

259.

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Редакторъ-основатель: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цвѣтко Петковъ

Редакционенъ комитетъ:

Д-ръ Б. Шановъ, Василь Шарковъ, Петъръ х. Сотировъ, Тод. Д. Позински, Атанасъ Чешмеджиевъ, Андрей Цвѣтковъ, Генчо Червенковъ, Методий Христовъ, Денчо П. Нанковъ.

ГОД. XVIII.

КНИГА VII.

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. Г. Дочевъ — Почитъ къмъ учителя	1
2. Л. Поповъ — Детската искреностъ, откровеностъ и честностъ	4
3. Христо Бояджиевъ — Детето и играта	6
4. Дим. Осининъ — Пролѣтни празнични пѣсни	7
5. Ат. Чешмеджиевъ — За ортоепическия режимъ въ училището	14
6. Ал. М. Герасковъ — Силата и слабостта на учителя	18
7. Цв. Петковъ — Неизвестенъ образователенъ героизъмъ	22
8. Т. Д. Лозински — Видове преговоръ	25
9. Т. Христовъ — Дѣление и мѣрене	29
10. Ив. Г. Богдановски — Опитъ за създаване на навици	32
11. Люба Топалова — Четене въ IV отдѣление	34
12. В. Димитровъ — Обучение въ слѣтитѣ отдѣления	36
13. Йорданъ Стояновъ — Единъ опитъ за самостоятелна работа	39
14. Т. Цолевъ — Какъ се води рисуванетоъ въ нашето училище	41
15. К. Владимировъ — За подготовката на основнитѣ учители	44
16. * * * Оттукъ-Оттамъ	53
17. Г. Димитровъ — Двугласна пѣсенъ	60
18. Пѣсни	60
19. Важно съобщение	64
20. Книжнина	64

ЗАПИСВАТЪ СЕ АБОНАТИ НА „ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

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

Сътрудници:

Александъръ Цаневъ	Иванъ Гължбовъ
Аспарухъ Крайчевъ	Т. Андреевъ
Бочо Шейтановъ	Колю Владимировъ
Бочо Бочевъ	Константинъ Зидаровъ — музикаленъ писателъ.
Борисъ Тричковъ	Михаилъ Николовъ
Василъ п. Нешевъ	Гунчо Гунчевъ — доцентъ
Вѣра Начева Петкова	Георги Караивановъ — глав. инсп. отъ Министерството на нар. просв.
Вѣлко Вѣлкановъ	Георги Костакевъ
Генчо Д. Пиръвъ — асистентъ	Георги Русиновъ
Дим. Ник. Осининъ	Георги Симеоновъ
Иванъ Георгиевъ	Георги Димитровъ — бившъ глав. инспекторъ по музика въ Полша
Иванъ Петковъ	
Ив. Вѣлчановъ — глав. инспекторъ отъ Министерството на нар. просв.	

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

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

Г. Дочевъ

Почитѣ къмъ учителя

(По случай учителския празникъ — Цвѣтница)

Като завършихъ преди 38 години Казанлъшкото педагогическо училище, отидохъ за първа година учителъ въ едно малко и просто селце въ Варненска околия, не далечъ отъ лѣвия брѣгъ на р. Камчия. Сарадъръ се наричаше тогава; сега безъ друго е преименувано, ала новото му име не зная. Населението му бѣ тогава почти половината турско, а другата половина бѣха българи, събрани отъ разни краища. Повечето отъ тѣхъ бѣха бѣжанци отъ Южна (турска) Тракия — много добри, но много прости и много бедни хорица.

Още презъ първитѣ дни, откакъ отидохъ въ селото, направи ми много силно впечатление единъ обичай у тия прости българи, какъвто азъ не познавахъ въ родния си градъ. Женитѣ — и момитѣ, и булкитѣ, и бабичкитѣ — когато минавахъ изъ улицата и се срещнѣхме, първи ме поздравявахъ, спираха и ми даваха пжтъ да мина, че тогава тѣ продължаваха пжтя си. А ако бѣха насѣдали предъ вратнитѣ си на работа и приказки, ставахъ ми на крака и ме поздравявахъ, и като замина, пакъ сѣдаха и продължаваха работата си.

