

113

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XIX

КНИГА I.

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. П. Теохаровъ — Индивидуални срѣдства за въздействия	1
2. Цв. Петковъ — Чрезъ предметно учение къмъ образователното творчество	6
3. Иорданъ Стояновъ — Начални работи съ първацитѣ	22
4. М-мъ Съокле Риу — За организация на новитѣ училища	26
5. М. Христовъ — Повече другарство	31
6. Ив. Русевъ — Който малко иска, много му се дава	33
7. Цв. Спасовски — Трѣбва ли и образователно ценно ли е, ученицитѣ отъ основнитѣ училища да съставятъ математически задачи?	37
8. Дим. Апостоловъ — Върху обучението по география	43
9. Хр. Нейчевъ — Цѣлостно смѣтане съ първачето	46
10. Редакцията — Къмъ нашата програма	49
11. Г. Симеоновъ — Детскитѣ сили като основа на училищния успѣхъ	51
12. Редакцията — Обща радостъ	55
13. П. Д. Тимневски — Назначаване, съкращаване и премѣстване на учителитѣ	56
14. Анто Ивановъ — Условия за ученикова самодейность	59
15. Георги Димитровъ — Пѣсни	53

ЗАПИСВАТЪ СЕ АБОНАТИ НА „ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

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

Сътрудници :

Александъръ Цаневъ	отъ Министерството на нар. просв.
Андрей Цвѣтковъ,	Иванъ Гължбовъ
Атанасъ Чешмеджиевъ	Т. Андреевъ
Аспарухъ Крайчевъ	Колю Владимировъ
Бочо Шейтановъ	Константинъ Зидаровъ — музикаленъ писателъ,
Бочо Бочевъ	Михаилъ Николовъ
Борисъ Тричковъ	Генчо Червенковъ
Василь Шарковъ	Георги Караивановъ — глав. инсп.
Василь п. Нешевъ	отъ Министерството на нар. просв.
Вѣра Начева Петкова	Георги Костакевъ
Вълко Вълкановъ	Георги Русиновъ
Генчо Д. Пиръсвъ — асистентъ	Георги Симеоновъ
Дим. Ник. Осининъ	Георги Димитровъ — бившъ гл.
Иванъ Георгиевъ	инспекторъ по музика въ Полша
Иванъ Петковъ	
Ив. Вълчановъ — глав. инспекторъ	

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ
ОСНОВАТЕЛЪ: † АНТ. БОРЛАКОВЪ. РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ

П. Теохаровъ

Индивидуални сръдства за въздействия

Въ училище децата идватъ отъ различни семейни сръди. Тѣ, по силата на подражанието, усвояватъ както добродетелитѣ, така и пороцитѣ на сръдата, въ която се движатъ. Въ училищното детско общезитие, тѣ, подъ влияние на усвоенитѣ пороци, извършватъ простѣпки, които не сж съгласни съ общоприетия начинъ на живѣене и поведение. Освенъ това, има случаи, когато деца, независимо отъ сръдата, въ която се движатъ, извършватъ сжщо простѣпки, несъгласни съ общоприетия начинъ на живѣене и поведение.

За такива деца сж необходими известни *сръдства за индивидуално въздействие*. Тукъ спадатъ: съветване, отвличане на вниманието, одобрение или неодобрение, авторитетътъ на възрастния, похвала и укори, наказание и пр.

Приложбата на тия сръдства, за да бжде резултатна, необходимо е да се съобразява съ *индивидуалността* и възрастта на детето. Едно и сжщо въздействие върху различни индивидуалности при различни обстоятелства не дава исканитѣ резултати.

1. **Съветване.** То е такава форма на индивидуално въздействие, която най-малко засѣга личността на детето и заедно съ това дава известни положителни резултати. Предполага се, че разсѣдѣнитѣ доводи сж способни да насочатъ волята къмъ онова, което се смѣта за положително, нормално. Тази форма на въздействие предполага и известни взаимоотношения: признатъ авторитетъ, уважение и довѣрие къмъ този, който съветва. Трѣбва да се подчертае, че съветването никога не бива да се изражда въ многодумие, а да е кратко и насочено къмъ чувствата на честолюбие и сръвнование, разбира се, споредъ случая.

2. **Отвличане на вниманието.** Това сръдство е най-ефикасно при малкитѣ деца, когато се прилага на време, щомъ се забележи, че децата сж трѣгнали по лошъ пѣтъ. Особено е целесѣобразно, когато се види, че съветванията ще дадатъ само отрицателни резултати, а отвличането на вниманието ще поправи всичко.

3. **Одобрение и неодобрение.** Простиятъ житейски опитъ ни говори ясно, колко децата силно реагиратъ на одобрението или

неодобрението не само от страна на тяхната обществена група, но и от страна на отделните лица, особено такива, които стоят по-високо от тях и представляват за децата въ известен смисъл авторитетът (училищни ръководители, учители, родители и др.). Често един прост неодобрителен поглед, клатене на глава от страна на авторитетния човек е достатъчно, за да се повлияе на детето или младежа въ положителна посока. Малките понякога плачат след това, и искат настойчиво да се признае, че „сж добри“. Извикването на индивидуалния срам тука играе положителна роля. От друга страна по сжщия начин, при положителни случаи, одобряването без думи извиква чувство на удовлетворение и желание да надминеш себе си. Разбира се, срещат се натури, които при неумело одобрение може да бждат тласнати още повече към засилено извършване на своите простъпки. По-край индивидуалното неодобрение или одобрение сжществува и социално, което представлява от себе си такава сила, която е способна да надъне юзда и на най-неподатливите, между възрастните, на въздействие. Това е силата на *общественото мнение*.

4. **Авторитетът.** За да се избъгнат недоразумения, необходимо е да се схване ясно смисъла, който лежи въ понятието авторитетът.

Авторитетът е *въздействие*, което нъкоя личност, благодарение на свои духовни качества, упражнява върху другите. Така, авторитетът може да бжде човекът, който притежава силен умъ, много знания, силен характеръ, нъкоя творческа способностъ, все качества, които се признават от другите и, чрезъ които той имъ въздействува. Въ авторитета, както се вижда, има елементи на *признаване* и *довърие*. Въ авторитета, обаче, има и опасен елементъ. Той произхожда от признаването и довърието. *Това е безкритичното отношение към думите и дълата на авторитетната личност, отказът от критично мислене.*

Примитивната форма на авторитета се основава на силата, на физическото надмощие над другите, а после все повече и повече се изтънчава и превръща въ културно-творчески авторитетъ. Такъвъ е авторитета на великите творци въ науката, изкуството и живота.

Детето, бидейки още умствено слабо, при отсъствие на критична мисълъ и слаба воля, не може да не се подчини на авторитета на възрастния. И изкуството на възпитателя се състои именно въ това, щото примитивният авторитетъ, който почива на силата, ръста и възрастта на възпитателя, да се превърне въ културен авторитетъ, който дава пълен просторъ за самоопредъляне на младия човекъ, когато той окончателно взема сждбата си въ свои ръце.

По пътя на сдобиване такъвъ авторитетъ предъ децата, възпитателътъ тръбва да посъе у тях довърие и любовъ към своята личност чрезъ любовта и довърието към тях. Тогава той ще бжде *тяхната съвъсть* и тяхния разумъ. Този авторитетъ ще ги предпази от лоши простъпки, защото винаги ще държи будна съвъстьта имъ, която, наистина, е стражъ за човека въ неговия нравствен животъ.

5. **Похвали и укори.** Въ последно време въ педагогичната литература към похвалитъ и укоритъ като сръдства на въздействието се взе отрицателно отношение. Главното основание лежи въ следното: както наградитъ и похвалитъ, така и укоритъ изхождатъ въ училището отъ опредѣлено лице, съ което децата се намиратъ въ прѣкъ допиръ и ето; полека-лека въ съзнанието на детето почва да се измѣстя истинската целъ на труда и ученето съ целъ да се угажда на лицето, което раздава наградитъ и укоритъ, въ ролята на ценителъ. Не резултатитъ на учениковия трудъ раздаватъ наградитъ, а опредѣлена личностъ. И ето децата, съ свойствената имъ приспособимостъ, почватъ да се стремятъ не къмъ истински трудъ и знания, а къмъ нѣщо външно, къмъ задоволяване на известни външни изисквания, къмъ вкуса на опредѣлена личностъ. Добросъвѣстното изпълнение на работата, съзнанието за изпълнение на своя дългъ, почва вече да отстъпва мѣсто на *угодниството* на преподавателя. Така постепенно се отива до опорочаване на характера, до лъжата, измамата, лукавството, недостатъци, които въ традиционното училище твърде много се култивиратъ.

Такова е схващането на противниците на похвалитъ.

Но както у възрастния, така и у детето се явява желание да види плодетъ на своя трудъ, наградени съ *признаването* за добре изпълнена работа и изхарченъ трудъ. Ние не можемъ да замѣнимъ това желание на детето съ нѣкакво възпитание на *безкористно* отнасяне къмъ своята работа, защото имаме работа не съ абстрактно дете, а съ конкретно, което настоятелно изявява своитъ желания. Както възрастниятъ, така и детето търси това признаване и много страда, когато срещне равнодушно или „сръдно“ отношение къмъ своя трудъ. На детето не може да се откаже признаването плодетъ на неговия трудъ и това признаване ще се излѣе въ форма на *справедливо и честно одобряване*, когато има положителни резултати отъ положенъ трудъ и *справедливо, обосновано неодобрение*, при случай на незадоволителни резултати. Може и трѣбва да се говори на децата съ *нуждната* справедливостъ и предпазливостъ, че доброто е добро и лошото — лошо. Така тѣ ще възпитатъ у себе си способността да преживяватъ своитъ постѣпки, съ което пѣкъ ще изграждатъ и своя нравственъ характеръ. Отрицателнитъ отзиви за работата и укоритъ за известна постѣпка, ако тѣ сж *човѣчно* справедливи, никога нѣма да угнетятъ нравствено здравитъ деца, щомъ като въ осъждането се чувствува твърдата надежда за изправление и топлия зовъ къмъ него.

Така се разрешава въпросътъ за похвалитъ и укоритъ, одобренията и неодобренията.

Като говоримъ за такова човѣчно отнасяне къмъ децата, това не значи, че трѣбва да се покажемъ слаби и малодушни и както се казва: „да оставимъ децата да ни се качатъ на главитъ.“ *Детскиятъ произволъ е сжщо така лошъ, както и деспотизмътъ на възпитателя.* Слабостта и малодушието, по отношение на децата, ще иматъ само развращаващо влияние, като съблазняватъ къмъ непокорство и бунтъ. Правата на човѣшката личностъ и тази на

детето изискватъ уважение къмъ нея, *но нѣма права безъ задължения* и работата на възпитателя е да покаже съ думи и дѣла тѣсната връзка между правата и задълженията на личността. Възпитателятъ трѣбва да бѣде вискателенъ, твърдъ, енергиченъ, макаръ и *добродушенъ*, пазителъ както на отдѣлната личностъ, така и на цѣлото школно общество. Трѣбва да се помни, че безволниятъ човѣкъ никога не може да създаде силни и дисциплинирани характери. Въ тази насока живиятъ примѣръ на възпитателя има решаващо значение. Прочее, само силната, волева, характерна личностъ на възпитателя създава силни, волеви, характерни личности.

6. Наказание. За тѣлесното наказание не заслужава да се говори. То отдавна е отречено като възпитателно сръдство отъ педагогичната мисль.

Боятъ унижава човѣшкото достойнство, както на този, който бие, така и на онзи, когото биятъ. Освенъ това, боятъ е признакъ на безсилието на „възпитателя“ да възпитава.

Наказанието, каквото и да е то, отъ съвременната педагогична мисль се признава за *зло*. И ако нѣкога се прибѣгва до него, то е само по необходимостъ и тогава то се разглежда като необходимо зло, което трѣбва да се избѣгва. Училищниятъ животъ би трѣбвало така да се организира, че *да не се даватъ поводи* за простѣпки отъ страна на децата, а отъ тамъ и за налагане на наказания. Едно отъ условията въ този случай е, *напр. отстранението на всички излишни правила и запрещения, които само увеличаватъ възможноститѣ за тѣхнитѣ нарушения*. Много сж интересни думитѣ на знаменития криминалистъ *Фонъ-Листъ*, който ги подкрепя и съ достатъчно статистиченъ материалъ: „Нашитѣ наказания, казва той, не действуватъ нито подобрително, нито пъкъ застрашаващо, т. е. тѣ не задържатъ да се вършатъ престѣпления; наопѣки, тѣ като че ли подбуждатъ къмъ престѣпления. Отъ година на година се увеличава, вследствие на наказанията, армията отъ хора, които сж избрали престѣплението като жизнена професия“. Училищната практика наистина потвърждава изводитѣ на този знаменитъ нѣмски ученъ. Иначе не може и да бѣде. Чрезъ наказанията ние се боримъ съ следствията, а не съ причинитѣ на престѣпленията. За да може да се премахнатъ престѣпленията, трѣбва да се унищожи всичко, което ги причинява. Злото се лѣкува, като се отсѣкатъ неговитѣ корени. Страхътъ отъ наказание е лошъ възпитателъ; той въ най-добрия случай подтисва външнитѣ прояви, но губи нравствения си характеръ. Наказанието, особено онова, което е свързано съ страхъ и заплашвания, не може да бѣде оправдано като възпитателно сръдство. Наказанието, къмъ което може, и то въ краенъ случай, да се прибѣгва, е *отстранението* на детето отъ школното общество и поставянето му въ по-други условия на възпитание. Между децата се намиратъ и такива съ порочни навици, които много лесно могатъ да заразяватъ другитѣ деца, а за да не стане това, необходимо е да се отдѣлятъ и поставятъ при други условия на възпитание.

Наказанието, като възпитателна мѣрка има и тази интересна страна, че следъ като се изтърпи отъ детето или младежа, последнитѣ, като че ли се освобождаватъ отъ по-нататъшно морално задължение, защото съ изтърпяването на наказанието, тѣ сж все едно издължили. А когато то се прилага въ по-груба форма, извиква въ душата на наказания и зли чувства — злоба, омраза къмъ наказателя. Въ всички тия случаи наказанието довежда тъкмо до обратното на това, което се желае: вмѣсто морално исправление — морално задебаване. И все пакъ, ако нѣкога се прибѣгва до наказание, това е за туй, че другояче не може да се постъпи. Изчерпани сж всички срѣдства и това остава като крайна мѣрка.

Редакцията поставя на научна обжда следнитѣ теми:

1. Кой и защо следва да поставя въпроситѣ, които се разглеждатъ при обучението — учителътъ ли или ученицитѣ? Ако трѣбва да ги постави учителътъ или ученицитѣ, при какви условия може да стане това съ полза за образователната работа.

2. Кои обективни и субективни условия сж особено благоприятни за самодейността на ученицитѣ отъ различнитѣ степени на основното училище? Причини.

3. Очертаватъ ли се типове ученици въ повърхеното ви отдѣление (класъ) и на какви субективни и обективни причини се дължатъ?

4. Редакцията съ удоволствие ще проучи всички статии на горнитѣ теми и най-добритѣ, подкрепени и създадени отъ нашата образователна действителностъ, ще напечата.

Редакцията

Цв. Петковъ

Чрезъ предметното учение къмъ образователното творчество

Предметното учение разкрива ценни образователни възможности за първоначалния учителъ. Основанията да поддържаеме този възгледъ сж колкото много, толкова и важни. Задачата ни е сега именно тази: да разкриемъ ценнитѣ, творческитѣ образователни възможности, които предоставя предметното учение на учителя при работата му въ I и II отдѣления.

Програмата и предметното учение

Известно е каква цель преследва предметното учение: да въведе децата въ училищния животъ; да упражни и изостри сътивата имъ като ги *привикне да наблюдаватъ съзнателно околнитѣ предмети, явления и събития*; да допълни, изправи и разшири представитѣ имъ за околната природна и обществена действителностъ; да *развие говора имъ по пжтя на свободно излагане свои наблюдения и преживявания* (програмата отъ 4 юлий, 1939 г.); а въ онази отъ 1922 год. е ясно посочена и друга цель, която е особено важна: *да буди детската мисль къмъ самодетелностъ*. Или: задачата на предметното учение е: да довежда децата лице срещу лице съ близката природна и обществено — културна действителностъ, да буди и развива тѣхнитѣ тѣлесни и духовни сили, да ги подготвя да мислятъ, говорятъ и действуватъ като свободни духовно същества, да проправя пжтя имъ къмъ понататъшна успѣшна образователна работа по другитѣ учебни предмети и презъ следнитѣ учебни години. Или, да бжде незамѣнима основа за цѣлостно образование.

Че наистина, въ този духъ следва да се работи и схваща работата по предметно учение, се вижда и отъ следнитѣ методически указания на програмата: предметното учение е обща основа на цѣлостното обучение презъ първитѣ две учебни години и дава градиво за всички учебни предмети; изучаването на всѣка областъ започва съ *непосрѣдни наблюдения*, които сж задължителни; учебниятъ планъ по предметно учение има *мѣстенъ характеръ* и се изработва отъ учителския съветъ на общината, като се излиза отъ общата програма, но се зачита *развиващия се околнъ животъ*; използватъ се най-широко *детскитѣ преживявания, народни приказки, легенди, гатанки, скоропоговорки и др.*; презъ първата година предметното учение има по-вече детско-наивенъ характеръ, а презъ втората година се дава предимство на културно-исторически материали и разкази въ връзка съ съответнитѣ предметни области (програмата отъ 4 юлий 1936 г., публикувана презъ 1939 г.); а въ програмата презъ 1922 г. се добавя и друго условие, безъ което предметното учение, както ще видимъ, само би загубило: за да се затвърдятъ добититѣ познания при наблюденията, както и да се *задоволи стремежа на детето къмъ дей-*

ност, предметното учение трѣбва да се води *въ най-тѣсна връзка съ рисуването, моделирането и рѣчната работа.*

Психологическитѣ основания

Програмата съ нейния материалъ по предметно учение, групиранъ по области (напр. Зима: зимата иде; зимни игри и радости; зимни скѣрби) и съ нейнитѣ кжси методически указания е схематична, като всѣка програма. Но въ основата на тази схематична програма съ нейнитѣ методически указания, лежатъ важни психологически, социологически и педагогически основания. Колкото по-правилно се познаватъ тѣзи основания, толкова по правилна работа ще се осществява по предметно учение. Нека тогава поне сбито разгърнемъ тия три вида основания, които позволяватъ предметното учение да стане надеждна основа за правилна и цѣлостна образователна работа. Ще почнемъ съ психологическитѣ основания, които сж въ основата на социологичнитѣ, а тѣзи дветѣ заедно сж основата на педагогическитѣ.

Психологически основания ще именуваме онѣзи, които се криятъ въ духовната природа на детето отъ 7 и 8-та година и съществуватъ независимо отъ влиянието на образованието и обществото. Съ това, разбира се, не искамъ да кажа, че тѣзи основания сж напълно независими отъ въздействието на общество и образование: тѣзи два обусловители имъ влияятъ, но не ги създаватъ — съществуватъ ли здраво и нормално дете, и тѣ ще съществуватъ.

Първото психологическо основание, което позволява предметното учение да придобива значителна и незамѣнима творческа образователна стойностъ, това е потребността на децата презъ тази възраст да действуватъ както тѣлесно, така и духовно. Тази потребностъ е толкова дълбока и трайна, че отъ съвременен психологически гледище можемъ спокойно да подчертаемъ: *действиува ли, играе ли и работи ли нормално едно дете, то е здраво тѣломъ и духомъ и има всички условия за своя развой отъ образователно гледище.* Разбира се тази потребностъ отъ дейностъ не е свойствена само на тази възраст: тя води началото си отъ деня на раждането, когато е предимно тѣлесна и минимална по сила и обсегъ, но после постепенно се увеличава и усложнява, като духовната постоянно се засилва. Ето факти, заети отъ моя психологически дневникъ:

Първи фактъ. 6. 1. 1935 г. Л — 6·5 (1) възраст (6 години, 5 месеци и 1 день). Отъ преди обѣдъ до 6 часа следъ обѣдъ Л. бѣ при други деца и непрекъснато играеше. Въ 6 часа се завърна и веднага се зае съ следната дейностъ: препасалъ престилка като обущаръ, готви си клечки отъ една отъ дъскитѣ за подпалване, вземалъ е шило, прави дупки въ една дъска, като удря съ чукче, поставя клечкитѣ, забива ги съ чукчето, изпилява ги много внимателно съ пила и отъ време на време брои забититѣ клечки въ дъската: 1, 2, 3 . . . За да приготви клечкитѣ, служи си съ ножъ, изрѣзва ги, изпилява ги съ пилата, за да станатъ остри и тогава ги поставя въ дупкитѣ, приготвени съ шилото.

Посещава забавачница. Тамъ никога не се занимаватъ съ такава дейность.

Втори фактъ. 25. 1. 1935 г. Л — 6·5 (20). Вчера и днесъ Л. се занимава съ строежъ на кжща отъ снѣгъ. Вчера е построилъ кжща висока почти $\frac{1}{2}$ м. съ 4 прозорци и врата, съ коминъ. Стенитѣ сж почти идеално равни, а покривътъ и коминътъ напълно подобни на обикновенитѣ. Кжщата има и дворъ съ дебела ограда.

Днесъ продължава да строи съ К. (момиче на 8·10 (5) години). „Тя е голѣма“ заявяватъ и двамата „и е за насъ, да живѣемъ“.

Вечерята къмъ 9 ч. питаме Л довършиха ли снѣжната кжща „О, не. Тя е голѣма. Ще работимъ и утре“ 26. 1. 1935 г. Днесъ двамата съ К. отново работятъ своята снѣжна кжща следъ $1\frac{1}{2}$ часа: най-напредъ приготвятъ снѣжни блокове, складирайтъ ги и после градятъ стенитѣ — разширяватъ постройката. 29. 1. 1935 г. Строежътъ на кжщата продължава и днесъ, но вече Л. работи съ брата си.

Трети фактъ. 6. 1. 1935 г. Л — 6·5 (11). Часътъ е вече 10 вечерята, а Л. рисува и азъ после прибирамъ рисунката. Л: „Това е автомобилъ. Тукъ се налива бензинъ (сочи), а това (сочи) е димъ“ ми обяснява той самъ

Четвърти фактъ. 18. 8. 1935 г. Л — 7·0 (13). Отъ вчера следъ обѣдъ Л. и К. (9·4 (28)) почнаха да строятъ кжща въ двора. За тази целъ онзи день поискаха разрешение да развалятъ единъ сандъкъ, за да използватъ дъскитѣ и гвоздеитѣ. Снощи като се раздѣляха, обещаха си да я довършатъ въ понеделникъ, 19. 8. т. г.

На 19. 8. т. г. Л. е самъ и отново строи. Около него има дъски, тенекии, камъни, гвоздеи и какво ли не още. Поканихъ го да отидемъ на разходка въ Борисовата градина. „Не, ще правя кжщата си“.

