достѣща за различни комбинации и неочаквани изводи отъ всеизвестни дадености, съ което учудва другитѣ, тѣй и г. Стояновъ ни разказва нѣща толкова ясни, толкова приемливи, че ние просто недоумяваме какъ досега не сме се достѣтили за тѣхъ. Ето, тукъ е силата на учителя-творецъ. Това особено личи отъ новата книга на Й. Ст., която е предметъ на тази бележка. Авторътъ доказва, че не само умѣе хубаво да приказва, но знае и отлично да работи.

Книгата съдържа:

Глава първа. Същностъ и значение на синтетичнитѣ и аналитични методи. Различие и допирностъ. Заключение.

Глава втора. Какъ първакътъ се научава да чете. По-важни условия, лежащи въ учителя. По-важни условия, лежащи въ първака. За намѣсата въ развитието на детето. Четене. Слухова анализа. Какъ първакътъ се научава да пише. Рисуване. Какъ първакътъ се научава да смѣта.

Глава трета. Предметно учение. Нужда и смисълъ. Наименованието предметно учение не е ли вече задоволително? Предм. учение е обща основа на цѣлокупното обучение... и пр.

Глава четвърта. Практически отдѣлъ. Първитѣ дни съ първацитѣ... и пр.

Анкетѣ.

Явно е, че авторътъ е обгърналъ всички въпроси свързани

съ обучението на първака. А разрешението, което имъ дава — **подкрепено съ най-подробенъ практически материалъ** — е неопровержимо. Крайно време е да се спре вече голѣмото разточителство на сили отъ страна на учители и ученици, за постигането на нищожни резултати.

„Кжсиятъ пжтъ не води най-бърже до целъта“. Ние забравяме твърде често тази истина и затова бързае да учимъ детето, да тѣпчимъ главата му, да сковаваме тѣлото му. Боимъ се, че времето употребено за игри и свободна дейность е прехосано. А, когато въ края на годината речемъ да направимъ равномѣтка на своята „сериозна“ работа, оставаме просто смаяни отъ дребния успѣхъ.

Забравяме още една голѣма истина: — детето е лисбознательно, дейно, развиващо се същество. Но вмѣсто да трѣгнемъ отъ тази истина, ние гледаме на малкия човѣкъ, като на апатично, неподвижно, втвърдено същество, което трѣбва съ помощта на „тежката“ педагогическа наука да разбудимъ, да раздвижимъ и развивемъ; трѣбва — казано образно — съ тояга да го вкараме въ пжтя.

Затуй голѣма е заслугата на Й. Ст. къмъ родното училище съ поменатитѣ две книги. Тѣ сж недѣлими и щастливо се допълнятъ. Авторътъ не се плаши, че отдалечава времето на „истинското“ учение, не пжди (напротивъ, при всички условия въвежда) играта, радостта, творческиятъ устремъ на детето.

Азъ мога само най-горещо да препорѣчамъ „Пълното ръководство“ тѣй, както препорѣчахъ „Училище на вворчество“.

Методий Христовъ

Започвайки новата, двадесетъ и втора, годишнина на сп. „Педагогическа практика“, ние намираме за необходимо да се обѣрнемъ съ нѣколко думи къмъ бѣлгарското учителство.

Старата истина, че всичко тече, всичко се мѣни е безусловно вѣрна за всички прояви въ живота. Тя, обаче, е особено вѣрна по отношение на педагогическата наука. Онова, което е било добро преди двадесетъ, петнадесетъ, дори преди 5 години, не е вече въ сжщата степенъ и видъ добро и днесъ.

Ние нито за мигъ не се съмняваме и никога не сме се съмнявали въ нестихващата жажда на бѣлгарския учителъ къмъ придобиване на нови знания и похвати, не сме се съмнявали въ непрестанния му стремежъ къмъ усвѣршенствуване. За да утолява тази жажда и за да подкрепя този стремежъ е излизало и продължава да излиза сп. „Педагогическа практика“. Единъ бѣгълъ погледъ само върху съдържанието на излѣзлитѣ досега годишнини е предостатъченъ, за да се видятъ заслугитѣ на това списание къмъ родната педагогическа наука — теория и практика.