По онова време бѣхъ още едва 18 годишенъ младежъ и тоя обичай ми се видѣ извънредно страненъ. Започнахъ да отбѣгвамъ да минавамъ край работящи предъ кжшитѣ си на улицата жени, за да не ставамъ причина тѣ да ставатъ и да прекжсватъ работата си. А когато срещнѣхъ изъ улица бабичка, идеща срещу мене съ товаръ на гърба или

въ ржцетъ, съ кобилица и пълни съ вода менци и тя спира и чака да мина азъ, та следъ туй да продължи пътя си, ставаше ми много стѣснително, та бързахъ да ѝ кажа:

— Мини, бабо, ти преди мен! Ти си стара, азъ съмъ ти дете се казва като синъ, пъкъ си и съ товаръ!

И спирахъ да ѝ сторя пътъ тя да мине преди мене.

Но бабичката настояваше на своето — да мина азъ напредъ. И настояваше тъй мило и чистосърдечно, че не можехъ да не изпълня желанието ѝ.

— Ти ще минешъ по-напредъ, даскалче, пъкъ азъ подиръ тебе. Тъй е приличното. Макаръ да си голобрадо момче, ти си ни даскалъ. Ти ни учишъ и ни сочишъ пътя. Макаръ че сме стари, ние сме прости и ще вървиме следъ тебе. Трѣбва да отдаваме почитъ на науката!

Трѣбва да подчертая, че уважението, което ми се правѣше отъ женитъ въ с. Сарадъръ, съвсемъ не бѣ лично за мене. Защото, както казахъ, азъ бѣхъ едва 18 годишенъ, отидохъ за пръвъ пътъ въ това село и женитъ едва бѣха ме запознали отъ първо виждане или като сж ме посочили децата и внуцитъ имъ. Това уважение се правѣше не на лицето, а на „даскала“, на носителя на просвѣта въ селото, както се правѣше и се прави и днесъ нѣкъде такова уважение на свещеника.

Простиятъ народъ, а най-вече майкитъ и бабитъ ценѣха по онова време учителя като духовенъ баща на децата и внуцитъ имъ и като просвѣтителъ и духовенъ водителъ на народа въобще. Тогава учителятъ бѣ почти недосегаемъ за критики, подигравки и недостойни за званието му закачки — бѣ нѣщо като неприкосновена личностъ, като олицетворение на знанието, истината и доброто. Въ къщи се внушаваше на децата това схващане за личността на учителя и затова повечето деца идваха тогава въ училището съ благоговение.

Мисля, че това бѣха остатъци отъ славното наше възражданско време. Отъ тѣхъ се срѣщаха още тукъ-таме до войнитъ — 1915—1920 г. Но следъ войнитъ като че вече съвсемъ изчезнаха. Дано ги има още поне въ нѣкои отъ най-затѣнтенитъ ни села!

Защото, следъ войнитъ настана главоломна „преоценка на ценноститъ“ у насъ. Вилнѣещата партизанщина до близко минало, която направи голѣми опустошения въ на-

родната ни душа, понижи и зацапа доста авторитета на народния учител. Чрезъ леко скрояванитѣ беззаконни гонения, уволнения и назначения, народниятъ учителъ биде пониженъ общественно наравно съ последнитѣ общински служители. Като се прибави къмъ това и лошото материално положение, въ което е пакъ пониженъ и изравненъ съ най-долу стоещитѣ държавни и общински служители, става ясно, защо и той не може да работи надъ себе си, както желае, та духовно и по външенъ видъ да излъчва предъ народа обаянието, което е излъчвалъ въ миналото.

Не ще и съмнение, че това, което все повече губи въ духовно и материално отношение учителътъ като личностъ сжщото е и голѣма народна загуба. Защото унижениятъ и угнетенъ учителъ не може да бжде добъръ образователъ, а още по-малко добъръ възпитателъ. Тѣй че напраздни сж обвиненията отъ родители и общественици къмъ учителитѣ за по-слабитѣ успѣхи при училищното образование и възпитание на нашитѣ деца. За да издигнемъ училищното образование и възпитание, ние трѣбва преди всичко да издигнемъ тѣхния творецъ — учителя. Когато единъ народъ или едно общество издига чрезъ подходяща подготовка, подходяще възнаграждение и съответно общественно поставяне учителитѣ на децата си, той е избралъ най-сигурния пътъ за по-добро бждеще на своитѣ рожби и на своето отечество.