Какво ни разкриватъ факти като посоченитѣ, които сж обикновено явление въ живота на всѣко дете? Първо, че наистина, дейността на децата, въпрѣки това, че малко или много търпи влиянието на природната и обществената срѣда, е дълбока и трайна лична потребностъ, която ги подтиква да поставятъ въ ходъ тѣлеснитѣ си и духовни сили. Второ. При това, тѣ действуватъ не подъ влияние на каква да е външна принуда, а по желание и влагатъ въ проявитѣ си всичкото си увлѣчение, което е условие за успѣхъ. Трето. Децата действуватъ, играятъ или работятъ непрекъснато щомъ сж бодри. Четвърто. Тѣхната дейность обгръща както тѣлесната имъ, така и духовната имъ личностъ. Или, още по-точно, за тѣхъ не съществува само тѣлесна или само духовна дейность — тѣзи дейности винаги вървятъ заедно било уравновесени, било съ надмощието на една отъ тѣхъ. Следователно, въ програмата напълно основателно се сочи, че предметното учение се обединява съ различнитѣ видове дейности (рисуване, моделиране и др. а ние прибавяме вкл. и *строежъ*) и че то следва да използва напълно детскитѣ преживявания (наблюдения, опити, стремежи). Всѣка една отъ посоченитѣ по-горе дейности е свързана съ разнообразни детски преживявания: многократни наблюдения работата на обушаря (фактъ № 1), наблюдения на строежъ

на жилище и движение изъ жилища, които се строят (ф. № 2, 4), и наблюдения и други преживявания (ф. № 3) — пжтуване съ автомобилъ, радостъ, че пжтува съ него, наблюдения на рисунки и преживявания свързани съ собствено рисуване.

Потрѣбността отъ дейностъ органически е свързана съ една втора потрѣбностъ, която образува ново психологическо основание въ полза на предметното учение: детето е *вѣчна, буйна и ненаситна* потрѣбностъ да общи съ действителността — природна, обществена и културна. Благодарение на нея то непрекъснато наблюдава, пипа, работи, опитва, пита, провѣрява, само иска всичко да чуе, види, вкуси, помирише, попиа и преживѣе. Въ полза на това говорятъ факти като следниятъ.

Фактъ № 5. 17. 6. 1935 г. Л — 6'10 (12). Посещава детска градина. Отивамъ съ Л. за Горна баня. Ето какво е отбелязано подъ името „Важни задачи“ въ психологическия ми дневникъ:

а) Непрекъснато наблюдава на отиване и връщане или говори: „Много съмъ доволенъ, че можехъ да гледамъ“. б) Какво е това? (Сочи „Домъ на човѣщина“). в) Постоянно следи кога ще наближи шосето за Горна баня или говори кжде ще завие автобусътъ, за да тръгне по него. г) Въ банята бърза да отиде въ басейна и тамъ почва да се упражнява да се гмурка въ водата. Брои колко пжти е успѣлъ да стори това. Още не показалъ се надъ водата и сочи прѣсти: 3, 4, 5 и така до 20. Най-напредъ се държи за оградата на басейна до стълбата, после не се държи и се гмурка. Подчертава: „Татко, мога“. д) Качва се върху оградата на малкия басейнъ, който е 30—40 см. надъ голѣмия басейнъ и почва да скача въ голѣмия. Отначало моли да го държа за ржцетъ, а после скача самъ, до като най-после успѣва да скача добре безъ да се страхува. е) Броди изъ басейна и все ми подчертава: „Сега вече мога, а не като миналата година, когато не смѣхъ и бѣхъ по-малъкъ“. ж) „Добре бѣ да се спре автобуса до линията, да понаблюдавамъ влака. О, забравихъ днесъ да гледамъ върталежкитъ на трамваитъ“.

Фактъ № 6. 7. 4. 1936 г. Л — 7'8 (2). Ученикъ въ I отделение. Заминаваме съ Л. за гр. В. До гарата стои предъ прозореца на трамвая и наблюдава. Говори: „Татко, азъ не искамъ да сѣдамъ. Ще стоя до прозореца на трамвая. Искамъ да гледамъ“. На гарата: „Нека отидемъ отъ другата страна на влака. Отъ тази страна има вагони и ми прѣчатъ да гледамъ“. Влизаме въ влака: „Азъ ще отида до прозореца. Искамъ да гледамъ“. Още като влизаме въ купето: „Какъ се казва това? (Подставката до прозореца, която служи на пжтниците като масичка). За какво е? Какъ се сваля и вдига?“ Разглежда я. На едно дете: „Вижъ, вижъ какъ се спуска и вдига“. Презъ искърския проломъ: „Коя е тази рѣка?“ Съ още две деца сега непрекъснато наблюдаватъ ту на единъ, ту на другъ прозорецъ. До гр. В. малко време седи: „Охъ, заболѣха ме краката отъ стоене“.

Посоченитъ факти могатъ да се установятъ отъ всѣки у-лъ навредъ и винаги: въ влака и на улицата, въ кжщи и въ градината, на полето и въ магазина. Тази потрѣбностъ за детето да

общий съ действителността му позволява, *по дълбока и трайна вътрешна подбуда*, да действа и застава предъ цѣлокупната действителностъ; да отдрѣпва какво отъ нея не познава или не може да върши и по този начинъ то си поставя въпроси или задачи, които го потикватъ да изследва и пита, да действа и се упражнява; тази потрѣбностъ го води съ необходимостъ до дейностъ на всичкитѣ му тѣлесни и духовни сили: то се бори съ тѣлесната си умора, възприема продължително, мисли и си въобразява, постоянствува и калява волята си, овладява езика и изразява съ него онова което го вълнува; нѣщо повече, така детето се развива като самостоятелна личностъ, която подчертава: „Сега мога!“ А крайната задача на образователя е именно тази — хора, които могатъ да вършатъ положителни дейности. Въ това *мога*, като въ фокусъ се синтезиратъ познания, тѣлесни и духовни сили, умения и, бждещи възможности и задачи.

Предметното учение тъкмо тази крайна целъ има: да позволи на най-малкитѣ възпитаници да общатъ съ цѣлокупната околна действителностъ и се развиватъ всестранно, по единъ непринуденъ начинъ.

Предметното учение, което има за целъ децата да наблюдаватъ съзнателно околната действителностъ и буди самостоятелна имъ мисль, успѣва да върши това главно благодарение на посоченитѣ две психологически условия: потрѣбността отъ дейностъ и потрѣбността имъ за общение съ действителността. Но тѣзи две потрѣбности криятъ въ себе си възможностъ за проява на трета потрѣбностъ, чието истинско задоволяване става единствено, ако се уважаватъ тѣзи две потрѣбности—това е потрѣбността детето да мисли, т. е. да си поставя въпроси и задачи, а отъ тамъ да използва паметъ и внимание, въображение и воля, да преживява чувства, да добива познания, умения и развива силитѣ си. Фактитѣ, които давамъ веднага, сочатъ недвусмислено, че тази потрѣбностъ е нѣщо естествено за децата и че тя органически е свързана съ разглежданитѣ две потрѣбности.

Фактъ № 7. 23. III. 1935 г. Л.: 6·7 (18). Отиваме съ него къмъ една обушарница. Говори ми какъ преди 2—3 години е хващаль пеперуди. И неочаквано ме пита: „Съ какво се хранятъ брѣмбаритѣ?“

Фактъ № 8. 4. 5. 1935 г. Л. 6·8 (29). Връщаме се по ул. Раковски. Л. си спомня, че въ Б. И. А. Д.*) работи нашъ роднина и че тамъ има подемателъ (асансьоръ). Отдавна сме решили да го заведемъ, за да види подемателя и се изкачи съ него: „Татко, искамъ само да видя асансьора. Макаръ и отъ далече.“ Отбиваме се въ Б. И. А. Д., разглеждаме го, обяснявамъ му каквото мога и се изкачвамъ съ него.

Фактъ № 9. 1. 3. 1936 г. Л.: 7·6 (26). Едва пробудилъ се тази сутринъ, Л. ме моли да отида при него и говори следъ като вчера е наблюдавалъ артилерийски и танкови части. „Колко танка имаме ние? Голѣми ли сж или малки? Ставатъ ли повече или не? Коя войска е по-силна, нашата ли или английската? Защо е по-голѣма английската войска?“ (Живѣемъ близу до английската легация).

*) Българско инженеро-архитектно д-во.

Тъзи факти, които се повтарят всекидневно в живота на всяко дете, отъ психологическо гледище означават следното: застане ли детето лице съ лице съ една действителност, природна или обществена, безразлично, то подъ влияние на трайната си потребност да узнава и овладява всичко, което го заобикаля, особено онова, което е по неговитъ сили и потребности, почва да си поставя въпроси и задачи за разрешение. Поради тѣзи то развива най-разнообразна дейност: наблюдава и отгатва, обсъжда и пита, върши една или друга работа, налага си усилия. Въ този случай нѣма значение дали въ момента се общи съ действителността (фактъ № 8) или това общение съ нея е станало по-рано (ф. № 7 и 8): както се вижда (ф. № 7) общението съ действителността може да е станало и преди години, а едва сега, благодарение на паметта, миналия опитъ и развоя на неговото мислене, то почва да си поставя въпроси днесъ.

Предметното учение не е нищо друго, освенъ планомѣрно ръководено общение съ действителността и затова то осигурява на възпитаницитѣ, възможността непринудено, но неизбежно да си поставятъ въпроси и задачи, за чието разрешение ще изпълняватъ както досегашната си подготовка, така и онази на у-ля.

Човѣкъ по природа се стреми, всичко що преживява (познания, чувства, желания и нужди, умения) да го изрази. Това става чрезъ изразнитѣ процеси — мимика и пантомимика, думи, рисунки, моделиране, чертежи и др. т., драматизиране и различни строежи. За децата това е особено вѣрно. Доказателство за горното сж фактитѣ, които даваме веднага.

Фактъ № 10. 26. X. 1934 г. Л. 6:2 (21). Едва станалъ тази сутринъ, Л. ходи по ношница и прави движения съ раменетѣ — бавно навежда едното, после другото. Следъ това отваря ржце и пакъ се навежда ту на една, ту на друга страна.

Питамъ го защо прави това. Отговоръ: — Азъ съмъ мѣрилница. Какво си?! — Мѣрилница съмъ. — За какво служи мѣрилницата? — Да се мѣрятъ различни нѣща... въ магазина, въ кооперацията. — Какво напр.? — Захаръ, сирене... *Да, азъ съмъ мѣрилница.*

Очевидно, Л. има предъ видъ везнитѣ.

Фактъ № 11. Л: 66 (17). Отъ известно време Л. слуша съ интересъ гатанки отъ брата си, които той му чете. Заедно ги обсъждатъ, единъ другъ се питатъ за смисъла имъ, съобщаватъ ги на родителитѣ си и ги питатъ за значението имъ.

Тази вечеръ Л. пита баща си: — Татко, какво значи това: отдолу лопата, отгоре корито, а по срѣдата живо скрито? Бащата: — Не зная. Л. тържествува: Костенурка. Ами това: Кжца отъ колелета? Бащата: Не зная. Л.: Влакътъ. *Азъ си измислихъ тази гатанка.*

Фактъ № 12. 28. I. 1936 г. Л. 7:5 (24). Преди два дни бѣ идвала госпожица у дома и съобщила, че една лекция, която трѣбваше да взема въ единъ курсъ отъ 4—5 часа, се налага да я взема отъ 3—4 ч. сжция день. Когато се връща Л. съобщава на баща си: „Като бѣхъ у Олгини, все мислѣхъ за това и искахъ да го

не забравя. Мислѣхъ, мислѣхъ и го забравихъ. После пакъ си спомнихъ и пакъ забравихъ. Знаешъ ли, това забравянето и припомнянето е като вълна: *дойде една вълна и азъ забравя; дойде друга и азъ си спомня*“.

Въ тѣзи случаи детето неизбежно идва до потребността онова, което го е заинтересувало да го изрази чрезъ действия (ф. № 10) и чрезъ думи (ф. 11 и 12). Въ други случаи детето изразява преживяванията си чрезъ различни графически сръдства (ф. № 3), строежъ (работа), чрезъ числа и аритметически действия (ф. 5) или по другъ начинъ. Каква е образователната стойностъ на тази потребностъ за изразяване на преживяванията, ще видимъ по-късно. Но и още сега може да се подчертае, че чрезъ тази жива потребностъ отъ изразяване, се засѣга основно една отъ задачите на предметното учение — приучване децата свободно да говорятъ възъ основа на преживявания.

Всички разгледани до сега потребности, които ни разкриватъ психологическите основания на предметното учение, сж органически свързани и съ една нова потребностъ — потребността да се създадатъ нравствени отношения съ хората, които заобикалятъ децата. Ето единъ фактъ въ тази насока.

Фактъ № 13. 25. II. 1936 г. Л. 7'6 (20). Вчера Л. дойде при мене, видѣ единъ чертанъ листъ и попита: — Мога ли да го взема? — За какво ти е? — Ще строя аеропланъ. — Вземи го. Лицето му се озари отъ радостъ, пристѣпи до мене и ме цѣлуна по страната. Никога никой не му е говорилъ да върши това въ такива случаи.

Или, нуждата да действа и влиза въ връзка съ обществената действителностъ, да строи и изразява едни или други преживявания, налагатъ на детето да си създава начинъ на отнасяне съ хората, който ще му позволи отново да потърси съдействието на хората, безъ, разбира се, тѣзи нравствени прояви да сж предназначени. Напротивъ, отначало тѣ сж неволни и едва по-късно се осъзнава стойността имъ.

Социологични основания

Преминаваме къмъ социологичните основания въ полза на предметното учение. Именуваме ги социологични, защото като проучваме обществения животъ, виждаме, че тѣ позволяватъ възпитаниците да се приближаватъ до обществото и културата; да ги упознаятъ и се сродятъ съ тѣхъ; да заживѣятъ съ тѣхните интереси и навлѣзатъ въ живота като личности, които сж органически свързани съ обществото, поне да почнатъ да се готвятъ като самостоятелни духовни и обществени единици, които, като се включатъ въ рамките на дадено общество отъ известна епоха, развили сж въ себе си достатъчно духовна независимостъ, безъ която биха станали роби на обществото и по този начинъ напредъка на културата се осуетява.

Социологичните основания на предметното учение сж не по-малко на брой и не по-малко важни. Проучените до сега факти ни позволяватъ да разкриемъ тѣзи основания безъ да даваме нови.

Така, като действа и общи с действителността, отначало неволно, а после все по-съзнателно, особено поради обмислената образователна работа от страна на училището, детето все повече узнава природната и обществена действителност, в която живее, сближава се с нея, свиква с нея, обиква я, създава си връзки с нея. Така, между деца и околна действителност се създават хиляди невидими мостове, които им позволяват да я познават и разбират, да се ориентират в нея и определят правилно бъдещето си поведение. А всяко образование, включ. и това което се добива чрез предметното учение има за цел да подготви младите да се ориентират и действуват правилно.

Със посоченото не се изчерпва обществената стойност на предметното учение: чрез дейността и общението с действителността, децата, по дълбока вътрешна подбуда, стават все по-дейни и дейността им все по-разнообразна — телесна и духовна, лична и обществена, кжсотрайна и продължителна. Видяхме по-рано, че децата обмислят важни обществени въпроси (ф. № 13 за нашата и английската войска), поставят си задачи, които осъществяват в продължение на дни (ф. № 14), преживяват случаи, които им позволяват да проникнат в психологията на човека (ф. № 12 — за забравата и припомнянето).

Тази възможност, да се подготвят като дейни лица в обществото, придобива особено голъма стойност с оглед на факти като № 13 — позволява им да израстват като нравствени личности, които по силата на личната и обществена необходимост, си създават нравствен светоглед и положителна нравствена практика.

Образователни възможности

Преминаваме към образователните възможности, които крие в себе си предметното учение. Именуваме ги образователни, защото те позволяват да се развиват телесните и духовни сили на възпитаниците, да узнават и овладяват природата, живота и културата, да стават независими и се готвят за малки или голъми творци на духовни ценности.

Предметното учение, когато се води с оглед на изяснените психологически основания, позволява да се работи от страна на деца и учители непринудено и с увлечение, като се зачитат природните особености и спонтанните интереси на възпитаниците. А единствено онова образование, което се гради върху потребностите на децата и тяхното свободно, радостно участие, дава плода, който очакваме от него: участие на цялостната детска личност в образователната работа, висше одейняване на детските сили, развои им и положително отнасяне към работата. И наистина, дадените по-горе факти от свободния детски живот тъкмо това разкриват: без нъкой да иска това от децата или да прави опит за налагане, те развиват многостранна дейност, която засъга области, които училището дори не би си позволило да засъга: така, децата застават пред чисто психологически проблеми (ф. № 12) и се мъчат да се справят с тях.

Образователната работа по предметно учение въвежда децата във цялостната действителност, като предварително не имъ определя съ какво точно ще се занимаватъ. Наистина, програмата сочи области, които следва да ставатъ обектъ на внимание, напр. „На училище“, „Пролѣтъ“ (I отд.), „Какъ градятъ нови къщи“, „Помощници на земеделеца“ (II отд.), но съ какво точно, кога и колко ще се занимае детското мислене, въображение, чувство и какво усилие отъ тѣзи голѣми области, не се определя. Следователно, учителъ и възпитаници ще могатъ последователно да избиратъ онѣзи страни отъ действителността, които въ даденъ моментъ най-много ще допринесатъ за образователното израстване на младитѣ. Така, като се излиза отъ обективната и субективна действителност (детската природа), предметното учение позволява на децата да се ориентиратъ въ все по-голѣми части отъ свѣта, който свѣтъ после постепенно ще се разграничи на научни области. Или, образованието тръгва отъ свѣта като цялостъ за детето, която цялостъ после постепенно се изяснява и овладява.

Видѣхме, че предметното учение почива върху дълбоки психологически основи — потребноститѣ, които изяснихме: децата, независимо отъ училището, се стремятъ да се справятъ съ действителността. Но затова пъкъ, като гради върху тази неизбежна основа на *личния опитъ* (лично наблюдение и лично преживяване), който включва все повече области отъ действителността, предметното учение не остава на равнището на този недостатъчно осъзнатъ личенъ опитъ, недостатъченъ и по количество: то го увеличава до възможнитѣ за възрастта предѣли; но ведно съ това го подлага на научно освѣтление, за да пробуди нови интереси и открие нови области отъ действителността; води децата отъ областта на житейското, емпиричното познание къмъ научното; съзнателно подбужда растежа на тѣлеснитѣ и духовнитѣ имъ сили, като създава образователна обстановка, която налага и по вътрешна необходимостъ все нови и по-трудни проблеми и задачи. Благодарение на това образование, изградено върху съвременното отъ психологическо и педагогическо гледище начало на *личния опитъ*, предметното учение печели децата за образователната работа, тя става тѣхна и ги предпазва отъ опасността да се превърне въ повинностъ.

За онзи, който познава сжщността на непредназначеното (предучилищното) и предназначено образование (училищното) е ясно, че то е *най-висшето творчество, което културата познава*: създава живи, дейни, необходими, творчески личности. Даденитѣ по-рано факти тъкмо това разкриватъ: дори, когато липсува правилната намѣса на училището, потребността отъ дейностъ и общение съ действителността позволяватъ на децата да творятъ, най-напредъ *чисто образователно*, а следъ това да преминатъ въ областта на истинското творчество като зрѣли хора. Така, чрезъ предметното учение децата сами преоткриватъ нови и нови области отъ свѣта; по свой починъ добиватъ познания, които сж познати на възрастнитѣ, но не и за тѣхъ; развиватъ силитѣ си, които другитѣ притежаватъ, но тѣ сами никога не биха придобили, ако не тръгнѣха по пътя на личния опитъ и личното уси-

лие; придобиватъ умения, които другитѣ отдавна използватъ. Доказателство за творческитѣ възможности на предметното учение сж фактитѣ, които дадохме: децата строятъ, усвояватъ езика като намиратъ онѣзи названия (*мърлиница*) или изрази, чрезъ които най-сполучливо изразяватъ онова, което ги вълнува (забравянето, (ф. № 12 ; поставятъ важни проблеми — факти 7, 9, 11 за храната на брѣмбаритѣ, за нашата и английската войска, за гатанкитѣ); проявяватъ жива и трайна любознателностъ (факти 5, 6 — отиването до Г. баня, пжтуването до гр. В.); каляватъ волята си (факти № 2 и 3 — строежъ на кжщи въ продължение на дни); наблюдаватъ (факти № 1, 2, 4 — вършатъ характерното за обучаеца, даватъ отличителното за кжщата); усвояватъ една или друга техника (ф. № 3 — рисуването), изграждатъ се като нравствени личности. (ф. № 13 — детето цѣлува баща си). Едва следъ като изживяватъ това образователно творчество — преоткриване на досегашнитѣ ценности, младитѣ ще могатъ да се отдадатъ на творчеството въ живота. Но това последното се подготвя въ недрата на образователното, както новия човѣкъ се заражда въ недрата на майчиния организъмъ.

Една отъ задачитѣ на предметното учение е усвояване на говора. Но кога човѣкъ говори правилно и изразително? Следъ като е натрупалъ доста преживявания, които така или иначе го засѣгатъ и вълнуватъ, като го потикватъ да мисли, чувства, запомня, желае и действа. Преживяванията, обаче, не се създаватъ независимо отъ действителността и нашата лична връзка съ нея: необходимо е да възприемемъ действителността, да ни влияе или ѝ влияемъ, да разрешаваме задачи и проблеми, свързани съ нея, да работимъ съ нея, и едва тогава въ процеса на това общение ние си припомняме живо и радостно, мислимъ и си въобразяваме, скърбимъ или се възхищаваме, напрѣгаме умъ и воля. Тъкмо поради това езикътъ е сборъ отъ срѣдства, които се отнасятъ до природната, обществената и културна действителностъ, чрезъ които ние изразяваме нѣщо отъ нея и ѝ влияемъ. Откъснете езика отъ свѣта, частъ отъ който сме и самитѣ ние, и той става безсмислица.

За децата посоченото е особено вѣрно. Лишени отъ богатъ миналъ опитъ, тѣ ставатъ особено говорливи въ процеса или следъ едно или много преживявания: следъ като сж наблюдавали и опитвали, пжтували и работили, следъ като сж слушали разказъ или сж участвували въ събития. Тогава тѣ изпитватъ нуждата да говорятъ, търсятъ най-подходящитѣ срѣдства, питатъ за наименуванията, вслушватъ се въ езиковитѣ указания, сами се поправятъ, говорятъ живо. Ясна е тогава ролята на предметното учение: то е система отъ съзнателно общение съ действителността. Или, това е система за преживявания и езикова култура.