Извѣршеното отъ насъ досега ни дава смѣлостъ да предложимъ на бѣлгарското учителство да подкрепя и за напредъ сп. „Педагогическа практика“. Само нашитѣ усилия и жертви не ще отидатъ на путо.

Прочее, запишете се за сп. „Педагогическа практика“. Абонирайте ваши колеги, училището, читалището за едно отъ най-старитѣ и необходими наши списания „Педагогическа практика“.

Като излиза въ своята 22-годишнина, сп. Педагогическа практика, ще продължава да работи за развоя и организацията на цѣлокупното ни основно училище — за детската градина толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитѣ задачи на тѣзи училищни степени. Списанието ще застъпва следнитѣ по-важни отдѣли отъ живота на цѣлокупното основно образование:

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

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

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

Г. Г. УЧИТЕЛИ НА ПЪРВИТЪ ОТДѢЛЕНИЯ
НАБАВЕТЕ СИ

ЧИСЛОВИТѢ КАРТИНИ - ИЛЮСТРАЦИИ

за добиване представа на числата отъ 1 до 10. Тѣзи картини сж методични, художествено изработени съ седемцвѣтенъ печатъ на картонъ. Размѣръ 32/23 см. Цена 50 лв. до 1 януарий 1944 г.

Поръчки до:

Книгоиздателство С. Цацовъ. ул. Р. Жинзифовъ 9 — София

Пощенска чекова смѣтка 44-57

Печатница „Довѣрие“ — София. Телефонъ 2-45-49

До Г у-ль (ка)

Гр. (с.) ок.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

Месечно педагогическо списание за основни учители
ГОДИНА XXI — 1943-1944

ГОДИШЕНЪ АБОНАМЕНТЪ 100 ЛВ.

предплатени, или внесени най-късно до 1. III. 1944 година.

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

СУМИ И ПОРЪЧКИ изпращайте на адресъ: сп. „Педагогическа практика“, ул. Райко Жинзифовъ 9, София VI.
Телефонъ 5-22-83. Пощенска чекова смѣтка № 44-57.

Ръкописитѣ изпращайте на адресъ:

Цвѣтко Петковъ, ул. Дебъръ № 36 — София

Уредникъ на списанието: Йорданъ Стояновъ

Съ излъзлитѣ досега 21 годишнини, сп. „Педагогическа практика“ е дало на българското учителство повече отъ 10,000 страници, изпълнени съ богато съдържание. То, несъмнено, е съдействувало за развитието на педагогическата теория и практика у насъ. Помогнало е на хиляди учители да направятъ своята всѣкидневна работа творческа, радостна; направило ги е достойни водачи, носители на духовни ценности.

Изпълнени съ това съзнание, започваме 22 годишнината на списанието. Ние не се плашимъ отъ тежкитѣ условия, отъ многото прѣчки, съ които е свързано сега издаването на едно списание, не се плашимъ, защото не търсимъ нито печалба, нито праздна слава. Ние се ръководимъ изключително отъ съзнанието за добре изпълненъ граждански и учителски дългъ. Смѣтаме, че „Педагогическа практика“ винаги е била и ще бже вѣренъ приятелъ и добъръ съветникъ на българския учител.

Точно тази наша увѣреностъ ни дава смѣлостъ да започнемъ новата — двадесетъ и втора — годишнина на списанието. Въ сжщото време очакваме и се надѣваме, че нашитѣ усилия и жертви ще бждатъ оценени. Нѣка всѣко училище и, по възможность, всѣки учителъ се абонира за сп. „Педагогическа практика“, като си платятъ навреме абонамента. Само така ще има взаимность въ услугитѣ и равенство въ жертвитѣ.

Абонаментътъ пращайте по пощ. чекова смѣтка № 4457