Л. Поповъ — София

Детската искреност, откровеност и честност

Детето по природа е много искрено и откровенно. Тая негова откровеност се дължи на туй, че то не може да прикрива още себе си и да лицемъри съ другитѣ. Колкото е по-малко детето, толкова по-лесно се открива то предъ насъ. Колкото е по-възрастно, както е съ децата отъ 11 до 14 год., толкова по-често то почва да прави резерва на своитѣ преживявания и да двуличи. Най-открити и искрени сж децата до 6—7 години, а най-резервиранни — следъ четиринацесетата година.

Близка до искреността и откритостта на детето стои и неговата честност. Връзката между тѣхъ е много тѣсна, но не всѣкога тя е ясна. Напр. малкото дете често пжти лъже отъ липса на опитъ или отъ страхъ на наказание, а иначе е много искрено и откровенно къмъ насъ. Все пакъ, тази негова лъжа е оправдана, защото е несъзнателна до голѣма степенъ и не може да се таксува като признакъ на нечестностъ у него, когато у по-голѣмитѣ деца лъжата е вече съзнателна и еволира паралелно съ развитието на зараждащето се вече у тѣхъ чувство на неискреностъ и двуличие.

Природната искреностъ и откровеностъ на детето сж качества, които красятъ неговата душа. Но, за жалостъ, ние виждаме, че тѣ не се запазватъ, а се промѣнятъ и съ напредването на детската възраст намаляватъ и изчезватъ. Сжщото е и съ детската честностъ. Отначало детето е сравнително честно, макаръ и да употребява неумишлено лъжата, но по-късно то почва да си служи по-често и по-често съ съзнателната лъжа и става нечестно. Захваща сжщо да краде и се отдава на малки престжпления.

Не всѣка промѣна съ детската честностъ и откровеностъ, обаче, може да се вземе като знакъ на нѣщо отрицателно и престжпно, къмъ което детето клони. Има деца, макаръ и по-рѣдко, въ които съ напредване на възрастта имъ тази промѣна взема съвсемъ другъ обратъ. При такива случаи намиратъ се деца, които си служатъ само съ оправданата лъжа и сж относително честни,*) както и такива, които въобще не си служатъ съ лъжата и сж крайно честни натури.

Типиченъ случай на крайна голѣма честностъ представляваше едно 14 годишно момче, проявитѣ и характера на което познавахъ твърде отблизо. Това момче почти никога не си служеше съ лъжата, като изгодно срѣдство спрямо своитѣ родители и другари, защото му бѣ ненуждна. Къмъ всички то бѣ еднакво искрено, откровенно, честно и вежливо, затова нѣмаше човѣкъ, който да не го обича. Никога не си присвояваше чужда вещь било отъ улицата, било отъ кжщи и не ми е известно до сега да е извършвало нѣкакво престжпление, даже най-незначително такова спрямо другаръ (напр. крадене на плодове) и пр. Оставени пари на масата вкжщи, въ незаключенъ долапъ, чекмедже или въ джebъ на

*) Въ смисълъ, че лъжата имъ не ги води къмъ поквара и престжпностъ.

палто, винаги се заварваха на същото място, където бяха оставени. Родителите му не помнят до този момент да е вземало без позволение пари, или да не им е съобщавало за взети такива при нужда във тяхно отсъствие.

До колко честността на това момче бѣ необикновена се вижда и отъ следния случай: Веднѣжъ то бива крайно оскърбено и засегнато въ присѣствието на други отъ своята майка. Това става у ленини му, където му е била направена остра бележка за нередовно учене на уроците. Момчето напуща огорчено и разплакано стаята и изъ пѣтя за у тяхъ си взема решение да избѣга. Въ джеба му е имало нѣколко лева негови пари, отъ които би могло да се възползува презъ време на бѣгството, обаче то не сторва това. Отива вкъщи, оставя парите на масата и следъ това избѣга.

Тази негова постѣпка на крайна честностъ и гордостъ бѣ покрѣтителна отпосле за менъ и за родителите му. Тя ясно доказва, че децата, макаръ и на тази възраст, където се забелязва вече едно силно колебание по отношение тяхната честностъ, могатъ да бждатъ извънредно честни и прямо искрени. Зависи какво отношение държатъ родителите къмъ тяхъ и дали до край поддържатъ огъня на тяхната прямота и честностъ.