Въ предучилищната възраст детето расте тѣломъ и духомъ, безъ да познава разграничени учебни предмети — тѣлесно възпитание, смѣтане, геометрия, български езикъ. Естествено, като дойде въ училището, детето дълго не може и не бива да се занимава съ отдѣлни учебни предмети: цѣлостното му образова-

ние отъ предучилищната възраст е необходимо да продължи още много време. Предметното учение тъкмо и това преследва, както сочи и програмата. И наистина, проучатъ ли се факти като изнесенитъ въ тази статия, за учителя ще бжде лесно да разбере стойността на предметното учение за цѣлостното образование. Като действува въ допиръ съ околния свѣтъ, значи, *възъ основа на личния опитъ и изследователското отношение къмъ всичко*, което е по силитъ и потребноститъ му, то се развива преди всичко тѣлесно: чрезъ дейността, която придружава неговитъ строежи, техническитъ му занимания, неговата любознателностъ, драматизациитъ му то поставя въ действие всичкитъ си органи, включително и сѣтивата, упражнява ги, развива ги и така то се подготвя като здрава и издържлива тѣлесна личностъ. Но ведно съ това, безъ да подозира, като се развива тѣлесно и поставя въ ходъ сѣтивата си, то си осигурява всестранна духовна дейностъ. И наистина, при онази разнообразна дейностъ, която се изнася съ посоченитъ факти, децата, като си поставятъ и решаватъ проблема или задача, която ги вълнува, развиватъ се и подготвятъ за бждеще използване внимание и наблюдателностъ, мислене и паметъ, чувство и въображение, изобретателностъ и воля, технически умения и говоръ, культивиратъ нови интереси, упознаватъ свѣта и добиватъ въра въ себе си, сродяватъ се съ нови задачи. И, което е още по-важно, развитъ на всички тѣзи прояви става при пълна заинтересуваностъ отъ страна на децата и се извършва като една естествена цѣлостъ — любознателността ги води до внимание и наблюдателностъ; тѣзи — до опити, проблеми и задачи, чието решение налага живъ, изразителенъ говоръ, проучване и дейностъ; всѣка една отъ посоченитъ функции (вниманието толкова, колкото и решението на задачитъ) става при обикновено или повишено участие на *личното усилие* и гама отъ положителни чувства. По този начинъ се добиватъ следнитъ видове образователни плодове: възпитаницитъ обединяватъ познания, сили, умения, техника и външенъ резултатъ — познанията водятъ презъ развоя на силитъ имъ до нѣкакво произведение — устно или писмено изложение, постройка или изработенъ предметъ; до графическо творение — чертежъ, рисунка; придобиватъ познания и духовни възможности покъсно да разграничаватъ свѣта на отдѣлни научни дисциплини и работятъ успѣшно въ тѣхъ. Следъ като децата, по пѣтя на личния опитъ, упознаватъ много количества, форми, голѣмини, цвѣтове, величини, усвоятъ безброй езикови елементи, преживяватъ разнообразни душевни състояния, упознаватъ преди всичко като цѣлости много явления, растения, събития, творения на културата, хората могатъ успѣшно после да изучаватъ смѣтане и аритметика, граматика и геометрия, природознание и др.; откриватъ органическата зависимостъ между различнитъ страни отъ околния свѣтъ — постройката зависи отъ материалитъ и умението на строителитъ напр., материалитъ зависятъ отъ природнитъ условия и т. н.; най-после децата се развиватъ като цѣлостни личности — здрави тѣломъ, съ будно, критично съзнание и възможностъ да действуватъ.

Предметното учение има стойностъ и за самия учителъ: гради-

1020/955

ли се образователната работа въз основа потребностите на децата по пътя на личния опит, който все по-вече сродява с околната действителност, учителят упознава дадените деца, както и децата изобщо; открива богатите образователни възможности, които те крият въ себе си и се научава да ги използва; установява, че непосредното общение с действителността е възпираща образователна необходимост за децата, за да се поддържа интереса имъ буденъ, както и цѣлия имъ душевенъ животъ; полага усилия и организира образователна обстановка — материална и духовна, — която осигурява на децата общение съ свѣта; придобива усѣтъ и умение да не спира на равнището на емпиричното общение съ свѣта, но да подпомага децата да се издигатъ по пътя на личното усилие до научното познание, до развити духовни сили, до овладяване на езика и др. срѣдства за изразъ, до нови задачи, ценни за развоя имъ и културата. Като помага на децата да откриятъ връзката между различните страни на свѣта, той самъ добива траенъ и правиленъ образователенъ свѣтогледъ, който му позволява да разбере, че успѣхътъ напр. на езиковото образование зависи премного отъ организираното общение съ свѣта и системните, дълбоки лични преживявания на децата; че успѣха по отечествознание се обуславя отъ работата по предметно учение и т. н. Предметното учение е ценно за уля още и затова, защото, като позволява, съгласно съ програмата, да се нагоди работата съ огледъ на мѣстните условия, осигурява му значителна образователна свобода, чрезъ която той може: да се прояви като организаторъ на образователната работа; като психологъ, който нагажда дейността си съ огледъ на своите възпитаници и тѣхните жизнени условия; като творецъ на нови начини и срѣдства за въздействие при образованието; като осъществителъ на нови образователни идеи. Но успѣе ли учителятъ въ областта на предметното учение да използва образователната свобода и творчество, това ще повлияе върху работата му и по другите предмети. Или, като става условие за духовния и тѣлесенъ растежъ на децата, той самъ расте като възпитателъ и подготвя все по-ценна образователна работа.

Условия за правилна работа

Първото условие е да си обяснимъ защо децата и независимо отъ намѣсата на училището, работятъ въ духа на правилната образователна работа по предметното учение. Тогава, естествено, училището ще може още по-добре да организира работата въ тази насока, за да разшири и задълбочи детските реакции, ценни отъ образователно гледище. Обяснението е вече подготвено отъ по-рано изложеното: децата по природа се стремятъ къмъ дейностъ, къмъ упознаване свѣта, къмъ развой на своята психо-физическа личностъ (фактъ № 5: Детето, като може самостоятелно да броди изъ басейна, заявява: „Сега вече мога, а не като миналата година. . .“), къмъ овладяване на всички срѣдства за изразъ (числа, говоръ, рисунки и др.), къмъ творчество, отначало чисто

образователно, а после, съ приближаване зрелата възраст, къмъ действително. Всичко това е дълбоко вложено въ тѣхната психо-физическа природа. Но, за да се прояви тази тѣхна природа и даде съответнитѣ образователни плодове, необходими сж и известни минимални обективни условия: предмети, растения, животни, явления, хора и събития, съ които децата да влѣзатъ въ личенъ, непосредственъ досегъ. Тогава тѣ неизбежно реагиратъ: градината или двора ги подбужда да тичатъ и се катерятъ, да се криятъ или да проявяватъ любознателностъ досежно безброй обекти, да си поставятъ задачи — отглеждането на растенията и животнитѣ ги потикватъ да наблюдаватъ, да питатъ, да проучаватъ, да четатъ, ако могатъ; хората и събитията ги печелятъ за прояви като тѣзи и да слушатъ разговоритѣ, като се стремятъ да разбиратъ, да питатъ, да търсятъ обектитѣ на разговора, да наподобяватъ възрастнитѣ по говоръ, държане и дейностъ. На кжсо: личното, непосредно общение съ действителността е неизбежно условие за проявитѣ и растежа на децата. И затова ние можемъ да обобщимъ така: детската природа + лично общуване съ действителността = неизбежни условия за тѣлесенъ и духовенъ растежъ.

Разберемъ ли посоченото, тогава ролята ни като възпитатели по предметно учение ще бжде: да се подготвимъ така, че да можемъ постоянно да организираме необходимата *образователна обстановка* за децата, въ която тѣ неизбежно ще работятъ въ желаната насока отъ програмата. Въ този случай образователната обстановка има две страни. Обективна: природна срѣда — обекти и явления на природата, които могатъ да предизвикатъ една или сборъ отъ нуждитѣ на децата (нужда отъ дейностъ, отъ общение съ действителността и т. н.); обществена срѣда — хора, включително и деца, прояви на хората, събития; културна срѣда — творения на културата като трамвай, автобусъ, аеропланъ, влакъ, работилница, творения на изкуството, книги и др. Субективна страна: такова отнасяне спрямо децата и такива прояви на възпитателя, че децата да могатъ да даватъ изразъ на потребността си да играятъ и работятъ, да наблюдаватъ и опитватъ, да питатъ и изразяватъ преживѣното, да творятъ и мечтаятъ. Създаде ли се образователната обстановка или създадена ли е вече, образователна дейностъ и то плодотворна, неизбежно ще има точно така, както става и въ живота, отъ дето сж заети посоченитѣ по-горе факти. Напр. децата строятъ (ф. № 2 и 4). Защо? Тѣ дълго време сж наблюдавали готови кжщи, наблюдавали сж строежи, живѣли сж въ жилища, интересували сж се отъ тѣхъ, слушали сж за тѣхъ, виждали сж други деца да строятъ и ето, че и тѣ се заематъ да строятъ. Лишете ги отъ тѣзи многократни лични наблюдения и преживявания, потребността имъ да действуватъ, да строятъ и творятъ (винаги влагатъ и нѣщо ново) не ще се прояви въ тази насока и ще избие въ друга или ще заглѣхне.

Значи, образователната обстановка е основата на образователната работа по предметно учение и тя крие въ себе си възможността да се общи съ свѣта въ най-широкъ смисълъ на думата: да се наблюдава и правятъ опити, да се слуша и живѣе, да

се разполага с богат материал за строеж и изразъ на всѣко преживяване.

За да може възпитателятъ обаче да създава образователната обстановка, предпоставката е, че той е проникналъ не само въ психологията на децата, но и въ духа на програмата: всичко, що сочи програмата досежно предметното учение почива върху психологията на децата.

Вникне ли се въ психологията на децата изобщо и частно въ душата на повѣренитѣ ни, която е въ духа на програмата, тогава за насъ ще бѣде ясно, *че личниятъ опитъ и опитно-изследователското отнасяне на децата къмъ свѣта* (потрѣбността да узнаватъ и могатъ всичко, съ което се сблъскватъ, да си поставятъ въпроси и задачи, да работятъ за решението имъ и изразяване на добитото) е единствената надеждна основа за плодovitа работа по предметно учение. Въ такъвъ случай ние ще правимъ всичко възможно да се осъществява личния опитъ и изследователното отнасяне спрямо свѣта.

А то ще рече: ние ще узнаваме все повече селището и природата, въ която сме поставени да работимъ, жителитѣ, миналото и културата имъ, мѣстни легенди, приказки, пѣсни, гатанки, ще узнаваме околността (природата и околнитѣ селища). Тогава ние ще можемъ да организираме правилно образователната обстановка въ и вънъ отъ училището, безъ която правилната образователната работа е немислима.

Но ние въ такъвъ случай нѣма да се задоволяваме само съ онова, което вече е дадено въ природата и живота на селището. Разберемъ ли психологията на децата, духа на програмата и личния опитъ като образователно начало, ние ще видимъ, че *се налага да спечелимъ децата и че това е възможно като тѣ образуваме* сбирки отъ минерали, монети, семена и др.; като отглеждатъ въ стаята, въ училищния дворъ и семейната градина или другаде растения, животни; като събиратъ приказки, пѣсни, поговорки, гатанки отъ възрастнитѣ хора или отъ книгитѣ. А стане ли това, то се прави много за образователната обстановка, която ще бѣде благодатна основа за правилна образователна работа по предметно учение, по другитѣ предмети въ I и II отд. и за образователната работа презъ следнитѣ години.

Тръгнали по този пѣтъ, ние като възпитатели неминуемо ще откриваме, че психологията на децата, духътъ на програмата и личниятъ опитъ налагатъ всѣко едно училище да има *работилница, материали и условия за строежъ, драматизации и др. т.* Много отъ даденитѣ по-горе факти (№ 1, 2, 4) направо разкриватъ ненаситния стремежъ на децата да строятъ, да драматизиратъ (ф. № 10) или сж начални моменти за подобна дейность, тъй като разкриватъ наблюдения и преживявания, които могатъ да доведатъ до строежи и драматизации, моделиране и др. (ф. № 5, 6, 8, 9, 10). Наличността на работилница съ инструменти за работа и материали за строежъ (дъски, гвоздеи, пѣсъкъ, глина и др.), както и на материални условия за драматизации позволяватъ на децата да оползотворяватъ наблюденията и преживяванията си, да осъще-

ствяват идеите и задачите си, да провѣрватъ познанията си, да си поставятъ нови задачи и вникватъ въ реалните зависимости, да познаватъ душата на хората, да растатъ и упознаватъ бъдещата си област на призвание.

Опасности.

Не сж ли на лице посочените условия, за образователната работа се явяватъ редица опасности.

Първата отъ тяхъ е следната. Като не познава психологията на децата, духа на програмата и методиката на предметното учение и като нѣма готови уроци, които да се преподаватъ, учителътъ по необходимостъ идва до потребността да замѣства предметното учение съ други учебни предмети. Така децата се лишаватъ отъ ценни и незаменими възможности за растежъ.

Втората опасностъ се състои въ това: въ часоветѣ по предметно учение се разказватъ приказки, приказки и приказки. Грѣшката въ този случай се състои въ следното. а) Цѣлокупната образователна работа по предметно учение се замѣстя съ една незначителна частъ отъ нея. б) Приказката само тогава е ценна като образователно сръдство, когато се разбира и става условие за растежъ т. е. за проблеми, задачи и дълбоки преживявания. Нейното разбиране, обаче, се обуславя отъ богатия личенъ опитъ на слушателя и възможността му да го използва, за да я разбере и оползотвори. Самите приказки сж ценни, когато сж заинтересували децата и не имъ се натрапватъ.

Третата опасностъ за предметното учение е, че работата се изражда въ схоластика. Фактъ 14. Присѣтствувамъ при работата на учителка, II отд., млада, добросъвѣстна, съ желание да е полезна на децата. Предметно учение: подготовка за зимата, приготвяне на обуца. Бедно село, дете и царвулитѣ сж рѣдкостъ. Учителката е вникнала добре въ дидактическото художество и дава чудно хубавъ разказъ за работата на обуцаря: слушамъ я съ истинска наслада и предъ мене се очертава работилницата на обуцаря, чувамъ ударитѣ на чука му, виждамъ радостта му като довършва обуцата, взема ги предъ себе си и ги разглежда. . . Притихнали, децата слушатъ съ голѣми, лжчисти очи отъ удоволствие. . . Учителката млѣква и дълго време цари тишина.

После, въ присѣтствието на учителката беседвамъ съ децата: Кой е посетилъ обуцарница? 3—4 деца. Виждали ли сж гьонъ? Нѣколко. Отъ какво се прави гьона? „Отъ липова кора, отъ стомана, отъ лѣвска кожа“. Въ селото нѣма обуцарница.

Грѣшките при подобна образователна работа сж доста. а) Забравя се, че образователния материалъ и работата следва да се нагодятъ къмъ мѣстните условия: не бива да се говори най-напредъ за приготвяне на обуца въ село като това, а за приготвяне на царвули, навои и върви, необходими за тяхъ. Това е, което децата сж наблюдавали и сж вземали така или иначе участие въ неговата подготовка — сушене на кожата, покупка на кожи и др. б) Нагоди ли се работата къмъ мѣстните

условия, ще може да се работи въз основа на личния опит — миналия, житейския личен опит, както и на новия, организиран от училището — децата отново могат да наблюдават и опитват. А сега се строи върху *въображаема основа*. Не се използва живота на селото, за да се стигне до живота на града: изучава ли се правилна подготовка за зимата в село, неминуемо се създава образователната обстановка за упознаване подготовката за зимата в града: децата ще запитат за общата, за градските деца, ще съобщат опита си в тази насока. в). Учителката нарушава основното начало на правилната образователна работа — *личния опит* — който осигурява на децата възможността да посетят общарница и магазин за общарски материали, да наблюдават в тази насока, да опитват каквото могат, да питат. г). Така приучваме децата да слушат без да разбират и затлушаваме потребността им да наблюдават и мислят, да търсят и откриват, да изразяват установеното — децата слушаха, но никога не попитаха за каквото и да било, не пожелаха да проверят нещо и опитат. Словесното изложение на учителя, когато е откъснато от достатъчния личен опит на децата, минава като мъгла над съзнанието им и толкова.

Мнение.

Въ програмата се предвиждат по 4 часа седмично за предметно учение. Изложението до тук ни позволява да подчертаем: тези часове сж напълно недостатъчни за целите, които се поставят на предметното учение и образователните възможности, които то крие. Часовете следва да бъдат поне 6, като се вземат 2 часа от часовете по български език — както видяхме образователната работа по предметно учение е и незамънима работа по родния език. Но не само за него, а и за цялостния духовен растеж на децата. А само деца, които растат като цялостни личности имат нужда от език, усвояват го и го създават.

Цв. Петков

Йорданъ Стояновъ

Начални работи съ първацитѣ.

Учението най-трудно се предава на вдетеняване при първацитѣ. Първацитѣ много мжно се отдаватъ на сериозно учение. По тия причини, организацията на първо отдѣление е една много трудна проблема.

Първитѣ моменти отъ дадена работа изискватъ най-голѣмо напрежение, което въ процеса на понататъшната дейность се нормализира. Сжщото се забелязва и съ първака. Първитѣ дни отъ училищния животъ сж за първака съпроводени съ най-дълбоки преживявания. Повечето отъ първацитѣ не сж посещавали детски градини и училищната обстановка за тѣхъ е съвсемъ нова. Детето напуска вече семейната обстановка, кждето всичко е вършило подъ ръководство и контрола на своитѣ родители. Изведнѣжъ всички нужди за по-голѣма частъ отъ деня то трѣба да удовлетворява само. Това е особено много важно за градскитѣ деца, които обикновено сж парализирани отъ грижитѣ на родители и слугини. За селскитѣ деца това почти не представлява нѣкаква трудность. Ето защо, учителътъ непременно трѣба да има предвидъ въ първитѣ учебни дни това, че първацитѣ, може би, преживяватъ доста дълбоко и други, извънучебни, нужди. Длъжность е на учителя да прояви голѣма наблюдателность и съобразителность и да се притече на помощъ. Въ тази насока великолепно е традицията въ училищата, които работятъ по Йенския планъ. Първитѣ имъ учебни дни обикновено сж изпълнени съ тържества, посветени на първацитѣ. Всѣки старъ ученикъ ще си вземе за другарче презъ тия дни едно първаче и ще се грижи за него. Ще го запознае съ реда въ училището, ще го държи при себе си при устроенитѣ забави (на тѣзи забави всѣки ученикъ може да изпълни нѣкакъвъ номеръ, какъвто е научилъ презъ ваканцията или другъ пжтъ). Благотворното действие на тия забави е неоспоримо: първакътъ неусѣтно влиза въ училищния животъ. Тази практика е много добра и за другитѣ—по-възрастнитѣ ученици. Презъ тия празнични дни тѣ иматъ добра възможность да се видятъ съ старитѣ си приятели отъ всички отдѣления и да поговорятъ върху преживѣното презъ ваканцията. Тази обстановка е много благоприятна и за свиждане, както и свободенъ разговоръ между учителъ и ученици. Кой отъ насъ не е изпитвалъ трудность и неудобство при опита да се изкажатъ ученицитѣ върху онова, което сж преживѣли презъ ваканцията?

Праздничното организиране на първитѣ 1—2 деня не е нито невъзможно, нито трудно. Ако не всички стари ученици, то поне голѣма частъ отъ тѣхъ иматъ какво да изнесатъ при тия тържества.

Когато учителътъ настани първацитѣ въ класната стая, непременно трѣба да провѣри, дали нѣма кжсогледни и съ неразвитъ слухъ деца. Това никакъ не е рѣдко явление и тази провѣрка не бива да се отхвърля. Нека ми бжде позволено да изнеса една черна страница изъ моя учителски животъ, когато не-

правѣхъ такива провѣрки. Едно момченце, Данчо, здраво, набито дете, не вземаше особено живо участие въ нашата работа. Първитѣ ни учебни дни на първо отдѣление не протекоха лошо. Всички деца се увличаха, само Данчо стоеше мълчаливъ, гледаше безучастно на всичко и вършеше нѣща, които нѣмаха нищо общо съ нашата учебна работа. Неговитѣ „свободни“ занимания не ни прѣчеха, защото седѣше на предпоследния чинъ (Данчо бѣше високо момче). Когато го мѣмрѣхъ, децата се обръщаха намръщени къмъ него. Данчо забелязваше това, червѣше се, смущаваше се, мжчеше се да вземе прилично положение и страдаше много. За менъ Данчо остана една загадка. Не бѣше лошъ, не ни прѣчеше, но защо не вземаше участие? Времето летѣше, Данчо все повече и повече изоставаше, азъ го мѣмрѣхъ, той се мръщѣше и страдаше. Данчо престана да идва на училище. Родителитѣ му бѣха бедни хора и не успѣха да ме уведомятъ, защо отсъствува детето имъ. Когато отидохъ у тѣхъ, разбрахъ, че Данчо е въ болница, че страдалъ отъ уши и че положението му било тежко. Не следъ дълго Данчо умрѣ, безъ да ми даде възможностъ да поправа грѣшката си. Отъ тогава минаха много години, но измъченото Данчово детско лице, съ болезнена и уплашена усмивка, е винаги предъ очитѣ ми, когато река да се скарамъ съ нѣкое дете. Данчо не ми позволява да нанасямъ страдания на други деца...

Какъ да се прекаратъ първитѣ учебни дни? Съ радость.

Ако времето позволява, прекарайте първитѣ учебни дни на полето. Организирайте имъ хубави игри, за да падете възможностъ на най-стѣснителнитѣ, уплашенитѣ и мълчаливи да взематъ живо участие въ творческия възходъ на отдѣлението. Ако времето не позволява да се правятъ излети, прекарайте първитѣ дни въ приказки, но не съ онѣзи изкуствено скърпени приказки, които сж раздѣлени на части, за да се прави частично схващане! Не, тѣзи приказки ще донесатъ само пакости на отдѣлението. Разказвайте сочнитѣ народни приказки, които сж така умѣло разказани отъ нашитѣ първи писатели. Разказайте цѣлата приказка *наведнѣжъ*, не я раздѣляйте на части и не се страхувайте, че нѣма да бже усвоена отъ децата. Попитайте ги, ако желаятъ разкажете имъ я още веднѣжъ, два пѣти, а ако тѣ не искатъ да ви я разкажатъ — не се отчайвайте. Това не е беда. Предложете имъ да я драматизирате. Тѣ сигурно ще пожелаятъ това. Ето, приказката ще ви даде нови възможности за радости. Пакъ повтарямъ: въ тѣзи първи дни не искайте отъ децата да ви преразказватъ приказката. Та нали точно за това сж толкова сладки бабинитѣ приказки!

Драматизацията съдържа вече доста цененъ образователенъ материалъ — нали трѣбва да се влиза въ ролята на животни и птици, които трѣбва да познаваме. Този моментъ е много благоприятенъ за слагане основитѣ на една активна и, разбира се, съзнателна дисциплина. Когато разказваме приказката, цѣлото отдѣление се превръща на слухъ и зрение. Ако въ тоя моментъ се намѣри ученикъ, който да наруши тая обстановка, цѣлото отдѣление ще реагира срещу „виновника“ по най-решителенъ начинъ.

Тоя моментъ учительтъ не трѣбва въ никой случай да изпуска. Щомъ нѣкой наруши мълчанието, учительтъ веднага трѣбва да понижи гласа си. (Въ никой спучай да не го повишава „за да имъ дава възможностъ да го чуятъ и при шума“), това ще направи впечатление на ученицитѣ. Ако немирниятъ продължава да прѣчи, учительтъ спира да разказва и обяснява на ученицитѣ, че при тоя шумъ не му е възможно да продължи. Отдѣлението, разбира се, ще реагира срещу виновника. Учительтъ ще се намѣси и съ спокоенъ и убедителенъ гласъ ще обясни, при какво положение може да се разказва. Щомъ ученицитѣ създадатъ това положение, той продължава приказката. И я продължава дотогава, докогато го слушатъ. Нека се има предвидъ отъ колегитѣ, че това е вече урокъ — урокъ по дисциплина. И тоя урокъ ще се предаде при условия равни на условията на обикновенитѣ уроци, т. е. съ спокойствие, яснота, убедителностъ и категоричностъ.

Приказкитѣ ще ни дадатъ неизчерпаемъ материалъ за работа по другитѣ предмети, макаръ че учебнитѣ предмети нѣма да се чувствуватъ отъ ученицитѣ. Въ програмата на стр. 34 въ „Изяснителни бележки“ е писано: Предметното учение е обща основа на цѣлостното обучение презъ първитѣ две учебни години и дава градиво за всички учебни предмети.

Учителитѣ непременно трѣбва да иматъ за ръководство тая бележка.

Приказкитѣ ще ни дадатъ богата възможностъ за моделиране. Нека се има предвидъ отъ колегитѣ, че ученицитѣ не обичатъ да моделиратъ отдѣлни предмети, тѣхъ ги интересуватъ действията. Значи, не бива да моделираме чушка, домати, ябълка и пр., а ще моделираме градина, трапеца, където има чушки, ябълки и пр. Разбира се, всичко ще бѣде извършено по детски. Съвършенство въ творбитѣ на първака не бива да търсимъ. Нея ние ще я създаваме въ процеса на работата.

Това за ученика първакъ е една великолепа конкретна изразностъ и за насъ е високо ценна тъкмо като такава.

Същото важи и за рисуването.

Нѣколко бележки върху писането и предварителнитѣ упражнения по него.

Съ рѣдки изключения, ученицитѣ ни не пишатъ хубаво. Часовѣтъ по краснорисъ не помогнаха. Ученицитѣ правятъ бележки, мжчатъ се, но резултатитѣ си оставатъ незадоволителни, или успѣхътъ е незначителенъ. Причинитѣ за това сж много и не веднѣжъ изнасяни въ педагогическия печатъ. За насъ, въ случая е важно да се спремъ върху една отъ тѣзи причини, която се отнася до предварителнитѣ ни упражнения по писане. Въ първо отдѣление много често изпадаме въ две грѣшки — много забавяме четенето и много избързваме съ писането. Отъ страхъ да не изостанемъ надире, ние се захващаме много рано и много неестествено съ писането. Казвамъ много рано, защото почваме да пишемъ преди първакътъ да е подготвилъ ржката си за тая целъ и преди да е достигналъ до съответната психическа зрѣлостъ. Писането е по-сложенъ психически процесъ и съ него трѣбва да се

заемемъ по-късно. Процеса на писането подхващаме неестествено, защото все още продължаваме да пишемъ бастунчета, колелца, камшичета и т. н. отегчителни и трудни за детето — първакъ елементи. Прави впечатление, че даже методики, които рѣзко скъсха съ старитѣ синтетични методи на четене, не се отказаха отъ практиката имъ по писане.

Тогава какъ да водимъ подготвителнитѣ упражнения по писане? Дълго време само свободно рисуване. Полезни сж и упражненията въ шрихозка на Монтесори. После моделиране на ръкописни букви, думи и къси изречения и накрай направо писане на букви, думи и изречения. Отъ дълги години азъ работя така и резултатитѣ сж по-добри. Не му е мѣстото въ тази статия да доказвамъ правотата на тоя постъпъкъ, ще кажа само, че той е въ духа на активното обучение. При по-голѣма смѣлостъ всѣки учителъ ще се увѣри въ правотата ми.

Би било интересно да се каже нѣщо и върху предварителната работа по четене, но по тоя въпросъ се изказахъ въ сп. „Български учителъ“. год. III кн. 1.

Преди да завърша, намирамъ за много нужно да обърна внимание върху единъ сравнително новъ фактъ въ живота на първоотдѣление, за който фактъ практиката не ни е оставила ценно наследство. Първоотдѣление не представя вече нивелиранъ сборъ отъ еднакво развити деца. Нравственъ дългъ на учителя е да провъвѣри, кои деца вече знаятъ да четатъ, кои знаятъ буквитѣ, но не умѣятъ да четатъ и съ кои трѣбва да захване отначало. На погорнитѣ две групи ще трѣбва да дава отдѣлна подходяща работа, за да не прѣчатъ на по-слабитѣ и да не се отегчаватъ. Не бива да се отегчава нито единъ ученикъ! Щомъ нѣкои деца знаятъ вече да четатъ, не ги бавете, дайте имъ букваритѣ! Намѣрете подходяща работа и за онѣзи, които знаятъ вече буквитѣ! Ако се наложи, индивидуализирайте работата и по писане! Въ съвременното първоотдѣление се налага груповото обучение. По тоя въпросъ ще сж полезни следнитѣ съчинения: „Иенски планъ“, „Новото образование въ новия свѣтъ“, „Основи на педагогията“, „Глобаленъ методъ или глобално обучение“ и др.

М-мъ Съокле-Риу

За организация на новитѣ училища

I.

Крайната целъ на възпитанието трѣбва да бжде: да научимъ децата, чрезъ пълното и хармонично развитие на тѣхнитѣ заложби и способности, да станатъ цѣлостни личности, свободни човѣци — по пътя на прогресивната свободна дейность.

Ние не ще се опитваме да опредѣлимъ съ философска формула тази свобода, която е присъщо условие за човѣшкото достойнство, а ще посочимъ само нейнитѣ качества, съ които тя се проявява въ личния и общественъ животъ: да искаме детето да стане свободенъ човѣкъ значи — да стане то господаръ на себе си, да владѣе тѣлото си, мисълта си и действията си.

Ако, отъ гледна точка на законитѣ, свободата, която обществото гарантира на личността, е еднаква за всички, трѣбва да признаемъ, че много граждани, въ тѣхния начинъ на животъ и дейность, сж останали роби. И това е затуй, че човѣкъ се ражда слабъ и не успѣва винаги да се освободи отъ оковитѣ на своята слабостъ. Ако раждането може наистина да се смѣтне като първи актъ на освобождение на индивида, детето за дълго още е неспособно за най-малката свободна дейность. Робъ на животинскитѣ си нужди, то не е господаръ на своето тѣло; неговитѣ жестове сж несигурни и несвързани, ненагодени за тѣхнитѣ цели, защото тѣ сж въ служба само на желания, а не на мисль, способна да организира дейността, или — на сила, годна да я осъществи. Свободата въ всички области, и преди всичко — вътрешната свобода, е прочее придобивка до която се идва бавно и трудно, едно дѣло несъвършено и никога незавършено. Двегодишното дете, което влиза въ майчиното училище е на прага на това себевладение. А при това, какъвъ напредѣкъ то е извършило отъ момента на раждането си! Малката ларва, каквато то бѣше тогава, е взела вече човѣшки видъ: двегодишното бебе може горе-долу да пази равновесие въ изправено положение, може вече да пристѣпва, започва да говори. Но то е неспособно още да ходи, да си служи съ своитѣ мишци, съ своитѣ рѣце; бедността на речника му, неправилниятъ му говоръ му прѣчатъ да се изкаже; неговитѣ перцепции сж неточни и откъслечни, и то прави множество грѣшки при схващането на сѣтивнитѣ данни. Детската учителка, именно, е тази, която има за задача да освободи детето отъ цѣлата тази физическа ограниченостъ. Тя знае значението както на тѣлесното здраве, тъй и на естественото движение, което е признакъ и регулаторъ на доброто нервнo равновесие; тя знае, че мисълта се ражда отъ познаването на свѣта и че нашитѣ сѣтива сж първитѣ служители на това познание. Затова детската учителка насочва своето внимание главно къмъ физическото и двигателното възпитание къмъ сѣтивното възпитание, къмъ общественото възпитание. И когато шестгодишното дете, излѣзло отъ своето ранно детство, влѣзе въ първоначалното училище, ако е още далечъ да бжде човѣкъ, то има вече видъ на такъвъ. Неговото физическо развитие не е завършено, но то е горе-долу господаръ на своето тѣло, способно е да извършва въ известна точностъ и достатъчна умѣлость обикновенитѣ жизнени движения и дейности. Отчасти само освободено отъ физическата

си зависимост, то пристъпва въ духовния животъ при еднакви условия на незнание и несръжност. То сжщо не знае да си служи съ своя умъ, съ източникитѣ на своята воля и чувства, както не знаеше на шест-месечна възраст да си служи плодносно съ своитѣ прѣстчета и съ крехкитѣ си крачка. На първоначалната учителка предстои сега да го освободи въ областта на духовния миръ, тъй както майката и следъ това детската учителка сж го освободили отъ неговата физическа немощъ. То се е научило да говори, да ходи само; трѣбва сега да се научи да мисли, да действа самостоятелно. Този втори етапъ е дълъгъ. За нѣкои той не свършва никога. Но, колкото и да се различава това духовно освобождение отъ началното му физическо, не е безъ значение да разберемъ начина, по който се е извършило последното. Когато 10—12-месечното дете прави първитѣ опити да ходи, то, по пжтя на своето освобождение, извършва втория важенъ актъ на своя животъ, — следъ този на раждането си. Никое дете не се е научило да ходи съ речи или словесни демонстрации. *Само съ лична дейностъ, съ лично усилие* — и безъ да е научило състава на движенията на правилното ходене — малкото дете успѣва да се изправи и да направи първитѣ стѣпки. Разбира се, майчината нѣжностъ е тамъ бляща, поощряваща го и го подкрепя понѣкога. Но никой не може да направи вмѣсто детето необходимото усилие: нашето поощрение ни здволява или облекчава, но то не му служи за нищо. Въ това важно предприятие то е единственъ свой господаръ и спасителъ. Сжщото е и съ говора: не съ нѣмо и внимателно слушане само детето се научава да говори. То се опитва отъ рано въ упражнение на звуковитѣ си органи. И само следъ дълги и неуспѣшни опити то достига до правилния изговоръ на дадена проста дума. Напраздно би било да му излагаме законитѣ на фонетиката или граматичнитѣ правила, както и правилния строежъ на нѣкое пълно изречение. Както за насъ, тъй и за него, *нуждата* да говори му е присжца; това, което сж за насъ думитѣ и изреченията, у него е спонтанната реакция. И за да се научи да говори, единственото, което е нужно, е неговото свободно, *лично* и *непосрѣдствено* упражнение. Само следъ като детето знае да ходи и да говори, можемъ да го научимъ да ходи напето и да се изказва правилно.

И при по-нататъшното възпитание не бива да забравяме тѣзи важни поуки отъ първитѣ детски постижения: нищо не е тъй плодносно, както *личното усилие* и *непосрѣдствениятъ* опитъ; извършената отъ детето дейностъ е по-плодносна за него отъ всички наши речи. Ако следваме нашето нетърпеливо чувство на нѣжностъ къмъ детето, като извършимъ ние усилието и дейността вмѣсто него, ние бихме забавили неговото развитие, бихме направили противното на това, което бихме желали да ускоримъ. Въ всѣки случай, ако предназначението на възпитателя е да освободи човѣка отъ всѣка негова ограниченостъ, първата длъжностъ, която здравиятъ смисълъ ни диктува, е да не прибавяме къмъ тяжеститѣ, които всѣки носи съ себе си, други, нози, тежки и ненуждни — отъ вѣнъ. Въ областта на мисълта, както и въ тая на действието, детето, разбира се, не е свободно: то не умѣе да си служи съ прекрасното срѣдство, каквото е умътъ: не само защото то не го познава, но и затова, че у него той не е още развитъ. Проявата на неговия духъ е колеблива и ненадеждна; само чрезъ свободното упражнение той ще добие равновесие и ритъмъ. Да се пазимъ отъ преголѣма прибързаностъ да му помогнемъ, защото тя

може да спъне неговите усилия и да забави неговия успех. Свободата в областта на интелектуалното и морално възпитание е също тъй необходима за детето, както тази на движението — за неговото телесно здраве и за правилното му развитие и растеж. Чрез нея постепенно то добива съзнание за своите сили и възможности, които то научава да познава. Както в неговите придобивки при владение на тялото си, в интелектуалното и морално възпитание свободата на детето се простира прогресивно и намира границите си в собствените си сили. Има запрещения, които е излишно да правим, понеже се отнасят до недопустими идеи и невъзможни действия. Ако възпитателят знае да подреди свободата, която дава на детето, последното няма никога да остане с впечатление, че някакво принуждение му е дало да почувствува нейните граници: свободата се простира прогресивно и следва ритъма на растежа на неговите умствени сили и възможности. Всичко, което го интересува, е за неговия дух здрава храна; всичко, което е по неговите сили, може да му бъде дадено. Единствената необходима грижа, която трябва да имаме, е да се отстрани от детето това, което би могло да увеличи тежестта на притискащите сили, които всеки носи у себе си. Изгонете досадата, която спира усилията, поражда разсънността и отвлеча вниманието. Изгонете насмешката, подигравката, гнева, които създават стеснението, извращават чувствата, притискат личността и пораждат прикритостта. Избягнете всяко действие или дума, които предизвикват гордостта или честолюбието, заинтересуваността и егоизма. Правете всичко по начин, че никога да не увеличавате броя или силата на вътрешните врагове, които всеки среща при своето освобождение.

II.

Какъ да се организира нашия клас в първоначалното училище за да се достигне крайната цел на възпитанието: приучване на свободата чрез прогресивната ѝ употреба; и в частност — какъ да подредим учебната работа, щото добиването на необходимия минимум положителни знания да стане свободно, да освободи ума — вместо да го задуши, да създаде и развие по-скоро критичния дух — отколкото механизма на паметта?

Главният принцип, който — в практиката — е в състояние да осигури необходимата педагогическа реформа е заместването на общото еднакво обучение, което изисква обща седмична програма, с индивидуална работа, която позволява свободната дейност. Съ поставянето на тези два термина: *свободен личен труд* създава понекога смесение на тези две различни качества, които не отиват непременно заедно, — докато общото еднакво обучение има като пръв неизбежно последствие употребата на ограничено време и на строго направлявана работа.

Индивидуализацията на труда изглежда, че е желана от всички възпитатели, от всички учители, които са наблюдавали учениците си, и които знаят от опит, че всички ученици не могат да вървят еднакво. Необходимото време за извършване на дадена работа, за разбиране и запомняне на дадена учебна материя, е най-различно за различните деца. Затова сегашните учебни програми са нагодени да отговарят на способностите на средното дете. И частните уроци, към които прибегват и с които злоупотребяват някои родители, имат за цел да намалят тия различия,

да коригират резултатите на колективното обучение. Много учители признават неудобствата на това обучение, но го смятат неизбежно, поради големия брой на учениците, които са повърнени на всеки учител. Ние ще видим как — в практиката — известни прости начини дават възможност да се индивидуализира обучението; но по отношение принципа и дѣлото за освобождение и утвърдяване на личността, което поставяме като цел на възпитанието, индивидуалната работа представлява две неосценими предимства. Във практическо отношение тя дава възможност на всяко дете да работи съобразно силите си, т. е. въ дадено време да постигне максимално развитие и познание. Тѣзи, които са бързи въ своята работа или са особено надарени към дадена категория учение, могат да напредват толкова бързо и да отидат толкова далеч, колкото тѣхните способности позволяват, без да бждат забавяни поради относителната бавност на сръдните ученици. Въ класовете, където се практикува индивидуалната работа, учителите са установили, че по известни учебни предмети, особено по смятане, програмата на което е строго определена и солидността на знанията е от голямо значение, нѣкои деца преминават въ една година далеч по-много материал от тоя, който е предвиден въ програмата. За учениците, способностите и бързината въ учението на които по известни дисциплини са под сръдното ниво, индивидуалната работа отстранява неудобството и мжката от повтаряне на класа, което повторение е оправдано поради важността на материята, по която тѣ са слаби, но пък е пагубно от друга страна, понеже се рискува да се присуши и спре тѣхния интерес по тия дисциплини, въ които тѣ се чувствуват увлечени и призвани. Нищо не прѣчи на едно дете, което чете лошо и прави правописни грѣшки, да работи съ ентузиазъм и лекота въ смятането. Най-сетне, индивидуалната работа ще позволи на слабо надарените деца да следват обучението съобразно способностите им и ще отстрани образователните празноти, които колективната работа много често създава и които са тѣй вредни за цѣлото им по-нататъшно развитие.

Наредъ съ тѣзи неоспорими практически предимства, индивидуалното образование е едно освободително сръдство, тѣй като то не благоприятствува въ развитието на интелектуалното възпитание на стадното чувство, което е тѣй заробващо и тѣй силно у детето и у възрастния. Това е извърщание на чувството на симпатия у слабитѣ души, което кара човѣка да се чувствува еднакъвъ съ другите въ всяко отношение да се бори да живѣе, да сжди и да чувствува различно от обществената група, на която принадлежи, и предварително да осжда всичко, което не е съобразно съ възприетото от мнозинството. Една Панургска овца дрѣме въ всеки от насъ, която е готова да се събуди въ всеки моментъ, за да подбуди и оправдае нашите най-очевидни подлости. Да си признаемъ, че общото и еднообразно, възпитание, допринася въ голѣма степен за това. Да умѣеш да живѣеш и да действуваш индивидуално, да се осмѣлиш да бждеш това, което си, — нѣщо, присъщо на всяко разумно същество, — да можеш да противостоиш на гибелните увлечения на масите, — ето придобивката, която индивидуалният труд може да има при формирането на характера. А да си признаемъ, че въ сегашното състояние на свѣта това не е малко нѣщо.

Индивидуалният трудъ, който поставя детето предъ дадена задача, която то само трѣбва да разреши, не е идентиченъ съ свободния трудъ.

Видът на работата, моментът на нейното извършване, нейният ред и даже нейното количество могат да бъдат определени от решения, които изхождат извън самото дете: от волята на родителя или учителя. Мнозина мислят, че е нормално и благотворно това да става така, понеже детето — поради неговото незнание — не трябва да решава що е необходимо за него да учи и не бива да избира свободно материята на своето изучаване. Не е без значение, обаче, да се знае, че от направените опити, където свободата на ученика при обучението е била пълна, спонтанният подем към това, което го интересува, богатството на известни издирвания, налучкванията, асоциацията на идеи сж довеждали детето до изучаване и познания, каквито *не биха се осмълили* да зачекнат и най-претенциозните програми. Но, намъ ни се струва, че въ интелектуалния живот, както и въ упражнението на всяка наша дейност, пълната свобода *трябва да бъде не точка на тръгване, а завършекъ*. Да се избере учебния обект, да се организира работата, да се даде на умствената дейност максималната плодовитост, — това е работа на този, който може да мисли и да работи самостоятелно. Да се дойде до това, значи да се постигне най-хубавия и рядък успех на всяко възпитание. При все това, не е невъзможно да се даде известна свобода на детето още от първият му учебни години; добре е и е възможно да се увеличава прогресивно тази мѣра свобода. Ако въ началото ние ограничим областта на интелектуалната дейност на детето към известен брой дисциплини, и въ всяка от тях — на известен брой въпроси, методичното изучаване на които ние сѣтаме за необходимо, можемъ да дадемъ на детето свобода да изучава всяки въпросъ, който го интересува, даже ако той е извън предвидената програма. Разбира се, че тѣзи случайни екскурзии извън определените граници не ще бъдатъ ни многобройни нито чести, ако възприетите програми наистина отговарятъ на възможностите и умствените потребности на децата; тѣ ще внесатъ, обаче, въ обучението повече животъ и разнообразие и ще допринесатъ за отстранението на разсѣянето на вниманието, което се поражда понѣкога у децата от тласъка на незадоволената любознателност.

Въ границите на съществуващите учебни програми е възможно да се даде на децата доста голѣма свобода. Индивидуалниятъ трудъ дава възможностъ на всяко отъ тяхъ да избере между предоставените имъ работи онази, която въ даденъ моментъ ги интересува повече. Сжщо тѣй, известна прогресивна свобода може да се предостави на детето досежно количеството на неговата работа, както и относно момента и времетраенето на всяко упражнение. Ние ще видимъ при разглеждане употребата на времето и методите на работа какъ може да се организира тази свобода въ практиката. Безъ де говоримъ за отражението, което такава организация на училищния животъ има върху моралното състояние на детето и формирането на неговия характеръ, лесно е да се схване, че тая организация дава възможностъ да се развиятъ отличителните способности, да се задоволятъ най-ярките склонности, и благоприятствува за максималното разграничаване на отделните умове и за утвърдяване на личността. И това е единъ елементъ отъ освобождение на човѣка.

М. Христовъ — София.

Повече другарство.

Не веднъжъ сж били изтъквани различнитъ противоречия въ нашето училище, но едно отъ тѣхъ особено се хвърля на очи. Думата ми е за взаимното сътрудничество, за взаимопомощта между децата. Презъ цѣлата наша теория, отъ първо отдѣление до последния класъ на гимназията, като червена нишка минава непрестанното *проповѣждане*, че всички люде трѣбва да живѣятъ въ обичъ, да си помагатъ единъ другиму като братя, да намиратъ радостъ и смисълъ на своя животъ, когато служатъ на другитъ, когато се жертвуватъ за общността и т. н. Практиката, обаче, ни поднася съвсемъ друга картина. Още презъ първитъ учебни дни, а така е и докрай, децата почватъ да криятъ отъ своитъ другарчета това, което пишатъ, решаватъ, дори рисуватъ. Дебнатъ се като врагове, когато четатъ или разказватъ и стрѣвно вдигатъ ржка, за да поправятъ много пжти съвсемъ дребна, незначителна грѣшка. Нѣщо повече. Ние, учителитъ, преследваме всѣки опитъ на подсказване, таксувайки такова деяние като престѣпление, за което следва да се понесе известно наказание. И никому не минава презъ ума за онова трагично раздвоение въ душата на ученика, на което той е подложенъ въ продължение на 12 години.

Миналата година направихъ малкъ опитъ да притяпя тѣзи ржбати въ живота на моето отдѣление и тукъ нажсо ще изложя този опитъ.

Преди всичко, искахъ да премахна непрестанното вдигане на ржка, когато нѣкое дете говори и прави известни грѣшки. Забелязалъ съмъ, че ползата отъ тѣзи „оправания“ е никаква, а вредата — голѣма: разказвачтъ се смущава и забрѣква, самиятъ урокъ се раздробява, насича, разпилява, а „критицитъ“ губятъ търпение, скачатъ отъ чиноветъ, махатъ заканително двата си прѣста и въ очитъ имъ понѣкога блѣщука пламъкъ на злорадство. Понеже критика, все пакъ, е необходима, за да не се допусне утвърждаване въ съзнанието на слушателитъ на нѣщо невѣрно, или лошо казано, въведохъ оная практика, съ която си служатъ възрастнитъ, когато слушатъ рефератъ: всѣки си води бележки и после взема думата. Наредихъ децата да си набавятъ по една тетрадка и въ нѣколко часа ги запознахъ какъ трѣбва да записватъ съкратено онова, върху което ще искатъ да говорятъ. Критиката (значението на тази дума се обясни) трѣбва да обхваща следнитъ страни:

1. Общо впечатление отъ разказа.
2. Невѣрно дадени сведения.
3. Пропустнати сведения.
4. Обърканъ редъ въ изложението и
5. Хубави страни въ разказа.

Изпитваното дете се оставя само да почне и да свърши урока безъ да бжде прекъсвано отъ никого, включително и отъ учителя. Ако е забравило нѣщо, заминава го. Презъ това време,

останалитѣ ученици слушатѣ внимателно и сегизъ-тогизъ си записватѣ нѣщичко въ тетрадкитѣ. Следъ разказа, прѣвъ има думата говорителѣтъ, за да си направи самокритика, която сжщо да обхваща поменатитѣ петъ точки. Подиръ него се дава думата на тѣзи, които искатѣ да се изкажатѣ, като най-често се почва отъ по-слабитѣ ученици. Грѣшки или хубави страни, които вече сж посочени, не се изтъкватѣ повторно. Последенъ, безспорно, има думата учителѣтъ. Той слага точка на препирнитѣ и подчертава вѣрното и невѣрното въ самокритиката и критиката.

Резултатѣтъ отъ тази дребна работа бѣ неочаквано много добъръ. Децата свикнаха да даватѣ цѣлостенъ разказъ, безъ непрестаннитѣ подпитвания отъ страна на учителя, свикнаха да се изслушватѣ внимателно, да си правятѣ взаимни отстъпки, задълбочиха своитѣ знания и т. н.