Коя е причината, поради която едни деца се огъватъ въ казането на истината, а други съ прями и съ открити чела въ нейното изричане? Защо едни деца обичатъ да си служатъ съ лъжата, даже и тогава, когато най-малко е нужно това, а други съ нейни явни противници? Защо едни деца откриватъ душата и сърдцето си за всѣки, а други го затварятъ, двуличатъ и „играятъ даже роли“, подобно на възрастните, отъ които тѣ заематъ това „изкуство“, а понѣкога ги и надминаватъ съ него?

Причината е въ насъ. Колкото и да се стремимъ да свикнемъ детето да казва винаги истината, то не я казва. То я скрива отъ насъ, защото вижда, че и ние не я откриваме нему, въ други случаи — отъ страхъ, че ще бжде наказано, а въ трети — че сами му създаваме пълна възможностъ да прави това. То вижда че го лъжемъ за много нѣща, вижда че криемъ отъ него захарта, сладкото, парите и му казваме, че нѣма, че съ свършени и само започва да лъже. И когато намѣри тѣзи съблазнителни за ядене нѣща и изяде частъ отъ тяхъ, или похарчи откраднатите пари, то пакъ лъже, отъ страхъ да не бжде наказано, или измѣчвано за тяхъ. Ето къде се коренятъ причините за детската неискреностъ, лъжа и начална престѣпностъ, които съ нарастването възрастта на детето постоянно се увеличаватъ и ставатъ по-нататѣкъ втора негова природа.

Ако искаме нашите деца да бждатъ искрени и откровени, трѣбва и ние да бждемъ такива спрямо тяхъ. Ако желаемъ тѣ да запазятъ своята честностъ, за да не се подхлъзнатъ единъ день по наклонената плоскостъ, както става съ много деца, трѣбва никога да не криемъ нищо отъ тяхъ, защото знайно е, че лъжците и крадците се създаватъ най-напредъ въ дома и следъ това въ живота. . .

Нека създадемъ за детето всички необходими условия вжщи, за да не остава ни най-малко съмнение за неискреностъ и недовѣрие къмъ насъ. Нека никога не го обвиняваме и заплашваме за сторената грѣшка, ако искаме да не прогонваме истината отъ сърдцето му. Нека най-после запазимъ и укрепимъ въ него добре разбраната честностъ и чувство на правдивостъ, за да не ставаме единъ день причина за създаването на лъжци и престѣпници въ живота.

Христо Бояджиевъ.

Детето и играта.

Отличителната черта на ранната детска възраст, това е неограничениятъ стремежъ къмъ игра. И, наистина, ние не можемъ да си представимъ едно нормално дете, което да не играе. Ако известно дете се чужди отъ играта, макаръ че е здраво физически, то съ сигурностъ можемъ да заключимъ, че това дете има душевни недостатъци и по-вече, или по-малко се отклонява отъ нормалното дете. Напротивъ. Колкото едно дете е по-пристрастено къмъ играта, колкото за него тя е стихия, която не му дава миръ и спокойствие, толкова то е по-живо и интелигентно.

Играта и работата сж дейности. Но при работата имаме необходимостъ, когато при играта липсува този елементъ, или съ други думи играта е доброволна дейностъ. Възрастниятъ човѣкъ оре, копае, жене, шие дрехи, не защото му се оре, копае, жене и шие, а защото трѣбва да изкара хлѣбъ за себе си и за семейството. Детето играе заради самата игра. То се отдава на нея не-принудено, съ жаръ. Затова играта е тъй много желана и радостна за него. Лишете детето отъ игра, това е все едно да затворите волната птичка въ тѣсна и неприветна клетка, да изнесете рибата на сухо.

Много неподготвени родители мислятъ, обаче, че играта е напраздно губене на време, че тя нѣма никакво значение за детето и полагатъ усилия да го отклонятъ и отблъснатъ отъ нея.

Това е заблуда! Играта има извънредно голѣмо значение за подрастващия индивидъ. Тя закрепва тѣлото му; развива сътивата, вниманието, съобразителността, ловкостта. Тя облагородява чувствата му и го приобщава къмъ другитъ, дисциплинира и циментира волята му, и всичко това става безъ насилие, всрѣдъ радостъ и доволство.

„Играта, казва единъ педагогъ, е репетиция на онази драма, която наричаме животъ“.

Малкото селянче, което си прави рало отъ дъсчица и го забива въ градината у дома си, се подготвя за онова време, когато като зрѣлъ мжжъ вече, ще пори чернозема на просторнитъ ниви. Момиченцето, което отъ всевъзможни парцалчета шие дрехи за любимата си кукла, бавно, постѣпенно като на шега влиза въ ролята на грижовна майка и домакиня.