Искахъ да отида още малко напредъ въ установяването на по-добри отношения между децата, главно да подхраня тѣхното чувство за другарство. Отдѣлението ми имаше 30 деца. Раздѣлихъ ги на шестъ групи, (три само момчета и три само момичета) като въ всѣка група непремѣнно влизаше по единъ отъ най-силнитѣ ученици, опредѣленъ за водачъ. Групитѣ се събираха всѣки день (по за 1—2 часа), за да се изпитатѣ и да провѣрятѣ домашнитѣ си работи. Водачѣтъ бѣше длъженъ да обясни на ония членове отъ неговата група това, което тѣ не сж могли сами да разбератѣ. Предварително на всички ученици се обясни, че тѣ се събиратѣ да работятѣ, да си помагатѣ, а не на веселба и трѣбва да пазятѣ най-добъръ редъ въ дома, на който гостуватѣ. За да се увѣря, че тѣзи „наредби“ се спазватѣ, азъ посещавахъ редовно всички групи. Тамъ, покрай другото, давахъ и упѣтвания какъ трѣбва децата да си показватѣ и помагатѣ едно на друго. Сутринъ, въ продължение на 5—10 минути, водачитѣ докладваха за държанието на членоветѣ отъ групитѣ имъ. Ако нѣкъде имаше нѣщо да „куца“, задържахъ групата следъ часоветѣ или я посещавахъ сжщия день въ дома, гдето се занимаваше, за да оправя на самото мѣсто „нѣщото“.

Работата отначало нѣкакъ не вървѣше. На децата имъ се виждаше неестествено обстоятелството, че могатъ *явно* да си помагатѣ и показватѣ. Постепенно, обаче, свикнаха и групитѣ заживѣха въ сърдечно другарство. Само въ една се появи известно недоволство и то основателно. Водачѣтъ на групата, доста способенъ ученикъ, но съ прѣкомѣрно развито чувство на себичностъ и самолюбие, почналъ да прави разни „машинации“: заблуждавалъ другаритѣ си при решаване на задачитѣ, при поправка писменитѣ работи, потиквалъ ги да не учатѣ, а да играятѣ и т. н. Това узнахъ отъ самитѣ деца. Този случай силно ме огорчи и азъ постъпихъ така:

Припомнихъ на всички говореното при разни поводи, че людетѣ само тогава живѣятѣ истински, само тогава успѣватѣ, когато се борятѣ задружно, когато си помагатѣ. Нали точно за това и ние образувахме нашитѣ групи? За съжаление, тѣхнитѣ другаръ е решилъ да живѣе само за себе си. Ние нѣма да го

насилваме да промѣни решението си, напротивъ, ще му помогнемъ въ тази насока: групата се разтурва, членоветъ ѝ се разпредѣлятъ въ другитъ групи, а водачътъ ще остане да знае и да може само за себе си. Ученикътъ силно се засрами и смути, но нищо не каза. Два дни подредъ азъ дори не го погледнахъ, въпрѣки усиленото му даване знакъ, че иска да отговори на поставенитъ въпроси. На третия день при мене дойде майка му. Тя настоятелно молѣше да му простя и да възстановя групата. Синътъ ѝ вкжши се разсипалъ отъ плачъ и се разкайва за лошата си по-стѣпка. Повикахъ го въ канцеларията и останахъ изненаданъ отъ смирения му видъ. Той повтори молбата на майка си и обеща занаяредъ да бѣде примѣренъ другаръ. Съгласихъ се. Отъ този день групата на това способно момче, чиято себичность можахъ, поне донѣкъде, да поогъна, даваше най-добра работа.

Накрая трѣбва да отбележа, че родителитъ на децата бѣха особено доволни отъ проявитъ на другарство между тѣхъ. Струва ми се, че ако въ нашето училище стане обичай да групираме децата (по показания или нѣкакъвъ другъ начинъ), ще имаме и по-високъ успѣхъ и, най-важното, по-висока нравственостъ: кратката на грубия егизмъ навреме ще бждатъ пречупени.

Из. Русевъ, Ямболъ

Който малко иска, много му се дава.

(Изъ практиката ми по четене въ III класъ)

1 часъ.

— Четохме вече много народни пѣсни. Какво се разказва въ пѣснитъ, които четохме?

— Едни разказватъ за вѣрванията на нашия народъ, каквато е „Слънце и Добринка“.

— Други възпѣватъ подвизитъ на Крали Марко. Тѣ сж юнашки.

— Трети разказватъ, какъ царъ Шишманъ се моли на Бога да му помогне да се бие съ турцитъ. Тѣ сж исторически.

— Четвърти възпѣватъ подвизитъ на българскитъ хайдути, каквато е пѣсенъта „Страхилъ воевода“¹⁾.

— Пети разказватъ за тежкия животъ на нашия народъ презъ време на турското робство, каквато е пѣсенъта „Еничеринъ и Драганка“²⁾.

— Изобщо, народнитъ пѣсни разкриватъ всички страни отъ живота на нашия народъ.

— Другъ видъ народно творчество е *народната приказка*. Ние сме чели много приказки въ *отдѣленията, на и въ I и II класъ*. Чели сме приказки и отъ класната библиотека.

¹⁾ Вижъ разработката ѝ сп. „Педаг. практика“, год. 18, кн. 6.

²⁾ Вижъ разработката ѝ сп. „Учит. практика“, год. 10, кн. 5.

Нека разгледаме приказката „Който малко иска, много му се дава“¹⁾. Отворете христоматията на стр. 11, прочетете сами приказката и се опитайте да разкриете плана ѝ . . .

— Отъ колко части се състои плана ѝ?

— Шестъ части!

— Три части!

— Четири!

— И азъ мисля, че приказката се състои отъ четири части.

Искамъ да опредѣлите, къде завършва първата часть.

— Първиятъ пасажъ съставлява първата часть.

— А втората къде свършва?

— Следъ третия пасажъ.

— А третата часть?

— Следъ като третиятъ братъ се вѣнчалъ за християнката.

— Съ думитѣ „Тогава Господъ повикалъ ангела и му рече“ (стр. 13) — започва четвъртата часть.

— Да прочете единъ първата часть . . .

— Какво се разказва въ тая часть?

— Авторътъ ни запознава съ героитѣ — трима братя сиромаси.

— Съ този пасажъ авторътъ ни въвежда въ съдържанието на приказката. Това е *уводътъ* въ приказката — животътъ на тримата братя сиромаси.

— Четете втората часть . . . Разкажете я! . . .

— Колко момента има въ тази часть?

— Три момента: срещата на ангела съ първия братъ, срещата му съ втория братъ и срещата съ третия.

— Четете третата часть . . . Разкажете я! . . .

— Колко момента има въ третата часть?

— Пакъ три: ангелътъ изпълнява искането на първия братъ, на втория братъ и на третия.

— Четете четвъртата часть! . . . Разкажете я! . . .

— Колко момента има въ четвъртата часть?

— Пакъ три момента: срещата на ангела съ първия забогатѣлъ братъ, срещата му съ втория забогатѣлъ братъ и срещата му съ сиромаша трети братъ.

— Вече два пѣти сте прочели приказката. Смѣтамъ, че я познавате вече добре. Нека *разгледаме постижикитѣ на тримата братя*.

Братята били много бедни, когато ангелътъ ги посетилъ. Какъ го посрещнали?

— Имали си само по една круша. Щомъ ангелътъ, като просякъ, имъ поискалъ круши, тѣ му дали веднага.

— На бедния просякъ тѣ помагать, съ каквото могатъ.

— Тѣ сж състрадателни.

— Като му давали круши, какво добавяли?

— „На ти отъ моитѣ круши — отъ братовитѣ не мога ти да“.

— Какво означавать тия думи?

— Тѣ му даватъ отъ своитѣ круши — отъ чуждитѣ не могатъ

¹⁾ Христоматия на Ст. Чилингировъ и др. — III класъ.

да дадатъ. Считали, че, ако дадатъ отъ братовитѣ си круши, ще извършатъ престѣпление — кражба.

— Съ една дума, какви хора били братята?

— Състрадателни, добри и много честни — не посѣгатъ на чуждото.

— Откъде се вижда, че братята не били много доволни отъ своето положение?

— Когато ангелътъ ги поканилъ да имъ даде друга — по-добра работа и прехрана, тѣ веднага тръгнали следъ него.

— Братята забогатѣли твърде много. Какъ богатитѣ братя посрещнали ангела-просякъ?

— Първиятъ не му дава чашка вино, макаръ че можелъ да стори това. Казалъ му: „Ако давахъ на всѣки просякъ по чаша, досега да не е останало нищо“.

— Вториятъ не му дава трошичка сирене, макаръ че ималъ много млѣко, много сирене, кланица, месарница и др. И той казалъ на просяка: „Ако давахъ така на всѣки просякъ, досега да не е останало нищо“.

— Когато ангелътъ имъ давалъ богатство, най-после какво имъ поръчвалъ?

— „Гледай сега да живѣешъ?“

— Какво трѣбва да разбираме отъ тия думи!

— Да бждатъ добри.

— Да бждатъ скромни.

— Да бждатъ трудолюбиви.

— Да помагатъ на другитѣ.

— А така ли постѣпвали тѣ?

— Тѣ били трудолюбиви, но не помагали на другитѣ.

— Защо не дали на просяка чаша вино и бучка сирене?

— Защото станали *скъперници*.

— Какво значи това?

— У тѣхъ се породило желание да трупатъ богатства и това станало целъ въ тѣхния животъ.

— Какво имъ казвалъ ангелътъ, когато имъ отнемалъ богатството?

— „Не било това за тебе — върви си у дома да си вардишъ крушата!“

— А какво било желанието на най-малкия братъ?

— Да вземе добра християнка. Той не поискалъ богатства.

— Желанието му се изпълнило. Промѣнилъ ли се той, когато ангелътъ изпълнилъ желанието му?

— Той си останалъ добъръ и състрадателенъ къмъ другитѣ.

— Беденъ или богатъ билъ той?

— Много беденъ. Живѣлъ въ гората. Дори брашно нѣмалъ за хлѣбъ, та си правѣли хлѣбъ отъ кората на дърветата.

— Защо ангелътъ го наградилъ?

— Защото той не искалъ много, не искалъ богатства и, следъ като било изпълнено желанието му, си останалъ добъръ и състрадателенъ.

— Какво е заглавието на приказката?

- „Който малко иска, много му се дава“.
- За кого се отнася това?
- За малкия братъ.
- Каква е основната мисъл?
- Заглавието изказва основната мисъл.
- А за голѣмитѣ братя какво ще кажете?
- Когато човѣкъ забогатѣе, той става скжперникъ. Богатството промѣня отношенията му къмъ другитѣ хора.
- А какъ трѣбва да бжде?
- Макаръ и богатъ, човѣкъ трѣбва да бжде състрадателенъ, да помага на другитѣ.
- Да напишемъ плана на приказката. Казвайте!
- Който иска малко, много му се дава.
- 1. Животътъ на тримата братя — сиромаси.
- 2. Срещата на ангела — просякъ съ братята сиромаси.
- 3. Ангелътъ изпълва желанието на тримата братя.
- 4. Ангелътъ отнема богатствата на двамата братя, а награждава добрия братъ.
- За следния часъ ще знаете да разказвате приказката добре.

2 часъ.

- Разкажете приказката „Който малко иска, много му се дава“.
- Азъ искамъ да се спремъ и да разгледаме строежа на приказката.
- Братята били бедни, но добри и състрадателни хора. Защо Богъ искалъ да прогони желанията имъ?
- Защото искалъ да ги награди.
- Помислете, можеше ли да завърши приказката следъ първата частъ!
- Не, защото авторътъ ни запознава само съ живота на братята.
- А можеше ли приказката да завърши следъ втората частъ?
- Не, защото въ дветѣ първи части авторътъ ни разказва за братята сиромаси и какъ тѣ се отнасяли съ хората.
- А можеше ли приказката да завърши следъ третата частъ?
- Да, приказката можеше да съдържа само три части.
- Но основната мисъл щѣше да бжде друга — Богъ не иска да се измжчватъ добритѣ хора отъ беднотия.
- Братята станали богати и щастливи. Можеше ли четвъртата частъ да се промѣни?
- Можеше въ четвъртата частъ авторътъ да разкаже, какъ братята забогатѣли и какъ съ своето богатство тѣ правили добрини на хората и какъ ангелътъ е доволенъ отъ тѣхъ.
- Каква щѣше да бжде основната мисъл?
- Богатството не промѣня хората — то не ги прави скжперници.
- Такива разсждения можемъ да правимъ на всѣко съчинение — да намѣримъ и да помислимъ, какъ би се развило съчинението следъ всѣка негова частъ.

— Има ли нѣщо особено въ четенето на тази приказка?
 — Чете се лесно, както всички приказки.
 — Четете първата и втората частъ: — Нѣкакви грѣшки?
 — Не прочете добре думитѣ на братята. Трѣбваше да спре на *тирето*, като на запетая.
 — Прочети го ти!
 — „На ти отъ моитѣ круши — отъ братовитѣ не мога ти да“.
 — Четете третата частъ! . . . Какво ще кажете?
 — Не прочете добре думитѣ на ангела: „Какво би искалъ да имашъ?“ Трѣбваше ударението да падне на въпросителната дума.
 — Прочети го ти! — „Какво би искалъ да имашъ?“
 — Четете четвъртата частъ! — Какво ще кажете?
 — Не прочете добре изречението: „Ако имъ не стига това, що иматъ, придай имъ и нѣщо друго!“ Трѣбва да постави ударението на думата *придай*.
 — Прочети го ти!
 — Не прочете добре изречението: „Когато отишли да видятъ, дали се е опекълъ хлѣба, що да видятъ!“ Последнитѣ думи „що да видятъ“, трѣбва да се прочетатъ съ учудване.
 — Прочети го ти! . . .
 — Другъ да чете приказката! . . . Другъ!
 За следващия *часъ* искамъ само въ една страничка отъ *тетрадката* ви — съкратено — да предадете съдържанието на приказката, безъ да изпуснете нѣкоя частъ.

Цв. Спасовски

Трѣбва ли и образователно ценно ли е, ученицитѣ отъ основнитѣ училища да съставятъ математически задачи?*)

Всѣка учебна дисциплина си има педагогически ключъ, съ който най-лесно се отварятъ вратитѣ ѝ, що водятъ къмъ нейното възможно най-пълно дидактическо завладяване и максимално образователно оползотворяване.

Ключътъ на обучението по природознание, напимѣръ, се крие въ наблюдението и опита, непосредственото изследване на природнитѣ явления и предмети.

По езикознание — въ силата и обаянието на живата устна и писмена речъ.

По география — въ непосредствения допиръ съ географскитѣ обекти и върното четене на символитѣ, нанесени на географската карта.

*) Този въпросъ ми постави уважаемиятъ редакторъ на „Педагогическа практика“, г-нъ Цв. Петкозъ, и азъ съ удоволствие приехъ да сподѣля съ читателитѣ на списанието отговора, който давамъ.

А ключът на обучението по математика **) се крие въ силата на *математическата задача*. Задачата при математиката е онова, съ което започваме и свършваме обучението, началото и края на учебно-изследователската дейност по математика въ основното училище.

Не съм сръщал дефиниция за задачата, но въ най-общи черти бихме могли да я опредѣлимъ така: математиченъ проблемъ, взетъ изъ непосредствения опитъ на човѣка, съдържащъ въ себе си размѣри отъ математични величини и отношения между тѣхъ, които разкриватъ известни истини и ни водятъ къмъ математични познания, необходими за научната и практична, културна и стопанска дейностъ на човѣка и човѣшкото общество.

Безъ такъвъ проблемъ (задача) ние дори не бихме могли да си представимъ математичното обучение. Отъ правилното научно, педагогично и практично подбиране и разработване на тоя проблемъ, зависи правилното обучение по математика въ основното училище, па и по-нагоре.

Затова методиката на математиката опредѣля твърде почетно мѣсто въ своитѣ страници за разглеждане задачата като дидактическо сръдство при обучението.

Учебната математическа задача бихме могли да анализираме отъ следнитѣ петъ страни: *)

- I. споредъ источника на материала за съставянето ѝ;
- II. споредъ това, кой съставя задачата (авторството);
- III. споредъ размѣра и вида на математическитѣ действия;
- IV. споредъ съдържанието и формата на изложението;
- V. споредъ учебната целъ, която преследваме съ задачата.

Въ случая насъ ни интересува най-много втората точка — авторството на задачата. Отъ тази страна разгледани, имаме следнитѣ категории задачи:

- а) дадени отъ автора на учебника или сборника;
- б) съставени отъ учителя-преподавателъ;
- в) съставени отъ класния колективъ (класни—колективни);
- г) съставени отъ групи ученици (групови—колективни);
- д) съставени отъ отдѣлни ученици (индивидуални-ученикови);
- е) предложени отъ външно лице: родителъ, инспекторъ, любитель;
- ж) предложени отъ живия, действителенъ, практиченъ животъ.

Нашата статия засѣга задачитѣ отъ групитѣ „в“, „г“ и „д“ — тѣзи, които сж учениково творчество. Преди да отговоримъ, обаче, на въпроситѣ, трѣбва ли и образователно ценно ли е ученицитѣ отъ основното училище да съставятъ задачи, нека си изяснимъ първо, могатъ ли тия ученици да съставятъ задачи.

Учебната ни практика е отговорила положително и напълно утвърдително на този въпросъ. *Ученицитѣ отъ основното учи-*

**) Има се предвидъ смѣтане, аритметика и геометрия.

*) Изъ реферата ми „Наученъ и методиченъ анализъ на математическата задача въ основното училище“.

лище, отъ I отделение до III класъ, не само могатъ, но, при едно правилно педагогическо ръководство, спонтанно извяватъ желание да съставятъ свои задачи. Това децата вършатъ съ голямо удоволствие, особено, ако: 1) математическиятъ проблемъ на изследване имъ е добре изясненъ; 2) ако иматъ суровъ материалъ, данни за съставяне на задачата, събрани отъ непосредствени наблюдения и преживявания.

Ето и примѣри на съставени задачи отъ ученици въ всички отделения и класове отъ основното училище:

1) Пенка и Ваня подариха на нашата учителка първитѣ минзухарчета. Пенка ѝ подари 3, а Ваня 5. Учителката ни ги събра на букетче и се закичи. Съ колко минзухарчета се закичи нашата учителка? (Ваня Каменова, I-а отд., у-ще „Антимъ I“ — Пловдивъ, 1940 г.).

1) Вѣрка откъснала отъ градината си 2 кокиченца, после откъснала още 3, откъснала и още 4 кокиченца. Отъ всички кокиченца направила букетче. Колко сж кокиченцата въ букетчето?

(Иванчо Поповъ, I „б“ отделение, сжщото училище, 1940 г.).

3) Единъ градинарь отглеждалъ кокичета. Веднажъ той продалъ 6 връзки кокичета по 2 лева едната, втори пжтъ — 8 връзки по 2 лв. Колко лева е взелъ отъ тия кокичета?

(Янка П. Варсанова, II „а“ отделение, сжщото училище).

4) Бай Тошо гостилничарьтъ купилъ първи пжтъ 125 яйца, втори пжтъ — 28 яйца по-малко и трети пжтъ 29 яйца по-малко отъ втория пжтъ. Колко яйца е купилъ всичко?

(Благо Хр. Къневъ, III „б“ отделение, сжщото училище).

5) На пристанището Кавала билъ складиранъ три качества тютюнъ. Отъ I качество имало 567,320 кгр., отъ II — 378,456 кгр., а отъ III — 280,745 кгр. тютюнъ. Отъ всичкиятъ тютюнъ билъ неодобренъ 125,300 кгр. Колко килограма тютюнъ е билъ натоваренъ на парахода?

(Маргарита Кремикова, IV „а“ отд., сжщото училище).

6) Отъ Кюстенджа натоварили въ единъ параходъ 5,474 човала сж жито. Всѣки човалъ съдържалъ по 100 кгр. жито. Колко килограма жито е натоварено въ парахода?

(Деша В. Коларова, IV „б“ отделение, сжщото училище).

Тѣзи задачи сж отъ ученици въ първоначално училище. Ето и такива отъ прогимназията, взети изъ *тетрадката-сборникъ отъ задачи*, съставени отъ ученици при I „а“ кл. (1937-1938 год.), II „а“ (1938-1939 уч. год.) и III „а“ (1939-1940 уч. год.) — Това сж едни и сжи ученици, ръководени и презъ третѣ класа отъ учителя Хр. Драгановъ (срѣдищенъ директоръ при I Пловдивска прогимназия). Ето нѣкои задачи съ действителни данни:

1) За Коледа баба ни дойде на госте. Пжтътъ ѝ е: отъ с. Божидаръ, презъ родното мѣсто на В. Левски до тукъ (Пловдивъ). Отъ селото до гр. Карлово тя изминала 24.700 клм., отъ Карлово до тукъ изминала още толкова и 40.300 клм. Колко пжтъ е изминала баба ми отъ село до Пловдивъ? Колко е разстоянието отъ Пловдивъ до родното мѣсто на В. Левски? (Просвѣта Ив. Чакърова, I класъ 1937 год.)

2) Въ недѣля, 9. I. 1937 год., устрои́хме надбѣгване на пързалката. Първата шейна взе опредѣленото разстояние за 15 мин. и 2 сек., втората — съ закъснение 1 м. и 6 сек. отъ първата, а третата — съ закъснение 2 мин. отъ втората. За колко време сж изминали разстоянието втората и третата шейни? (Борисъ Тих. Тошковъ, I класъ, 1937 година).

3) Сестра ми е на $6\frac{1}{2}$ години, азъ съмъ съ $7\frac{1}{4}$ години по-голъма отъ нея, а майка ми съ $15\frac{5}{6}$ год. повече отъ възрастта на мене и сестричката ми. На колко години съмъ азъ и майка ми? (Даннитѣ сж сжщо действителни). (Марийка Хр. Костова, II кл. 1938 год.)

4) За коледнитѣ празници си купихъ прочитни книги отъ Игнатиевото издание на стойность 112 лв., на които направиха отстъпка 45%. Колко лева съмъ заплатилъ за тия книги? (Даннитѣ сж сжщо реални). (Желю Ж. Христозовъ, III кл. 1939 г.)

Такива задачи могатъ да съставятъ и съставятъ не само градскитѣ, но и селскитѣ деца. Задачитѣ на последнитѣ обикновено сж изъ селския животъ, което е напълно оправдано и обяснимо. Така и трѣбва да бжде.