Да лишимъ детето отъ игра значи да запустимъ всички канали за неговото тѣлесно и духовно развитие, да построимъ преграда и да му попрѣчимъ да се подготви за трудния и сложенъ животъ, който го очаква, да го лишимъ отъ щастие и радост и да превърнемъ въ физически и духовенъ инвалидъ.

Като имаме предвидъ голѣмото значение на играта за все-странното развитие на детето и това, че то съ всички фибри на своето тѣло и душа крѣщи: игра! игра!, трѣбва да му дадемъ възможностъ и най широкъ просторъ да играе.

Дим. Осининъ.

Пролѣтни празнични пѣсни

Наближава Великденъ — свѣтълъ празникъ. Не само на вѣра, но и на животъ, на жизнерадостъ. Фауста не вѣрата го е спасила отъ самоубийство, а гласътъ на живота, свързанъ съ детскитѣ спомени около този празникъ, когато природата ликува надъ победеното мрѣтвило.

Днесъ ние, особено по-образованитѣ, изобщо градското население, не знаемъ да се радваме на празници, истински, духовно да празнуваме. Днешниятъ животъ е стигналъ до крайно разпре-дѣление на труда, та и празниците сж предоставени на нарочни лица или организации, или просто — на календаритѣ по стенитѣ. Тѣ не се изживяватъ, както трѣбва, а само се отбелязватъ. Нашето участие въ празниците се състои да посетимъ нѣкой циркъ и да видимъ нѣкой филмъ повече. Каточели нарочно издухваме отъ себе си всичко духовно, сериозно, ставаме леки и безжизнени, като изцедени, съ повѣхнала кора лимони, ставаме тжжно празно-душни. И най-хубавото е — ако успѣемъ искрено да се порадваме на цвѣналата природа. Не казвамъ че това е безпричинно и че сме само виновни, а не и нещастни.

Народътъ, простиятъ, навиканиятъ въ невежество и грубо-нравие не тѣй е празнувалъ, а и до днесъ не празнува така. И до днесъ той поне прави усилия съ цѣлата си природа да взема участие въ празниците, духовно да тържествува. Доказателство за това сж чуднитѣ му обичаи и пѣсни. Тѣ говорятъ, че той е проникналъ и преплелъ живота си съ изкуството, а не го е предоставилъ на нарочни лица и мѣста. Народътъ пѣе всѣкога, неговитѣ пѣсни изобщо иматъ приложенъ, служебенъ, а не само-себенъ характеръ. Той не разбира, какъ може да се твори изкуство само за себе си, безъ да го изисква животътъ.

Огромно е пѣсенното богатство на нашия народъ и богато е. Какво ли нѣма тамъ! Онзи, който се мжчи да характеризира този народъ безъ да се справи съ вѣкозното му творческо наследство, погрѣшно е хваналъ пжтъ и ще излѣзе дете не трѣбва.

Всепризнато е: тжга пролѣхва нашата народна пѣсенъ. Не само по исторически („Потайно Радагодиях, потайно та незнаяно,

до турци да се не чуе“), а и по природни, па и по вѣрски причини неопредѣленото тѣжно настроение пролѣхва въ много отъ пролѣтните пѣсни — особено тия около Великденъ. Пролѣтѣта, сама по себе жизнерада, въ много случаи тѣжно се пречупва въ самочувството на човѣка. Правъ е Пушкинъ, като казва: „О пролѣтъ, време за любовь, каква тѣга ми ти навѣвашъ!“ Макаръ причинитѣ за тази тѣга да сѣ често пѣти просто физиологични следъ зимното изтощение, но не безъ значение е и мамещиятъ за живота просторъ, и богатиятъ природенъ пейзажъ — зовѣтъ на живота изобщо. Прибавете къмъ това и внушеното съзнание за грѣхъ и нуждата отъ покаяние — и сложното основание за неясна скръбъ и плахо озѣртане е на лице.

Всичко това за насъ се е сплело въ единъ улегнатъ битъ. Християнството не е успѣло да разсѣе езическия страхъ, напротивъ — засилилъ го е. Следъ последния избликъ на лудории — заговѣзни — въ черквитѣ се спускатъ черни завеси. Напѣвитѣ ставатъ печални, провлѣчени. Непрестанно мъждукатъ кандила предъ иконитѣ и жени идватъ да се молятъ за опрощаване на грѣховетѣ си. Въ веселия селски пейзажъ сѣ разлистени вѣрби, цѣвнали праскови, брѣмчене на пчели и блѣяне на агънца се вмѣква запретата на радостъ, съзнанието за грѣховностъ. На много мѣста хоръ вече не ставатъ, свирки е опасно да свирятъ. Младитѣ се събиратъ на различни други игри и пѣятъ съответни пѣсни. Ето една такава отъ Бургаско:

Засвирилъ Димо кавала
въ Кавалнийшката кория,
въ Дренополската мерия.
Де го дочули две юди,
две юди, три самовили!
Два дни сѣ гора ломили,
три дни сѣ вода сушили,
доде си Димо намѣрятъ,
бре Димо кавалджията,
бре Димо гайдарджията.
Като си Димо найдоха,
юди на Димо думаха:
„Ти нали знаешъ, Димо ле,
велики пости, Димоле,
кавалъ се не засвирива,
ни кавалъ, Димо, ни гайда?“

(Празднични пѣсни, 53)

Не е трудно да се досѣти човѣкъ, че тѣзи юди, които лomiaтъ гората, сѣ пролѣтните развѣрзани стихии, които първобитниятъ човѣкъ одухотворява и посвоему търси да си обясни гнѣва имъ. Лесно е сѣщо тѣй да се види, какъ християнско и езическо се сплитатъ и задръжно живѣятъ и действуватъ. Силата на езическата религия е била въ връзката ѝ съ битейския ходъ. Християнството се е видѣло принудено сѣщо да се пригоди къмъ тоя ходъ,

защото чрез него много по-лесно се внушават религиозни представи и запрещения. Встрашената душа на простия човък предъ пролѣтните стихии, съ наличността и на необяснима тжга, е добра почва за зовъ на покаяние. И затова ни се струва като чели естествено съчетанието на тжга съ веселата пролѣтна картина на природата.

Въ кръга на пролѣтните народни пѣсни срѣдочно мѣсто заематъ лазарските. Здравосъ свързани съ обичая лазаруване, тѣзи пѣсни сж се запазили наравно съ коледните. Лазаруването е забележителенъ обичаенъ обредъ, който напомня и е продължение на нѣкакви стари пролѣтни таинства. Той се извършва само отъ момичета — отъ 7 до 20 годишни — и има тѣсна връзка съ пробудата на природата. Най-пълненъ кръгъ на лазаруването намираме въ записанитъ отъ Йорданъ Захариевъ пѣсни изъ кюстендилско. Споредъ тѣзи пѣсни (много отъ които сж твърде поетични) лазаруването е нѣщо като малка опера, каквото представлява и жетвата въ онзи край. Има пѣсни за свикване, тръгване, за всѣко мѣсто, презъ което се минава: рѣка, гора, нива, за всѣки членъ отъ семейството, за всѣки видъ занятие на домакина, за завръщване и разиждане.

Лазарските пѣсни сж повече бодри. Основенъ мотивъ въ тѣхъ е *женитбата*. Пѣснитъ подканятъ домакинята да жени момата или ергена. Или пъкъ предизвестяватъ да се пометатъ дворове и наредятъ столове, че ще дойдатъ сватове и кумове. На подканата къмъ една майка да готви нуждното за женитба на сина си, тя отговаря:

И гримни съмъ ковала,
и пръстенъ съмъ лѣяла,
и гайтанъ съмъ ушила;
салъ не мога да найда
сину лика прилика,
що на лице прилѣга,
и на рода пригода.

(Пролѣтни пѣсни, 46)

Въ друга пѣсенъ майката оглежда играещитъ лазарки за да си избере снаха.

Едно отъ отличителнитъ качества на снахата е да бжде хубава. Захвалата на момината хубостъ често е самостоятеленъ мотивъ на пѣснитъ.

Миройно, Дойно, Миройно,
Не качи перо високо,
доста си сама висока —
до Солунъ сѣнка държеше,
на солунскитъ чаршии. (Пр. п. 48)

Явно е, че тукъ не е въпросъ за подигравка съ тѣлесна височина, а по-скоро въ преносенъ смисълъ се изтъква славата на момината хубостъ, която хвърля сѣнка чакъ по солунскитъ чаршии.