Никакъ не е чудно, че децата могатъ да съставятъ задачи. Тѣ работятъ съ величини, съ размѣри и тѣхнитѣ отношения още дори и въ предучилищната възраст и презъ извънучилищния си животъ. Децата съ своитѣ игри разрешаватъ редица въпроси отъ естество на пресмѣтане, на разрешаване математиченъ проблемъ, на задача. Тѣ образуватъ групи, измѣрватъ разстояния, дѣлятъ се на групи, изрѣзватъ, налагатъ; пресмѣтатъ, колко „баби“, колко „челика“, колко точки сж изкарали при игри и т. н. Това тѣ вършатъ сами и то съ удивителна математична точност и дисциплина. При такива случаи тѣ боравятъ съ математични величини, съ размѣри отъ тѣхъ, поставятъ ги въ отношения и зависимости на пресмѣтане — събиратъ, дѣлятъ, изваждатъ, умножаватъ, сравняватъ и т. н. Щомъ това тѣ вършатъ сами, колко повече могатъ да го сторватъ подъ ръководството на учителя, при една методична, съзнателно и планоуѣрно проведена система. И тѣй, *ученицитѣ отъ основното училище могатъ да съставятъ задачи.*

.... Явява се вториятъ, сжщинскитѣ въпросъ: трѣбва ли и образователно ценно ли е, ученицитѣ отъ основното училище да съставятъ задачи. На тоя въпросъ азъ считамъ, че отговорътъ може да бжде положителенъ. Когато ученикътъ е схваналъ дадена връзка между математичнитѣ величини, когато схваща съотношението между размѣритѣ имъ, когато разбира, какви зависимости сжществуватъ — на събиране, на изваждане, дѣление, мѣрене и т. н., защо неговата работа да не се възвиси до оная творческа проява, щото и самъ ученикъ да състави задачи, да постави въ закономерна връзка и въ отношения дадени величини и размѣри, така както тѣ и въ действителния стопански, домашенъ, културенъ и т. н. животъ сж свързани и ни се поставятъ за разрешение съ помощта на смѣтането? Ученикътъ трѣбва да разбере, че математиката не е слѣзла отъ не-

бето, че тя е дѣло тукъ на земята, плодъ на стопанскитѣ и жизнени отношения между обикновенитѣ хора, които иматъ волята и способността да изучатъ тая наука (математиката), да наблюдаватъ проявитѣ въ живота и да ги използватъ.

Въ това ученикътъ се увѣрява абсолютно, като и самъ той бжде авторъ на задачи (ученъ математикъ).

Но, което е по-важно, ученикътъ по този начинъ ще влѣзе въ истинско вътрешно умствено проникване, съзерцание и откривателство на занятията, които му се предаватъ по математика. Азъ не зная другъ по-цененъ творчески пѣтъ на усвояване на дадено знание отъ този, да се доведе ученика до това състояние на разбиране на дадено математическо действие и правило, щото самъ той да може да подбере дадени величини, да вземе отъ тѣхъ подходящи размѣри и да ги постави въ отношение такова, че да приложи своитѣ знания, като ги постави въ едно жизненопрактично и научно вѣрно отношение. Затова *тая дейност на ученицѣтъ е отъ голѣмо образователно значение*. Ученикътъ се вижда творецъ на знания, на задачи, на наука. Ние считаме, че този моментъ отъ образователния процесъ, да бжде ученикътъ авторъ на задачи, които изясняватъ математическитѣ правила, а най-висшиятъ, до който можемъ да стигнемъ при обучение по математика. Този моментъ е аналогиченъ съ обучението по граматика. Ако ученикътъ не може да си съчини изречение или текстъ, които да съдържатъ, напримѣръ, прилагателни имена, съществителни имена, сложни изречения и т. н., за които е училъ по граматика, счита се, че той не е разбралъ достатъчно новитѣ знания. Нѣма необходимата вътрешна нагледностъ, прозрение, логическа яснота, която е необходима за едно познание. Когато ученикътъ не може да даде свой примѣръ за една граматическа новостъ, ние считаме, че не е добре усвоилъ, разбралъ материята. Същото нѣщо е и при математичното обучение.

Нѣкои колеги твърдятъ, че съставянето на задачи отъ ученицѣтъ нѣма образователна стойностъ и че това е едно пропихване на време, че по тоя пѣтъ работятъ само 2—3 ученика отъ класъ, а другитѣ бездействуватъ, възприематъ на готово, участвуватъ пасивно, безразлично. При едно неправилно проведено обучение, това може да е така. Но то не означава, че трѣбва да отречемъ единъ творчески образователно и жизнено много цененъ пѣтъ на работа. Освенъ това при едно правилно проведено математично обучение това не се допуска.

Други противопоставятъ, че да си служимъ въ процеса на обучението съ ученикови задачи, значи да учимъ децата чрезъ тия задачи на математика. Това е невъзможно споредъ тѣхъ, тъй като е невъзможно да учимъ децата да четатъ чрезъ тѣхни четива. Но това твърдение не е напълно основателно. Въ нашата педагогическа практика можемъ да набележимъ не малко случаи, при които първакътъ си съставя изречения, нарежда ги съ буквички, написва ги и ги чете, така той се учи да чете. Дори, едно педагогическо вглеждане въ въпроса ще ни открие, че

чрезъ подобни четива (собствени съчинения) четенето се учи много по-добре и сжщо тѣй правилно, както съ четива отъ други автори. Сжщото срѣщаме и въ по-горнитѣ отдѣления и класове. Ученицитѣ пишатъ съчинения, четатъ ги, тѣхното прочитане се критикува отъ гледището на правилно и изразително четене. По такива съчинения ученицитѣ, ще кажа, най-добре могатъ да почувствуватъ и усвоятъ техниката, логиката и естетиката на четенето. Сжщото е и при смѣтането. Съ собственитѣ си задачи ученицитѣ положително и по единъ най-творчески пжтъ ще усвоятъ законитѣ и техниката на смѣтането. „Само когато оставимъ ученицитѣ да съставятъ самостоятелни задачи, ние ще разберемъ дали тѣ сж съзнателно усвоили учебната материя и до колко тѣ сж разбрали математическитѣ съотношения. (П. Х. Сотировъ — Изкуство за преподаване смѣтане — аритметика, стр. 157). „Да привикнемъ ученицитѣ сами да съставятъ задачи, е една необходимостъ за днешния сложенъ животъ. При този начинъ на работа ученицитѣ привикватъ къмъ самостоятелностъ на работа и творчество. По пжтя на тѣзи инициативи децата закрепватъ като волеви и трудолюбиви сжщества (п. т. стр. 160).

Трѣбва да забележимъ, че съставянето на задачи отъ ученицитѣ, наистина, не е тѣй лесна работа и не се постига изведнажъ, нито пъкъ може да се използва като учебно срѣдство при всички случаи и моменти при обучението по математика въ основното училище.

За да може ученикътъ да съставя задачи, къмъ това ще го научи учителятъ. Ако учителятъ самъ не може да състави задачи, не може и мисълъ да сжществува, че той може да води обучение съ ученикови задачи. Значи учителятъ прѣвъ ще даде живъ примѣръ на тази насока и по-после ще иска отъ ученицитѣ да го последватъ. Първомъ ще си послужимъ съ класни задачи (съставени отъ класа), после съ групови и най-после съ индивидуални задачи (създадени лично отъ ученика). По тази еволюция ще протече образователното развитие на тоя пжтъ на работа. Освенъ това, на първо време съставянето ученикови задачи ще се използва при приложнитѣ упражнения и то следъ достатъчно примѣри отъ учителя първо. По-късно ще се използватъ, и то при отдѣлни случаи, задачи отъ ученици и при началното заучаване на уроци като изходни задачи. Къмъ използването и употребата на учениковитѣ задачи, изобщо, ще се пристѣпва всѣкога внимателно, съ дълбока педагогическа и научна съобразителностъ, съ предварителната уговорка въ класа да взематъ участие всички ученици като, безспорно, ще поведатъ по-силнитѣ ученици, а следъ тѣхъ и паралелно съ тѣхъ ще се наредятъ по-слабитѣ. Това е едно естествено начало въ цѣлия животъ, отъ него училището не може да направи изключение.

Друго много сжществено условие при работата съ задачи отъ ученицитѣ е, задачитѣ да изхождатъ отъ области и да обгрѣщатъ материали, обекти и взаимни отношения, които сж непосредствено познати, наблюдавани, проучвани, преживявани

отъ децата. Особено ценни сж въ това отношение материали и области, които сж неразривно свързани съ личнитѣ игри, занимания и трудъ на децата и детското общежитие въ училището и вънъ отъ него.

Но този въпросъ — отъ кжде да се черпи материалъ за детскитѣ задачи, кога и какъ да си служимъ съ такива задачи може да бжде предметъ на специална статия. Въ тази си статия ние искаме да изяснимъ и затвърдимъ разбирането и убеждението, доказано и потвърдено по единъ неоспоримъ начинъ отъ всѣкидневната ни училищна практика, че е образователно много ценно да доведемъ нашитѣ ученици до такава творческа яснота, придобивка въ процеса на обучението по математика щото тѣ сама да могатъ да си съставятъ задачи отъ дадено математическо правило и действие и да ги разрешаватъ по самостоятеленъ пжтъ. Ние смѣтаме, че това е върховна придобивка, до която можемъ да възвисимъ ученика въ процеса на обучението и трѣбва да се стремимъ къмъ тоя върховенъ моментъ, което ще донесе и върховна интелектуална наслада и самодоволството на детето, а сжщевременно ще му отвори погледа къмъ истинската връзка и зависимостъ между математиката, живота и човѣка.

Дим. Апостоловъ — Видинъ.

Върху обучението по география.

Необходими бележки.

Ако основната цель на образованието е усвояването отъ поколѣнията на културата въ нейната цѣлостъ до степенъ да станатъ нейни носители, то процесътъ на обучението при различнитѣ учебни предмети трѣбва да протече така, че културнитѣ ценности да се наслояватъ и организиратъ въ съзнанието като живи отражения на причиннитѣ връзки въ динамиката на цѣлокупната действителностъ, въ която се включва и всѣка култура. Географията като учебна материя има своя голѣмъ дѣлъ въ изграждането на една научна цѣлостна представа за тая действителностъ.

Практиката при обучението по този предметъ е изтъкнала многократно, че не всѣкога цельта на това обучение е била ясна и съгласувана съ общата цель на образованието. Главната причина за това е увлѣчението отъ формата, което свежда цѣлата работа до най-обикновено описание. Четене на географски описания, чертане и рисуване на карти, четене на карти, упоение отъ картини — всичко това води къмъ съзерцание на формата, което не обяснява нищо. Обучението тукъ се превръща на карточертание, рисуване, топография, туризъмъ, вълнение отъ природната красота и най-много, което се постига, то е механичното запаметяване на формата. Географията, обаче е наука и трѣбва, следователно, да обяснява, а не да описва. Пасивно-съ-

тивната нагледност тукъ може да бжде само срѣдство, но не и целъ. Тя може да се използва за изходно начало при обучението, за което е и крайно необходима. Колкото за целта на географското обучение — тя може да бжде само една: да внесе въ съзнанието географското знание като необходимъ елементъ за изграждане общото и завършено познавателно отнасяне къмъ действителността — това, което може да бжде и е целъ и на всѣка друга наука. Затова географията ще разбираме по-точно като биогеография (фитогеография, зоогеография, антропогеография).

Така сложено географското обучение трѣбва да изясни причинното отношение между даденъ географски обектъ и сложилия се върху него животъ; какъ особенитѣ условия на този обектъ обуславятъ върху себе си едни или други форми на живота. Такова едно обучение предполага вече не външна пасивностивна нагледностъ, която води къмъ усвояване на формата само, а, напротивъ, вътрешно-активна такава, която изгражда ясни разбирания за динамичното единство на действителността.

Ходътъ на работата въ този духъ може да се представи така:

1. За изходно положение ще се използватъ пасивнитѣ нагледни отъ екскурзии, описания, карти, картини и др., за да се схванѣ описателно географскиятъ обектъ въ неговата разчлененостъ и цѣлостъ;
2. Проучватъ се природнитѣ условия: климатъ (вѣтрове, топлина, валежи, годишни времена) и зависящитѣ отъ него флора и фауна;
3. Отъ изтъкнатитѣ природни условия се изваждатъ заключения за възможната материална култура (земедѣлие, скотовѣдство, промишленостъ, селища, съобщения, прехрана, облѣкло);
4. Духовна култура: езикъ, нрави, обичаи, вѣрвания, просвѣта и др.
5. Приложение.

ПРИМѢРЪ:

Западна Стара-планина и живота върху нея.

На стената е закачена карта на България, най-добре релефна. Ученицитѣ се ползватъ отъ малкитѣ такива, приложени къмъ учебника.

Припомня се разположението на планината, границитѣ и подѣлението ѝ, разучени по-рано.

Цель. Ще учимъ за западната частъ на Стара-планина и живота върху нея. (Записва се, усвоява се).

Разработка. Посочете западната частъ на планината въ картитѣ си, а единъ да я посочи на стенната такава... На що прилича тая частъ на планината? — На джга, отворена къмъ с. и., вдадена на ю. з... Гледайте картитѣ си и установете границитѣ ѝ! Единъ да ги посочи на стенната карта: р. Тимокъ, Софийското поле, р. Искъръ, Дунавската хълмиста земя.... Открийте по боитѣ де е най-висока и де най-ниска планината! (Ус-

тановява се, откриватъ се върховетъ Миджуръ и Комъ).... Открийте де е проходима планината! На картитъ е отбелязано. (Откриватъ проходите: Връшкочукски — Кула — Зайчаръ, Каджбоазки — Бѣлоградчикъ — Княжевецъ, Св. Никола — Бѣлоградчикъ — Пиротъ, Петрохански — Берковица — София.).... На ю. з. и с. и. успоредно на планината има по-малки планини, отдѣлни или нейни разклонения. Намѣрете ги! Единъ да ги посочи на стенната карта: на с. и. — Бѣлоградчишка, Язова, Широка, Вереница, Пастрина, Веслецъ, Врачански планини, на ю. з. — Три уши, Чепанъ, Видличъ и др. въ Югославия... Понеже сж разположени предъ планината, какъ ще ги наречемъ? — Предпланини.

Схващане. Надписъ. Единъ да разкаже това, което установихме, другъ да го запише кжсо на дъската, а пъкъ азъ ще начертая планината съ предпланинитъ, върховетъ и проходите. (Чертежътъ се прави съвсемъ опростенъ, съ приблизителна точностъ, за да се представи конфигурацията на отдѣлнитъ елементи на географския обектъ).

ПЛАНЪ:

1. Граници: р. Тимокъ, Софийско поле, р. Искъръ, Дунавска хълмиста земя;

Върхове: Миджуръ (2168 м.), Комъ;

Преходи: Връшкочукски, Каджбоазки, Св. Никола, Петрохански;

Предпланини: Бѣлоградчишка, Язова, Широка, Вереница, Пастрина, Врачанска, Веслецъ на с. и.; на ю. з. — Три уши, Чепанъ, Видличъ и др. въ Югославия.

Открийте по цвѣтоветъ, кои склонове на планината сж постръмни! — Севернитъ... Кои огрѣва слънцето повече? — Южнитъ.... Освенъ това, на кои вѣтрове сж изложени севернитъ склонове? — На севернитъ студени вѣтрове. Планината имъ прѣчи да проникнатъ въ южнитъ.... Еднакви ли ще бждатъ тогава лѣтото и зимата въ севернитъ и южнитъ склонове? — Не. Въ севернитъ лѣтото ще бжде прохладно, а зимата сурова; въ южнитъ пъкъ — лѣтото по-топло, зимата по-умѣрена...

Каква растителностъ има въ планината? — Гори и пасища... Какъ мислите: севернитъ и южнитъ склонове еднакво ли сж покрити съ гори и пасища? — Не. Въ севернитъ има гжсти и буйни гори, а дето нѣма гори, има хубави пасища; въ южнитъ пъкъ... и т. н....

Отъ що се поддържа влагата въ планината? — Отъ валежитъ.... Въ кои склонове на планината повече вали? — Въ севернитъ.... Защо? — Горитъ приличатъ воднитъ пари въ въздуха, носени отъ вѣтроветъ, сгжстятъ ги на облаци, охлаждаватъ ги та се изливатъ въ валежъ.... Погледайте картата и ми кажете, що ни показва, че нашитъ заключения сж вѣрни? — Рѣкитъ, севернитъ склонове излжчватъ много повече вода, отколкото южнитъ. Затова.... и т. н.

По сжщиятъ начинъ се изучаватъ животни, население, занятия, жилища, пжтища, облѣкло и езикъ въ тоя край.

Хр. Нейчевъ

Цѣлостно смѣтане съ първачето

Най-важниятъ и рѣзъкъ преходъ въ детството е моментътъ, когато детето влиза въ училището, и минава отъ живота на семейството, отъ свободнитѣ, естествени и радостни игри и влиза въ режима на училището — съ неговия редъ и дисциплина, дори съ неговата принуда, както мислятъ и практикуватъ нѣкои. Нуждата отъ нагаждане на първоначалното училище така, че този преходъ да не се чувствува отъ детето тъй остро, е съзната отъ всички педагози. Тоя въпросъ е практически разрешенъ вече въ новитѣ училища. Мнозина у насъ мислятъ, че детското училище (или детска градина — както го наричаме ние) представлява именно този необходимъ и безболезненъ преходъ отъ свободния детски животъ къмъ режима на първоначалното училище. Това, обаче, не е тъй, защото детското училище е устроено по подобие на свободния детски животъ на игри и естествено държане. То нѣма нищо общо съ режима на първоначалното училище, кждето на малкото първаче се налага да седи прилично и мирно (наредено на чинове) и да слуша внимателно урока т. е. да бжде „въ часъ“.

Безъ да отричаме тукъ нуждата отъ нова организация на първоначалното училище изобщо и, въ частностъ, отъ нагаждане на първата учебна година като естественъ преходъ отъ свободния предучилищенъ животъ къмъ училищния режимъ, ние мислимъ, че добре разбирия духъ на нашето първоначално училище не само позволява, но и повелява обучението да се води по начинъ, че — зачитайки детскитѣ нужди отъ естествени движения — да се изгради по пжтя на спонтанната детска проява и естествена дейностъ, т. е. да се живѣе, вмѣсто да се учи. Става въпросъ, значи, по-скоро до промѣна на педагогически методъ, отколкото до нова училищна програма и организация. Такава промѣна на обучението въ първо отдѣление може да се извърши като учебната работа, учебниятъ животъ на първачето се наподоби къмъ този въ детското училище, т. е. вмѣсто обучение по отдѣлни, разграничени учебни предмети, се проведе цѣлостна образователна дейностъ.

Никжде другаде цѣлостното обучение нѣма по-голѣмо приложение, както въ работата съ първачетата. И, ако обучението по всѣки предметъ е нужно да се води цѣлостно, съчетано съ другитѣ учебни предмети, смѣтането, което е суха и съвсемъ отвлѣчена за детето дейностъ, трѣбва да се изгони отъ първо отдѣление като самостоятеленъ учебенъ предметъ, да се премахне всѣкакъвъ „часъ по смѣтане“. То трѣбва да се вземе съ другитѣ учебни предмети: предметно учение, гимнастика, пѣние, ржчна работа и рисуването.

Предвидениятъ учебенъ материалъ по смѣтане въ първо отдѣление е откриване на числата до 20 и събиране и изваждане въ кръга на първата и втората десетици. Първата и най-важна работа въ началното обучение по смѣтане, отъ която зависи и

успѣхътъ на цѣлото смѣтане по-натакъкъ, децата да получатъ ясни и точни нагледи за численото съдържание на числата до 10, т. е. да схванатъ численото отношение на нѣщата. Тази абстрактна работа може да се извърши най-успѣшно и непринудено чрезъ множество комбинации на придаване и изваждане на конкретни предмети по пѣтя на системно подобрани и подредени игри, приказки и рѣчна работа*) т. е. чрезъ дейностъ изъ детския животъ. Нѣма смѣтане вънъ отъ живота. Детето схваща нѣщата цѣлостно, а не синтетично. Само по пѣтя на непосредствения животъ и творческа дейностъ знанията сж трайни и сигурни. Досегашната практика въ обучението по смѣтане чрезъ сухо и изкуствено броене на нѣщата и мрѣтви „Картинки на числата“ е тягостна за децата работа и не дава желанитѣ резултати.

Ще се опитаме да дадемъ нѣколко практически указания за такава цѣлостна работа по смѣтане, свързана съ предметното учение и другитѣ учеб. предмети: Ще разгледаме напр. единъ начинъ на откриване на числата до 10.

I. Откриване на числото 2:

1. Разказватъ се приказки за две нѣща: куче и котка, дѣдо и баба, дветѣ козлета и др.
2. Приказкитѣ се илюстриратъ.
3. Играятъ се игри: съ подреждане на двойки, съ две топки и топчета и др.
4. Моделиратъ се две нѣща: цвѣтни листа, плодове и др.
5. Подреждатъ се два есенни листа въ тетрадка (хербарий).
6. Изрѣзватъ се отъ цвѣтна хартия две черешки напр. и се лепятъ на тетрадка.
7. Пѣятъ пѣснички: „Имамъ си две рѣчички чистички, две очички и пр., и т. н.

II. За числото 3:

1. Приказки за три нѣща: кучето, вълкътъ и овчарътъ, за тритѣ пѣтлета и др.
2. Децата се подреждатъ на тройки, играятъ на „двама сж малко, трима сж много и др.
3. Моделиратъ се три нѣща.
4. Рисуватъ се такива.
5. Продължава се хербаря и лепенето.
6. Правятъ се фурнички (очертани съ три прѣчици отъ пластелинъ и се мѣтатъ 3 хлѣбчета, питки и пр.
7. Пѣятъ се пѣсни и т. н.

III. За числото 4:

1. Разказватъ се приказки: за дветѣ братчета и дветѣ сестричета, за тритѣ кокошчици и едното пѣтле и пр.
2. Моделиратъ цвѣтчета съ 4 листа, и др.

*) Могатъ да се използватъ за целта и наблюдения и спонтанни детски интереси.

3. Рисуватъ се такива.
4. Играе се съ групи по 4, редица по 4 и др.
5. Моделира се, рисува се, лепи се и пр.
6. Даватъ се гатанки: „за 4-тѣ братя, които се гонятъ и не се стигатъ“ и др.
7. Пѣе се и пр.

IV. За числото 5:

1. Приказки: „за прѣститѣ“ и др.
 2. Играятъ се игри: децата се подреждатъ въ сандѣчета (по 4) и въ тѣхъ влиза друго (пето) и др.
 3. Моделирва се, рисува се, лепи и т. н. и т. н. до 10.
- Откриването на цифритѣ става следъ всички тѣзи игри. За тая целъ се изрѣзватъ отъ картонъ левчета (по 1, 2, 5 и пр.) и се играе: прави се дюкянче и се купува и продава. Отбелязването на действията (събиране и изваждане) става именно при тази покупка и продажба.

Пълна разработка на учебния материалъ, разбира се, всѣки учителъ може самъ да си извърши по-добре следъ грижливо подбиране и системно подреждане на съответнитѣ приказки, игри, пѣсни, ржчна работа и пр.

Учителътъ може да си служи и съ досегашнитѣ нагледни срѣдства, включително и смѣталото, съ което онагледява събирането и изваждането въ кръга на втората десетица.

При хубаво време тѣзи игри, разбира се, ставатъ на открито, а при лошо време тѣ се извършватъ въ класната стая, като последната се пригоди, както е напр. въ „преходнитѣ“ отдѣления на училищата въ Германия и другаде. Чиноветѣ въ класната стая се подреждатъ подковообразно, който начинъ позволява въ срѣдата на стаята да остане свободно, широко мѣсто за игритѣ. Чрезъ това подреждане на чиноветѣ се дава възможностъ на всички деца да виждатъ и чуватъ това, което се извършва, детското внимание се съсрѣдоточава, и учителътъ може лесно да наблюдава работата на всѣко дете. Освенъ това, могатъ да се виждатъ самитѣ деца едни други, а не както е при сегашното разпредѣление на чиноветѣ — детето да има за хоризонтъ само гърба и тила на своитѣ другарчета.