Кръшната снага е личната черта на момината хубост. Освенъ най-честото сравнение съ морска тръстика, стройната мома се сравнява съ тънка ела

— Мори ело, тънка ело,
що си тънка и висока,
вишомъ борье надвишила,
широмъ полье надширила,
месечинка надстояла
и слънцето надгрѣяла?
— Аво моми, лазарници,
една майкя съмъ имала,
арно ме е менъ чувала:
прѣсно млѣко ме баняла,
съ буйно вино ме поила,
та съмъ борье надвишила,
широмъ полье надширила,
месечинка надстояла,
и слънцето надгрѣяла. (Пр. п. 48)

Но хубостъта все пакъ не е единственото условие при избора на жена. Момъкъ заискалъ три моми: едната умна, другата богато облѣчена, трета хубава. Той се съветва съ майка си, коя да вземе и получава следния отговоръ:

Съ лико лепа кя оградитъ (погрознѣе)
съ руво лепа кя остаритъ,
со умъ добра дур' до вѣка (Пр. п. 50).

Въ разгара на женитбенитѣ грижи, когато момъкътъ не знае сънь, майката му се притича на помощъ. Тя взема присърдце любовта на Павла, който нощемъ ходи при девойка прѣкоморна, и поставя на гърдитѣ на коня му безценъ камъкъ, да му свѣти като слънце въ полунощи. (Пр. п. 50)

Явно е, че пѣснитѣ тукъ нѣматъ нищо отвлѣчено, а сж въ услуга на живота. Освенъ когато видоизмѣняция се женитбенъ мотивъ, тѣ сжщо тѣй широко засѣгатъ и мотивътъ за *плодородие*. Тукъ е пожеланието за успѣхъ въ онова занятие, чрезъ което стопанитѣ изкарватъ прехраната си. Разбира се, че на първо мѣсто ще стои пожеланието за плодородие отъ труда на земеделѣца.

Паунътъ е птица тѣсно свързана съ лазарскитѣ пѣсни. Може би неговата хубостъ е дала поводъ за това. Събирането перата му и киченето съ тѣхъ е често срѣщанъ мотивъ въ пѣснитѣ. Въ една хубава пѣсенъ той е съчетанъ съ молбата за дъждъ; безъ който плодородието е немислимо. Това е „Лазаровата молитва“, очевидно съ митични отсѣнки.

Лазаръ се вози
на златни колца,
низъ село ходи,
Богу се моли:
„Я дай ми, Боже,

ситенъ ми дъждецъ
да ми зароси,
трева да никне,
паунъ да пасе,
пера да рони,
та да ги бератъ
моми, невѣсти,
вѣнци да виятъ" (Пр. п. 38).

Най-лична отъ лазарскитѣ пѣсни, бисерътъ изобщо на народната ни поезия е „Що ми е мило и драго“ (Пр. п. 45). Тукъ посрѣдъ хубаво нахвърляна пролѣтна картина (единствена) е поставенъ орачътъ съ волове-ангели, съ рало стратурково и съ жегли босилкови.

Босилекъ много мерише,
та сичко живо събуди.
Сичкитѣ живи животни,
ситѣ по него пойдоха,
ситѣ се Богу молѣха:
„Я дай ни, Боже, я дай ни,
тая година най-добра;
на сички здраве и животъ,
орачу добъръ берекетъ.

Само първобитно свѣтогледане може да стигне до такава поетизация, до такова битейско всеединство, характерна особеност на цѣлата ни народна поезия.

Онова, което прави особено интересни кюстендилскитѣ лазарски пѣсни е, че въ тѣхъ гора, вода и земя се представятъ като нѣщо живо, което говори за старинно отношение къмъ другаритѣ минаващи презъ гора, канятъ я да раздигне клони да не имъ срони китки чемширени, да не имъ скжса тежъкъ нанизъ. Ако имъ се случи пжтъ презъ засѣта нива, ще минатъ презъ нея и ще я благославятъ да даде „отъ два класа кутелъ жито, отъ два грозда бочва вино.“ Така се обръщатъ и къмъ вода, като я молятъ да имъ стори пжтъ да минатъ. Видятъ ли овчаръ съ овци, ще пожелаятъ стадото му да стане колко шумата по гората и пр. (Известия на народния етнографски музей, г. X—XI, стр. 189).