Заб.: За голѣмо удобство на учителя при събиране и изваждане съ преминаване на първата десетица, препорѣчваме единъ нашъ, много простъ и пригоденъ за първо отдѣление моделъ — смѣтало. Състои се отъ 2 металични прѣчки и 20 топчета. Прѣчкитѣ се забодватъ отвесно на една дъсчица (или кутия, въ която могатъ да се помѣстятъ и топкитѣ) и иматъ височина точно такава, че да събиратъ нанизани 10 топки (едната прѣчка за първата десетица и другата — за втората десетица). Работи се така: Имаме да събираме напр. $8+7$. На първото колче нанизваме (отъ горния свободенъ край) 8 топки и на другото — 7 топки. Отъ второто колче вземаме (две) за допълване точно на първата десетица и броимъ: първо колче пълно — 1 десетица (отбелязваме) и въ второто колче — 5 единици, ставатъ 15. Сж-

щото се прави и при изваждането: поставят се напр. 14 топки (10 на първото колче и 4 на второто) и се вади напр. 5. Отъ второто колче се изваждатъ 4-тѣ топки и следъ това се пристѣпва къмъ изваждане на още една отъ цѣлата десетица (първото пълно колче). Това смѣтало е толкова просто, че всѣки учителъ може самъ да си го приготви.

Къмъ нашата програма

Безспорно, за програмата на едно списание се сѣди най-вече отъ онѣзи статии, които списанието е дало въ миналото. Редакцията на сп. „Педагогическа практика“ на дѣло посочи презъ миналата 1939—40 учебна година какво желае да дава на нашитѣ основни учители. И все пакъ, нека подчертая: даденитѣ статии презъ 1939—40 уч. година, колкото и да сѣ ценни, въ своята цѣлостъ не изчерпватъ всички възможности на нашитѣ сътрудници, нито означаватъ, че по-нататкъ не може да се отива. Напротивъ: за насъ списанието е живъ организъмъ, който следва непрекъснато да се развива и дава все по-ценни статии на читателитѣ си. Ето защо, въ допълка на онова, което изложихме миналата година въ кн. I и II на сп. „Педаг. практика“ за задачитѣ на редакцията, сега, въ навечерието на новата учебна година 1940—41 уч. година, сочимъ и следното:

1. За редакцията става все по-ясно, че само действителното, дълбоко социализиране на младитѣ поколения е висшата задача на новото образование, на онова образование, което като стои здраво върху почвата на нашата природна и обществено-културна действителност, готви младитѣ за утрешния животъ. А да бждатъ социализирани младитѣ, ще рече: да живѣятъ съ радоститѣ и страданията, съ надеждитѣ и задачитѣ на своя народъ, да работятъ като недѣлима частъ отъ него и се чувствуватъ щастливи когато макаръ и като обикновени редници, допринасятъ за благоденствието на цѣлото, въ което всѣки индивидъ следва да получи възможностъ за развой, работа и правиленъ културенъ животъ. Ето защо редакцията съ готовностъ ще помѣства статии на всѣки учителъ и просвѣтенъ работникъ, стига тѣ да разкриватъ разумно и основателно идеи и практика за осъществяване на това социализиране, което е пжтъ и за разумни връзки между народитѣ.

2. Социализирането на младитѣ предпоставя социализирането на учителитѣ: съ огледъ на това редакцията ще помѣства всѣка подходна статия, въ която се сочи какъ именно може да се допринася за все по-голѣмото социализиране на нашия учителъ, който и безъ това има живо обществено съзнание и е винаги на страната на народа.

3. Социализиране на възпитаници и възпитатели не значи заглущаване на тѣхната критична мисль. За редакцията е безвъзвратно решенъ въпросъ, че *единствено критично търсещия възпитаникъ и възпитателъ могатъ задружно да осъществяватъ новото социализиращо образование*. Потиснете будната мисль на

ученикът и учителът и вие ще създадете мъртви души, които могат да изпълняват всяка нещастна роля, дори и най-зловредната за общество и култура, но никога няма да бъдат строители на благоденствие за всички. Ето защо за редакцията изниква нова, благодарна задача: сама тя да търси съответните сътрудници, за да се разглеждат всички въпроси, които прѣко или косвено засѣгатъ образованието и то ясно, *съ нравствената сила да се говори истината*, безразлично дали това ще се понрави или не на известни лица и срѣди. Отъ това гледище, редакцията ще засѣга материалното и общественото положение на учителя; възможноститѣ му да работи правилно; положителното и неджитѣ на нашето основно училище; училищното законодателство; учителство и съюзъ; учителът и държава; образование и народъ; свобода и образование; ръководенето на учителството; конференции и други такива въпроси, които вълнуватъ учителитѣ, но които малцина се решаватъ да разглеждатъ недвусмислено, безъ да се страхуватъ отъ когото и да било, щомъ тѣхната мисълъ е безпристрастна и научно обоснована.

4. Съ огледъ именно и на тази задача, сп. „Педаг. практика“ ще има тази година отдѣлъ „Общи въпроси“, въ който много отъ посоченитѣ въпроси ще намѣрятъ своята откровена и обоснована обсъда.

5. Образованието е пжтъ отъ научно обоснованата теория възъ основа на практиката и особенитѣ научни изследвания, къмъ научно изяснената практика. Но науката, включително психологията и педагогиката, върху които органически се гради плодотворната образователна работа, сж въ вѣчно движение напредъ — все по-добре опознаватъ действителността — природа, човѣкъ, живота и културата. Следователно и образователната практика неминуемо ще се мѣни, *трябва да се мѣни* съ огледъ на съвременната наука. Иначе тя окостенява, шаблонизира се и става зловредна. Една благодарна задача на редакцията ще бъде да работи за нова образователна практика въ основното училище, която осигурява по-вече резултати: по-живо и радостно участие на ученицитѣ въ образователната работа; по-вече и по-доброкачествени плодове отъ образователнитѣ усилия на ученици и учители; по-добре научно осветлена работа отъ страна на гл. учители, директори и инспектори.

6. Училищното образование е само единъ периодъ, цененъ и траенъ наистина, но само периодъ отъ голѣмия образователенъ процесъ, който обгрѣща живота на детето отъ раждането му до като стане младъ човѣкъ на 25 години. Възпитаницитѣ се образоватъ непрекъснато въ семейството, въ обществото, въ различнитѣ обществени мѣста и институти. Редакцията ще положи особени усилия, за да търси и помѣства статии, въ които се осветлява научно ролята на семейството, другаритѣ, общественитѣ институти като кино, театъръ, читалище и др. за образованието на младитѣ отъ задължителната училищна възраст.

7. Въ нашата страна работятъ хиляди основни учители въ детската градина, въ първоначалното училище и прегимназията. Редакцията знае, поради непосредственъ допиръ съ тѣхъ, че всѣки

отъ тѣзи учители е обладанъ отъ желанието да се сроди съ новото въ областта на науката изобщо, включително и съ новото въ областта на педагогиката, за да служи плодносно *на народа си*. Тъкмо поради това измежду хилядитѣ основни учители има мнозина, които подготвени добре научно и практически, внасятъ нови елементи въ организацията на училището и класоветѣ (отд.), въ организацията на работата си, въ подбора на методитѣ и сръдствата, въ отношенията си съ ученици, учители и родители. Важна задача за редакцията е да открие тѣзи отлични работници и даде статии за хубавитѣ плодове отъ тѣхната работа, статии написани било отъ самитѣ тѣхъ, било отъ други вещи работници. Само по този начинъ ще насърчаваме нашето образование непрекъснато да се усъвършенствува и ще вдъхваме вѣра въ неговитѣ творци — учителитѣ.

8. Редакцията се обръща къмъ всѣки просвѣтенъ работникъ въ и вънъ отъ училището, който е пропитъ отъ несломимъ народнически духъ и жадува да служи чрезъ образованието на нашия младъ, съ голѣми духовни сили народъ, но който до сега никога не е могълъ да ги прояви напълно, да сътрудничи на редакцията съ ценни статии въ духа на изложеното. Идеалътъ ни е: сп. „Педаг. практика“ да се очаква и вълнува учителитѣ; да увеличава силитѣ имъ за работа въ училището и обществото, да разкрива нови простори за образователно творчество; да съдействува на основния учителъ по пѣтя на неговата безшумна, но трудна и благодарна работа въ недрата на народа, който безъ него никога нѣма да стане свободенъ и културенъ народъ.

Редакцията

Г. Симеоновъ — Видинъ

Детскитѣ сили като основа на учил. успѣхъ

Въ обществото е легнало убеждението, че училището „учи“, „дава“ знанията на ученицитѣ; че училището е въ състояние да внесе въ детската глава опредѣлено количество знания и сведения дори и тогава, когато ученикътъ не проявява интересъ къмъ своята прѣка работа.

Нека призная горчивия фактъ, че така се гледа на училището дори и отъ лица, които претендиратъ, че познаватъ добре възпитателнитѣ проблеми. Допуска се въ случая, че стига училището да положи по-голѣми старания и не би имало оставащи ученици да повтарятъ отдѣления и класове, не би имало и сръдни ученици.

Всѣка учебна година, щомъ срокътъ се приключи, много незаслужени укори ще се отправятъ отъ страна на родителитѣ, както къмъ съобственитѣ имъ деца, че сж донесли слаби или сръдни бележки, така и къмъ учителя, който е душата, организаторътъ на училищната дейность. Ученикътъ ще се вине, че е мързеливъ, че е нехайникъ, че може да се учи, но нѣма желание и не иска. Хвърлятъ се най-тежки обиди върху личността на детето. Всичко се свежда до въпроса за „желание“ и „нежелание“ да се учи.

Въ живота има истини, които, по-често поне, не се нуждаят от много доказателства. Тѣ сж очевидни. Една отъ тѣзи истини е нуждата отъ упознаване на детето, откриване неговитѣ духовни интереси и граници на възможнитѣ му придобивки. Колко много тревоги, безплодни сълзи, бихъ казалъ дори, и недуразумения биха изчезнали, ако родители и учители по-често се взираха въ своитѣ деца — ученици — съ задача да откриятъ тѣхнитѣ духовни богатства: сили, наклонности, интереси и дарби.

Идваме до въпроса за индивидуалнитѣ качества на нашитѣ ученици и до голѣмото различие, което съществува между тѣхъ. Нека се знае, че нашето училище съ своитѣ програми е нагласено за напълно нормални деца. Наистина много отъ тѣхъ на видъ сж здрави и даватъ външни белези за нормална умствена и психична устойчивостъ. Обаче, следъ продължителни наблюдения и сравнения надъ ученицитѣ, започватъ да се очертаватъ тѣхнитѣ характерни особености, лични качества или недостатѣци.

Влѣземъ ли въ кое и да е отдѣление ще се очертаятъ три групи ученици. Първата група, това е групата на най-буднитѣ, умствено надаренитѣ ученици. Отъ горе, външно, тѣ се познаватъ. Погледътъ имъ е бодъръ и самонадеянъ; лице открито и весело, изразяваще желание за интензивенъ умственъ и физически животъ; глава, гордо вдигната готова да посрещне съ достоинство всички препятствия въ училищната работа. По лицата имъ се чете вътрешна обилна енергия, здрави наследствени сили, които сж масивна опора, къмъ възходъ, къмъ завоюване на нови знания, — сили готови да трѣгнатъ къмъ нови и незнайни пѣтища.

Къмъ тази група ученици обикновено спадатъ такива деца, които иматъ здрава нервна и физическа организация на своето тѣло и, второ, иматъ добри материални условия за занимания. Тази категория ученици бихъ нареклъ авангарда на мисълта и дѣлото въ училищната работа. Тѣ винаги ясно схващатъ въпроситѣ съ своята здрава и проникателна мисълъ и даватъ бързо съответния вѣренъ отговоръ. Това сж ученицитѣ, които летятъ съ мислитѣ на своя учителъ. Тѣ сами подреждатъ фактитѣ, откриватъ знанията и вадятъ съответнитѣ заключения. Учителътъ не ги „учи“, не имъ „дава“ знанията. Не! Той само ръководи, организува своята работа така, че да предизвика силитѣ и способноститѣ на ученицитѣ за действие. Тукъ ученикътъ самъ се „учи“. Неговитѣ духовни сили се разгрѣщатъ, проникватъ въ проблемитѣ на обучението, откриватъ неизвестноститѣ и сами овладяватъ новитѣ знания и ценности. Количеството на тази група не е постояненъ процентъ. Срѣдно взето тя се движи къмъ 25%—30%.

Втората група, която е множеството отъ ученицитѣ, е групата на така нареченитѣ „добри“ и „трудолюбиви“ ученици. Тукъ спадатъ онѣзи ученици, които малко по-бавно крачатъ при обучението следъ първата група, които малко по-мѣчно усвояватъ знанията. При тѣхъ мисълта се движи съ срѣдно темпо, поради което е нужно повече време за уясняване на дадено правило, за намиране основната идея въ проучваното четиво и т. н. При тѣхъ волята и желанието за умствена работа сж по-неустойчиви и ко-

лебливи. Най-малката прѣчка, понѣкога, внася смутъ въ тѣхната всѣкидневна работа, внася отчайване при по-тежкитѣ задачи, парализува волята имъ къмъ успѣшна работа.

Тази категория ученици, въпрѣки своитѣ усилия, общо казано, не могатъ да достигнатъ ученицитѣ отъ първата група. Причината лежи въ обстоятелството, че тѣхнитѣ духовни сили не сж въ състояние да понасятъ по-голѣми умствени занимания. Съ тѣхъ трѣбва да се работи по-продължително време. Тѣ се нуждаятъ отъ повече упражнения до като осъзнаятъ, овладѣятъ дадена материя. Тѣхната мисль не смогва да догони разказа на учителя и често пжти сгигатъ до положението да има за тѣхъ неуяснени моменти отъ урока, неразбрани психични състояния.

Едно такова дете може много да се огорчи, ако родителитѣ му желаятъ и настояватъ то да блесне съ отличенъ успѣхъ, ако родителитѣ му не схващатъ предѣла на възможнитѣ усилия и постоянно му натякватъ, че не сж доволни отъ него. Моето мнение е, има случай изъ практиката ми, че и частнитѣ уроци не ще помогнатъ на едно такова дете да се прехвърли къмъ първата група. Обучението е вътрешенъ процесъ, плодъ на цѣлокупната психическа дейность на ученика. Подъ натиска на тѣзи сили той е достигналъ възможнитѣ граници на едно собствено самообразование, вънъ отъ които му е невъзможно да отиде по-нататъкъ. Има нѣщо, което му прѣчи, което не му позволява да направи по-голѣмъ размахъ било на волята и паметъта, било на самопочинъ.

Ролята на учителя при тѣзи ученици е да активизува волята имъ за работа, но безъ да прави укори за бавния напредѣкъ въ обучението. Нека се знае, че не сж изключени изненади отъ страна на ученицитѣ въ една или друга посока. Често пжти дрѣмещи сили изведнѣжъ проявяватъ своето съществуване. Тѣзи нови сили даватъ опора за движение напредъ съ едно ускорено темпо.

Най-после идваме до третата група ученици. Тѣ се познаватъ отгоре. Опитното око на учителя-педагогъ ще ги открие между десеткитѣ ученици. Тѣхнитѣ лица изразяватъ една отпуснатостъ презъ време на учебнитѣ занятия. Въ погледа имъ личи липса на всѣкаквъ интересъ и жажда, стремежъ къмъ нѣщо ново. Това сж ученицитѣ съ съвършено слаби умствени способности. Въ тѣхъ е убита всѣкаква воля да се движатъ напредъ. Тѣхнитѣ сили сж доста ограничени. Училището е почти безсилно да се справи съ тази категория ученици. Тѣ сж известни подъ името бавно развиващи се или умствено закъснѣли деца. Къмъ тѣхъ трѣбва да се приложатъ особени методи на работа, които методи отекчаватъ първитѣ две групи. Работата съ тѣзи ученици е доста трудна. Учебната материя трѣбва значително да бжде съкратена и видоизмѣнена. Родителитѣ на такива деца чувстватъ, че наистина, децата имъ сж доста слаби и се огорчаватъ отъ слабия имъ успѣхъ.

Ето за тѣзи три категории ученици, между които има доста голѣми различия, въ волята за продължителность на заниманията, различия въ мисльта да прониква самостоятелно или посрѣдствено въ неизвестноститѣ на уроцитѣ, различия и досежно паметъта —

училището полага еднакви усилия за да развие тяхните вътрешни сили. Първата група, групата на будните ученици с голъмъ вътрешенъ размахъ, не е учителятъ, който ги е направилъ такива; не е той, който имъ е далъ възприемчива паметъ, здрава мисль, отзивчивъ умъ и богата фантазия. Ако той имаше такава магическа сила съ все сърдце би далъ сжщитъ ценни качества на цълото си отдѣление. И тогава, не би имало слаби ученици да оставатъ по една-две години въ една и сжща паралелка. Успѣхътъ на всѣки ученикъ зависи най-напредъ отъ неговитъ собствени сили, па после отъ учителя, като подбудителъ къмъ училищна дейность. Азъ не отричамъ ролята на учителя въ процеса на творческото обучение, за внасяне яснота въ детската мисль чрезъ съответнитъ методически срѣдства и похвати. Не! Но както слънцето не може да влѣе животъ тамъ, дето сж разрушени жителнитъ сили на единъ организъмъ, така и учителятъ е безсиленъ предъ съзнанието на онѣзи ученици, които сж бедни откъмъ собствени сили.

Новата училищна практика се гради изключително върху личнитъ възможности на всѣки ученикъ. Вънъ отъ последния никой не е въ състояние да увеличи неговия духовенъ активъ, да му сложи прогресивни сили за голъмъ успѣхъ въ училището. Така налага педагогическата мисль да се погледне на ученицитъ, като родени съ свои собствени сили за животъ. Всички усилия отвънъ, не отричамъ, че иматъ значение за подобрене качеството и количеството на училищната работа. Обаче, трѣбва да се пазимъ отъ увлѣчението и желанието да се получи „отличенъ“ успѣхъ. Трѣбва да бждемъ въ тази насока по-скромни. Голѣми скокове, съ чужда помощ, дадена на ученика, не може да се очакватъ. Тѣзи усилия, този упоритъ натискъ отъ страна на родителитъ понѣкога внасятъ огорчение и озлобление въ децата. Последнитъ съ своя погледъ като че ли искатъ да ни кажатъ: „Не виждате ли, че не мога повече да дамъ. Азъ не съмъ виновенъ за този ми успѣхъ въ училището. Силитъ ми сж ограничени и бедни. Каквото мога, азъ дадохъ. Повече не ме насилвайте“. Въ такъвъ случай родителски дългъ се налага да се помирятъ и нека вѣрватъ, че времето ще засили и събуди растежа на детскитъ сили.

Въ заключение ще кажа, че детето представлява най-голѣмата загадка въ живота на обществото. Трѣбва родители и учители да се пазятъ отъ преждевременни присжди надъ него. Не винаги онова, което блести съ успѣхъ въ училището, запазва своята творческа мощъ и после въ живота. Често пжти дрѣмещи сили се събуждатъ тамъ, дето бѣ загубена всѣкаква надежда за възходъ и напредъкъ. Нека непрекъснато бдимъ надъ децата, трезво да преценяваме тяхната работа и да помнимъ винаги, че всѣко насилие има своя предѣлъ на понасяне.

ОБЩАТА РАДОСТЪ

Животът и културата на един народ зависят от много условия. Едни от тях са: територията, с която разполага народът, богатството на територията и количеството на населението му. Колкото по-малка и по-бедна територия има даден народ, толкова по-ограничени са възможностите му за живот и култура. Сжщото важи за населението: малко ли е то и бедно, културата му неминуемо ще бъде нисша.

От това гледище всеки народ има право на онзи територии, които се населяват от неговото население. Ето защо, и ние българите от въкове се стремим да се обединим, за да може след това да се отдадем на продължителна културна работа, която иска мир и огромни духовни сили за благо на цялото.

Връщането на Южна Добруджа по мирен начин е принос за нашата култура. Толкова по-вече, че тя е една от най-плодородните части на земята ни.

От образователно гледище връщането на Южна Добруджа може да се използва всеотдайно: да се придобиват много познания от учениците за нашата родина под ръководството на учителя; да се допринася за общественото им възпитание и се подготвят да търсят разрешението на големите обществени въпроси най-вече по пътя на упоритата мирна работа; да се приучават да работят с оглед на това, всеки в страната да живее като културен човек благодарение на плодовете от труда си, а не за сметка на страданията на другите; да се приучат като отделни, обикновени хора и като части от народа да се владят и не вземат претързани решения—които в миналото ни струват загубата на много наши земи, включително и Южна Добруджа. Работи ли се в тази насока в училището, ние ще осъществяваме и едно ново педагогическо начало: да образоваме въз основа на онова, което интересува децата, вълнува ги, увлича ги и те живеят с него. А няма дете у нас, което да не живее с интереси за Добруджа. Едно дете, което минава за II клас, като се научи, че получаваме Южна Добруджа, извика: „Татко, още утре заминавам за Добруджа“. Ето защо, с оглед на Добруджа, могат да се четат книги и отделни четива, да се съчинява и рисува, да се пее и проучва, да се съставят и решават задачи, да се събират народни творения в Добруджа и за нея.

Желателно е самото Министерство на просвещението да напредва да прави големи улеснения за образователни екскурзии в Добруджа и от нея за всички деца ученици, вкл. и за бедните, които трябва да пътуват безплатно. Образователните екскурзии са незаменима възпитателна школа за младите: дават познания, развиват силите, будят нови интереси, създават културни личности.

РЕДАКЦИЯТА

П. Д. Тимневски — с. Студена, Софийско

Назначаване, съкращаване и преместване на учителитѣ.

Учителитѣ въ основнитѣ училища въ селища съ по-малко отъ 5000 жители се назначаватъ — споредъ новия правилникъ за поддръжане на персонала въ основнитѣ училища — по реда на успѣха имъ, безъ състезателенъ изпитъ, отъ околийска училищна комисия въ съставъ: председателъ: — околийскиятъ училищенъ инспекторъ и членове: — гимназиаленъ учителъ или срѣдищниятъ директоръ на основното училище, (ако нѣма гимназиаленъ учителъ въ селището) и единъ учителъ отъ съответната комисия, посоченъ отъ настоятелството на околийското учителско дружество.

Най-късно 18 часа, до деня на заседанието на околийската училищна комисия, кандидатитѣ подаватъ заявленич до околийския, съответно помощникъ пограничния училищенъ инспекторъ, въ което посочватъ, кжде желаятъ да участвуватъ, като къмъ заявлението прибавятъ следнитѣ документи, ако сж новонамечавши и прекъсвали службата си: а) кръщелно свидетелство; б) свидетелство за учителска правоспособностъ или завършенъ стажъ; в) медицинско свидетелство по даденъ отъ министерството образецъ; г) служебно свидетелство за последнитѣ две години на учителствуването; д) удостоверение отъ общината, че кандидатътъ не подлежи на трудовъ наборъ за следната учебна година; ж) свидетелство за сждимостъ; з) свидетелство за благонадежностъ, честностъ и поданство; и) свидетелство за семейно положение и състояние. Които сж заемали друга служба, представятъ документъ за службата си отъ другото ведомство. Ако не е билъ чиновникъ или учителъ презъ последната година, той представя свидетелство отъ общината, отъ което да се вижда съ какво се е занимавалъ. Учителитѣ на служба представятъ следнитѣ документи: а) свидетелство за учителска правоспособностъ; б) служебно свидетелство за последнитѣ две години, презъ които кандидатитѣ сж получили оценка; в) свидетелство за семейно положение и материално състояние. Кандидатитѣ за учители по тѣлесно възпитание подаватъ заявление до съответния инспекторъ по тѣлесно възпитание при областта.

Учителитѣ се назначаватъ на съответнитѣ мѣста по група и полъ споредъ успѣха, по следния редъ: съкратенитѣ, учителствувалитѣ, неучителствувалитѣ. Вакантнитѣ учителски мѣста се обявяватъ веднага на видно мѣсто въ областната училищна инспекция. Околийската училищна комисия назначава на вакантно мѣсто учители най-рано петъ дни следъ обявяването на вакантното мѣсто въ областната училищна инспекция.

Учители, които заематъ постоянни мѣста, могатъ да кандидатствуватъ за други учителски мѣста, безъ да подаватъ оставка до 14 септемврий включително. Учители, които заематъ постоянни мѣста, могатъ да кандидатствуватъ презъ учебно време, следъ като си подадатъ предварително оставката. Датата на заповѣдта за оставката трѣбва да предхожда поне съ три дена датата на за-

седанието на комисията. Могатъ да кандидатствуватъ, обаче, безъ да подаватъ оставката си: тѣзи, които, презъ последнитѣ две години сж оценени съ успѣхъ най-малко „добъръ“ (4) и при събиране на учителскитѣ двойки.

На вакантни мѣста въ прогимназиитѣ се назначаватъ: а) за първа група — редовни прогимназиални учители по I група и редовни гимназиални учители, завършили историко-филологически факултетъ; б) за втора група — редовни прогимназиални учители по II група и редовни гимназиални учители, завършили физико-математическия факултетъ. Въ прогимназии, въ които има достатъчни часове за отдѣленъ учителъ по технически предметъ, се назначава редовенъ гимназиаленъ или редовенъ прогимназиаленъ учителъ отъ съответната специалностъ. Завършилитѣ трета група при Шуменския опитенъ учителски институтъ се приравняватъ къмъ втора група прогимназиални учители.

Ако до 15 септемврий нѣма кандидати отъ съответния полъ, назначаватъ се редовни учители на постоянни мѣста на общо основание наличнитѣ кандидати. При липса на кандидати отъ съответната група предмети, назначаватъ се редовни учители между наличнитѣ кандидати, но само до края на учебната година. Ако до 1 октомврий нѣма редовни учители, вакантитѣ мѣста за прогимназиалнитѣ и основнитѣ училища се попълватъ съ волнонаемни учители, назначени за една година. Успѣхътъ на кандидатитѣ се определя: взема се срѣдната аритметична между успѣха на последния документъ за образованието, или учителска правоспособностъ и тоя отъ последнитѣ две години на учителствуването; ако кандидатътъ е учителствувалъ само една година — взема се успѣха презъ тая година. Кандидатитѣ, които не сж учителствували, се назначаватъ по реда на успѣха, а свършилитѣ институтъ и педагогическо училище — следъ като бждатъ назначени тия, които сж учителствували. Кандидатитѣ за учители въ прогимназиитѣ се подреждатъ по успѣхъ, като се назначаватъ споредъ група и полъ — разлика между редовни прогимназиални и редовни гимназиални учители не се прави, но успѣха имъ се изравнява къмъ петоцифрената стълбица. Кандидатитѣ за учители въ първоначалнитѣ училища се подреждатъ въ два отдѣлни списъци — за учители и учителки. Назначенията ставатъ по тия списъци, като се поставятъ два пжти повече мъже отъ жени, до като се изравни броятъ на мъжетѣ и женитѣ въ училището. Следъ това се назначаватъ по равно учители и учителки. Ако за едно и сжщо мѣсто има нѣколко еднакви по успѣхъ кандидати, предпочитатъ се: 1) съпружескитѣ учителски двойки; 2) сираци и пострадали отъ войнитѣ; 3) тия, които иматъ по-слабо материално състояние и по-тежко семейно положение, установено съ официаленъ документъ. Успѣхътъ за кандидатитѣ се смѣта за равенъ, когато разликата въ него не е повече отъ 0.3. Така назначенитѣ учители отъ околийскитѣ комисии се утвърждаватъ отъ областния училищенъ инспекторъ за една година. Ако тѣ се проявятъ като добри учители презъ годината оставатъ на постоянно мѣсто по докладъ на околийския училищенъ инспекторъ.

Назначенитѣ на постоянни мѣста учители могатъ да бждатъ премѣствани само въ следнитѣ случаи: при намаление на учителския персоналъ, по взаимно съгласие, за целесъобразно подреждане на учителитѣ въ общината и дисциплинарно. Съкратенитѣ учители по реда на тѣхния общъ успѣхъ и споредъ желанията имъ се премѣстватъ *съ право на нѣтни и дневни* на вакантно мѣсто въ околията. Ако въ околията нѣма мѣсто, тѣ могатъ да бждатъ премѣстени на вакантни мѣста въ областъта или въ нѣкоя друга учебна областъ, *сжщо съ право на нѣтни и дневни пари*. Отказалитѣ се да приематъ предложенитѣ имъ мѣста кандидатствуватъ на общо основание.

Учители на непостоянни мѣста, уволнени поради намаление на учителския персоналъ, не се ползватъ съ правата на съкратени учители. Учители на постоянни мѣста и съкратени, но настанени на непостоянни мѣста, запазватъ правата си на съкратени въ продължение на следнитѣ две учебни години, следъ което си търсятъ мѣстата на общо основание. Учители съкратени отъ села и градове съ по-малко отъ 5,000 жители, не могатъ да бждатъ премѣстени въ градове съ повече отъ 5,000 жители.

Съкратени учители съ 25 и повече прислужени години и 50 годишна възраст, ако не желаятъ да взематъ предложенитѣ имъ другаде мѣста, се уволняватъ по съкращение. При подреждане на учителския персоналъ, премѣстванията на съкратенитѣ учители предхожда назначенията на останалитѣ учители.

Учители отъ две училища, на една община или отъ две различни общини въ околията — областъта, ако желаятъ да размѣнятъ мѣстата си, подаватъ общо заявление до съответния училищенъ инспекторъ. Заявленията за премѣстване по взаимно съгласие могатъ да се подаватъ най-късно до 1 декемврий, а за целесъобразно подреждане на персонала и за неколегиални отношения учителитѣ въ една община могатъ да бждатъ премѣствани до 10 септемврий отъ околийската училищна комисия.

Учители, които смѣтатъ, че сж онеправдани при назначаване, премѣстване и съкращаване, може да се оплачатъ въ две седмиченъ срокъ отъ деня на решението на околийската учителска комисия чрезъ сжщото до областната оплаквателна комисия, която въ едномесеченъ срокъ разглежда въпроса. Недоволнитѣ отъ нейното решение могатъ да го обжалватъ въ двуседмиченъ срокъ отъ деня на съобщението, предъ висшата оплаквателна комисия при Министерството на народ. просвѣщение, която разглежда въпроса въ двуседмиченъ срокъ и нейнитѣ решения сж окончателни и влизатъ въ сила следъ утвърждението имъ отъ Министра на народното просвѣщение.

Анто Иванов — Бѣлоградчишко.

Условия за ученикова самодейность.

Днешното училище, колкото и да го съживяваме съ нови похвати взети изъ различнитѣ педагогически течения и опитни училища, по своя характеръ и организация, все още не е въ състояние да разгърне и развие напълно всички тѣлесни и духовни сили на детето, каквато е и главната целъ на съвременното образование и възпитание. То стои твърде много далечъ отъ онова, което съвременната педагогическа наука — теория и практика, е очертала като идеалъ. Може би сега то едва се намира по срѣдата между новото и срѣдновѣковно схоластично училище. Днешното училище страда отъ много недъзи. Преди всичко то си остава книжно. Вследствие голѣмата претрупаностъ на учебната програма, материала по различнитѣ предмети се минава бѣгло, повърхностно, повечето отъ знанията се даватъ на готово, истинитѣ се научаватъ, безъ да се остави ученикътъ по собственъ починъ, чрезъ наблюдение, опитъ и трудъ да ги придобие. На ученика се даватъ словесни и книжни морални поучения, безъ да му се даде възможностъ да прояви дейности, които ще развиятъ висши чувства и закалятъ волята. То е интелектуалистично, тъпче съ знания, създава Хамлетовци, хора склонни повече къмъ умуване и размишление, а по-малко къмъ действуване за преодоляване прѣчкитѣ въ живота. То слабо засѣга физическата природа и другитѣ две страни отъ духовния животъ на детето — чувствата и волята.

Характеренъ белегъ на новото училище е психофизическата ученикова активностъ и самодейность, чрезъ която се образова и възпитава детето—ученикъ. Само това знание, *което е плодъ на личенъ починъ, собственъ опитъ и усилие, резултатъ на изживяване*, само то има високо образователно и възпитателно значение, оставя трайни следи въ съзнанието и става плътъ отъ плътъта и кръвъ отъ кръвъта на ученика. Само чрезъ трудовата ученикова активностъ и самодейность ще може да се изгради цѣлостна личность, съ развити до краенъ предѣлъ духовни и тѣлесни сили, съ бистъръ и свѣтълъ умъ, бодри чувства, силна воля, съ гордъ погледъ, отправенъ къмъ по-далечни хоризонти, човѣкъ, който ще може винаги да се справи, както съ своитѣ лични прѣчки и несподоби, тъй сжщо и съ общественитѣ недъзи, които не сж малко.

Разбирайки добре голѣмото образователно значение на учениковата самодейность, ние учителитѣ се мжчимъ да я вкараме въ нашето училище, но ще трѣбва да си признаемъ, че въпрѣки старанието ни, тя все още въ своята ширина и пълнота не е навлѣзла въ него, поради това, че липсватъ нуждитѣ предпоставки, нуждитѣ условия. Ученикътъ ще бжде самодееенъ дотолкова, доколкото училището съ своята програма и организация му дава възможность да развие своитѣ естествени стремежи и заложби. Ако искаме да дадемъ повече мѣсто на учениковата самодейность въ нашето училище, важно условие се явява създаване на възможна по-богата и разнообразна училищна обстановка — срѣда, която може да се изрази въ следното:

Удобни и хигиенични училища, добре обзаведени кабинети, лаборатории, библиотеки съ различни отдели, училищни ниви за застъване съ нѣкои култури, овощни, цвѣтни и зеленчукови градини, малък пчелинъ, работилници за рѣчна работа, сбирки, кинематографи и др.

Тази училищна срѣда ще даде възможностъ за много практически занимания — за физически трудъ, къмъ които детето е много склонно, и къмъ които трѣбва да го привикнемъ, поради това, че то има голѣмо обществено, образователно и възпитателно значение.

„Презъ дългата еволюция, която е превърнала животното въ човѣкъ, мозъкътъ се е развилъ чрезъ дейности, а не чрезъ четене. Първоначално рѣцетъ сж обучавали мозъка съ своитѣ действия. Сжщо трѣбва да става и въ еволюцията, чрезъ която детето става човѣкъ“. Джонъ Бедли.

Ние обаче сме се изхитрили и започваме да развиваме мозъка не чрезъ дейности, а чрезъ мъдроститѣ и знанията на книгата, като по този начинъ сме се отклонили отъ естествения пътъ детето да стане човѣкъ.

Една богата училищна срѣда, при умѣлото ръководство на учителя, ще подтикне ученика къмъ редица психофизически дейности въ градината, лабораторията, пчелина и пр. и като плодъ ще се яви едно здраво образование и възпитание.

Ролята на учителя вече се свежда, както основателно бележи проф. Джонъ Дюи, къмъ ръководство на децата, но ръководство посредствено, чрезъ уредбата на *материалната и обществена обстановка въ училището*.

Поради тази важна, но същевременно сложна и трудна задача, която новото училище, основаващо се на учениковата самодейностъ, възлага на учителя, изисква отъ него по-голѣма обща и педагогическа култура, любовъ къмъ детето, трудолюбие и преданостъ къмъ работата. Бедна училищна обстановка малко дава възможностъ за проявяване самодейностъ отъ страна на ученицитѣ. За каква самостойна работа може да се говори при обучението по химия, а и каква стойностъ ще иматъ знанията получавани само отъ книгата или чрезъ рисунки и обяснения на учителя, както става въ много селски прогимназии, въ които липсватъ най-елементарнитѣ уреди и химикали. А какво ще кажемъ, когато методиката на предмета препорѣчва опита да се извърши отъ всѣки ученикъ по отдѣлно. А история. Каква самодейностъ ще изискваме отъ ученика, когато библиотеката е бедна, липсува исторически материалъ, а той не разполага съ нищо друго освенъ учебника.

Съвременната педагогика, подъ влияние на детската психология, измени традиционното схващане за училището и детето, като се стреми да нагоди не детето къмъ училището, както е било, а училището къмъ детето, къмъ неговитѣ нужди и интереси отъ една страна и социалнитѣ изисквания на времето отъ друга. Това нагаждане, казва Г. Пиръовъ, върви въ две посоки: нагаждане къмъ индивидуалнитѣ различия на всѣко дете и нагаждане къмъ цѣлостното дете. Днешното училище твърде много страда въ тази

насока. То е приготвило, ако мога така да се изразя, единъ и сжщъ товаръ за всички училища, за едни той е много лекъ, за други умѣренъ, а за трети тежъкъ и то толкова тежъкъ, че просто ги смазва — убива ги. Първитѣ спъваме и обезкриляваме въ тѣхния полетъ, а последнитѣ — слабитѣ измжчваме, като убиваме и последната вѣра въ собственитѣ имъ сили.

Не на липса на способности се дължи слабиятъ успѣхъ на много ученици, за който често се вини учителя, а на образователната система, която не се съобразява съ индивидуалнитѣ различия на децата. Индивидуализацията на обучението се налага, за да може всѣко дете да носи товара по силитѣ си и да върви съ темпъ отговарящъ на неговитѣ психофизически сили. За самодейностъ въ пълниятъ смисълъ на тази дума може да се говори само тогава, когато училището съ своята уредба и организация подпомага развитието на естественитѣ детски дарби и заложби, които както казахме, сж различни за различнитѣ деца; вследствие на това индивидуализацията на обучението се явява като сжщественно условие за учениковата самодейностъ.

На леностъта, на която ние гледаме съ презрение, но която е така характерна за голѣмъ процентъ наши ученици, днесъ се дава едно научно освѣтление. Тя се явява като плодъ на една продължителна неудовлетвореностъ на духа, съ една дума, резултатъ на едно неестествено възпитание, несъобразено съ индивидуалнитѣ особености на детето, неговитѣ нужди и интереси.

Съ право И. Нака казва: „Въ оня моментъ, когато детето за първи пжтъ се надвеси надъ пѣхнатата му отъ възрастния досадна книга, която е длъжно да зазубри, въ сжщия моментъ се промѣква въ отворената му уста невидимиятъ образъ на леностъта“.

Чрезъ индивидуализация на образованието ние нагаждаме училището къмъ детето, къмъ задоволяване на неговитѣ нужди и произходящитѣ отъ тѣхъ интереси, които сж различни презъ различнитѣ периоди отъ неговото развитие.

Интересуващитѣ детето нѣща и явления приковаватъ вниманието му и насочватъ неговитѣ усилия и действия въ една или друга насока, поради това и интереса е важно условие за учениковата самодейностъ. Обаче не всички интереси иматъ еднаква образователна стойностъ. Отначало господствуватъ интереси които задоволяватъ биологични нужди, но въ последствие, въ по-късенъ периодъ, подъ влияние на срѣдата и организирания въ нея животъ се пробуждатъ научно изследвателскитѣ интереси, които иматъ образователно значение. Тѣзи интереси трѣбва да подхранваме въ детето.

За правилно протичане на образователния процесъ, въ основата на който лежи самодейностъта, важно условие е *свободата*. Нѣма ли свобода — нѣма и самодейностъ. Отъ мнозина и днесъ свободата зле се разбира. А ето какво опредѣление ѝ дава проф. Д. Кацаровъ:

„Нека добре да се запомни, че свободата не значи безредие, не значи свободно проявяване прищѣвкитѣ и капризитѣ на детето, а поставяне детето при такива условия на животъ и такива отно-

шения съ възрастнитѣ — възпитатели и учители — при които да може свободно да прояви заложенитѣ въ него природни богатства*.

Ученицитѣ въ нашитѣ училища до голѣма степенъ действуватъ, учатъ не подтикнати отъ интереси, нужда, вътрешно стремление, а предъ страхъ отъ наказание било отъ учители или родители, което наказание въ много случаи бива доста жестоко. А каква е стойността на полученитѣ знания и формиране характера при тия условия, всѣки може да си представи.

Нашиятъ педагогъ Цв. Петковъ въ своята доста ценна и на-временна книга „Училищенъ успѣхъ и обществена срѣда“, съ изложенитѣ изследвания ни доказва по единъ очебиенъ начинъ благотворното влияние на благоприятната обществена (семейна) срѣда върху учениковия успѣхъ и обратно.

Голѣмъ брой, обаче, български деца растатъ, бихъ казалъ, при чудовищни семейни условия: крайна бедностъ, нервна изостреностъ, духовна нищета, морална разпуснатостъ, липса на достатъчно съзнание за бащинска длъжностъ и отговорностъ, а всички тия условия, не само че не подбуждатъ и подхранватъ учениковата активностъ и самодейностъ, но парализиратъ и това, което е създавало училището.

Схващайки голѣмото значение на самодейността за образованието на ученика, ние трѣбва да отправимъ нашитѣ усилия въ нѣколко посоки: 1) да се ориентираме добре по този същественъ за образованието въпросъ, свързанъ съ много дидактични, педагогични и психологични въпроси; 2) да използваме до възможно най-голѣма степенъ учен. самодейностъ до колкото това позволяватъ нашитѣ условия, които трѣбва постоянно да подобряваме и 3) да работимъ за преобразяване основното ни училище въ духа на новитѣ педагогически идеи и реформени училища, основани на учениковата самодейностъ.

Да създадемъ училище — мѣсто за радостъ и творческо усилие и изживяване на ученика — училище, което да създаде хора социално отзивчиви — творци на лични и обществени блага.

Надъ Добрудна зора изгрѣва...

(Никола Алексиевъ)

Умерено

Георги Димитровъ



1) Хей надъ Добрудна зо-ра из-грѣ-ва и прегъти надъ родниѣ Бал-ка-ни, вѣтъ на-деж-да крей-ка за-си-я-ва, блъ-ка съ зора ра-доща отъ сър-ца ни. **Припевъ** Ще пре-бъ-дешъ, ахъ го-ди-но, ѿвѣ-ѣ же-зѣлъ ще надѣѣ, гадъ не-се-ѿо вѣд-ро си-нѣо, сво-бо-ди и миръ ще го-ѣи!

2) Съ духъ и вѣра, о Родино света,
ще владѣешъ крепко сѣдбинитѣ—
на Паисия блести завета,
като свѣтълъ фаръ къмъ
бѣднинитѣ.
Ще пребждешъ, ти Родино...

3) Братъ-робъ година следъ
година
съ вѣра тая вечъ да е последна,
чака на свободната родина
пѣсенъта юнашка и победна.
Ще пребждешъ, ти Родино...

Звънецътъ

(Асень Разцветниковъ)

Бързо

Георги Димитровъ

1) Свѣзъ ко-нукъ отъ вѣръ и прѣкъ цѣ-ло лѣ-то
 ти - конъ спѣхъ, но за-пуцъ вѣвъ то - ъ лѣсъ
 то е ве-селъ мо-щѣ гласъ, то е живъ вѣвъ
 то - ъ мѣлъ тог-дѣ - ти - щѣ мѣ е - зѣкъ.
 - , звѣнь - звѣнь - звѣнь - звѣнь - звѣнь - звѣнь! Сбра-ха ли се
 всѣхъ - ки звѣнь, звѣнь - звѣнь - звѣнь - звѣнь - звѣнь - звѣнь.
 Сбра-ха ли се всѣхъ - ки звѣнь.

2) Ей по ясный небосклонъ
 слънчо гони своя конъ,
 и надъ буднитъ гори
 рони сребърни искри —
 Слънчо бърза за далечъ,
 вижте, пладнѣ стана вечъ!
 Звънъ, звънъ, звънъ! Звънъ,
 звънъ, звънъ
 сбраха ли се всички вънъ

3) Скоро всички две по две,
 въ бодри, стройни редове,
 и къмъ стаятъ напредъ
 съ нови сили, съ новъ късметъ!
 Ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла!
 Ла-ла-ла-ла-ла-ла-ла!
 Звънъ-звънъ-звънъ! Звънъ-
 звънъ-звънъ-звънъ!
 сбраха ли се всички вънъ.

Книжнина

1. Ед. Шпрангеръ: Психология на юношеската възраст — цена 15 лева.
2. Г. Т. Гиздовъ: Методика на обучението въ прогимназията — езико-исторична група предмети — цена 80 лева. Доставка авторътъ — учит. институтъ, Дупница.
3. Асп. Крапчевъ: Отъ теорията за практиката, сборникъ статии — цена 70 лв. Книгата се доставя отъ автора — гр. Ямболъ, окол. уч. инспекторъ.
4. Българска просвѣта (нѣкога и сега), издание на Мин-то-нар. просвѣта — цена 80 лв.

Георги Голѣмановъ	Проф. Петъръ Петковъ
Георги Гиздовъ	Проф. Д. Кацаровъ
Димитъръ Лазовъ	„ П. Цоневъ
Дим. Маджаровъ, поднач. М.н.пр.	„ М. Герасковъ
Добри Христовъ	„ Хр. Негенцовъ
Д-ръ Б. Шановъ	Павелъ Теохаровъ
Д-ръ Др. Матеевъ	Петъръ Продановъ
„ Никола Станчевъ	Петъръ Петковъ
„ Г. Ефремовъ	Първанъ Заимовъ
„ З. Захариевъ	Петъръ х. Сотировъ
„ З. Бочевъ	Слави Стефановъ
„ В. Ив. Неновъ	Ст. Димитровъ
Денчо П. Нанковъ	Ст. Султановъ
Денчо Марчевски	Стоянъ Сталевъ
Д. Тончевъ	Райна Шарова
Еленко Георгиевъ	Райна Каменова Бояджиева
Живко Симеоновъ	Тод. Д. Лозински
Илия Енчевъ	Трайко Симеоновъ
Иванъ Русевъ	Хр. Нейчевъ
Иванъ Дуйчевъ — асистентъ	Цвѣтко Йончевъ
Лиляна Ракитинъ	Ценко Цвѣтановъ
Методий Христовъ	Д-ръ Ефр. Бѣлдѣдовъ
Михаилъ Фридмановъ	и много други учителки, учи-
Милка Пириклиева	тели, лѣкари, педагози и обще-
Методий Н. Мариновъ	ственици.
Д-ръ Ефр. Бѣлдѣдовъ	

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

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

21 Въпроси и отговори.

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

Всички абонати, които предплатятъ абонамента си до 1 декемврий 1940 год. ще получатъ по две книги премии по свой изборъ отъ следнитъ:

1. К. Домусчиевъ. Ръчна работа и ръководъние въ основнитъ училища.
2. Д. Лазовъ и Ив. Георгиевъ. Природознание въ основното училище.
3. Н. Тодоровъ и Ив. Георгиевъ. Ръководство по родинознание за III отдѣление.
4. Ив. Георгиевъ. Смѣтането въ I отдѣление.
5. „ „ Смѣтането въ II отдѣление.
6. „ „ Смѣтането въ III отдѣление.

Суми изпращайте по чекова смѣтка 5220 на адресъ:

Списание Педагогическа практика
София, Царица Йоанна, № 15

Уредникъ на списанието: **ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ**

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

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

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

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