Главатарката на лазаркитѣ се нарича кумица. Като свършатъ лазаруването, отиватъ на гости на кумицата. Една отъ много хубавитѣ ни пѣсни е свързана съ кумицата и се пѣе на Връбница. Това е ценната по форма и съдържание „У Недини слънце грѣе“. (Пр. п. 52).

Самиятъ Великденъ не се свързва съ нѣкакъвъ опредѣленъ обичай и не е оставилъ следи въ пѣснитѣ. Обикновено т. нар. великденски пѣсни се пѣятъ на хорото. Отъ тамъ навѣрно е произлѣзло съ време смѣсване на чисто великденскитѣ съ обикновенитѣ хороводни. Все пакъ едно нѣщо характеризира великденскитѣ пѣсни — тѣ сж предимно митични. Тѣхенъ предметъ сж произшествия съ змейове и самодиви, които се намѣсватъ въ жи-

вота на хората: змейоветъ грабватъ моми, самодивитъ наказватъ за неспазване празниците и др. Този лириченъ характеръ ще трѣбва да си обяснимъ съ първични схващания за буботещитъ по това време природни сили. Внушителни черти въ тѣзи пѣсни сж: пристигане на змей на хоро, или пламване на село безъ огънь, лѣгане на гора безъ вѣтъръ. (Змей и Стана).

Единъ знаменитъ мотивъ се вплита въ тѣзи пѣсни: то е копнежътъ за животъ и въ гроба, тъй трогателно и просто изразенъ въ желанието на Бона да ѝ бжде направенъ гробъ съ прозорецъ. Бона е болна отъ тежка неизлѣчима болестъ. Въ пѣсеньта се казва „отъ черната чума“, но по други пѣсни можемъ да заключимъ, че болестъта иде отъ самодиви. Тази тайнственостъ на заболяването свързва пѣсеньта съ великденскитъ. Болната знае тази причина на болестъта си и не чака оздравяване, но се грижи какъ да бжде погребана. Има нѣщо чудно въ това желание гробътъ да бжде съ прозорци, та слънце да грѣе умрѣлата, роса да я роси и дружки да ѝ идватъ. Въ другъ вариантъ (Болна Златка) желанието на болната е малко различно:

Първиятъ пенджоръ
къмто портата,
та да си гледамъ
млади даскали;
вториятъ пенджоръ
къмто Башъ бунаръ,
та да си гледамъ
вечеръ ергени,
като отиватъ
на кладенеца,
като си стоятъ
съ мойтъ другарки:
сѣкое либе
при либето си,
а мойто либе
отстрана стои;
третия пенджоръ
къмто царски пжтъ,
та да си гледамъ
първото либе,
като отива
на панаира,
на дълга пжтя. (Пр. п. 58)

Пенчо Славейковъ, който имаше остро око за ценноститъ на нашата народна пѣсень, изгради върху мечтата на Бона своята мечта за съзерцаване живота и изъ гроба. (Псаломъ на поета).

Наскоро следъ Великдена иде Георгьовденъ — личенъ день между пролѣтнитъ празници, ошедренъ съ хубави народни пѣсни, както природата е щедра въ хубоститъ си. И тукъ сме при очевидна смѣсица на езическо и християнско, отъ което пѣснитъ нищо не губятъ, а печелятъ. Образътъ на ездачъ презъ ниви,

които сж коню до гривата може да бжде вземён и отъ обикновения животъ. Св. Георги е изобразён въ ролята на домакина, който отива да си обиде нивитъ — въ зависимостъ отъ тѣхното състояние той ще се върне веселъ или скърбенъ.

Този е най обикновениятъ мотивъ въ пѣснитѣ. Повече митизъмъ има въ онзи мотивъ, дето св. Георги убива сура ламя, като последица на което потичатъ рѣки отъ изобилие.

Въ трети мотивъ на св. Георги се приписва освободителска роля. Той срѣща три самодивски синджири: първиятъ все орачи, вториятъ все копачи и третиятъ все овчари. Тѣ молятъ Георги да ги освободи, като му обещаватъ даръ всѣки отъ своето: орачитѣ — триста кила жито, копачитѣ — триста мѣри вино, овчаритѣ — триста овна. Но Георги не ще такива голѣми дарове, а иска даръ отъ чисто сърдце: превитъ кравай, крундилъ вино и шарено агне. Тѣй чрезъ пѣсенъта се обяснява установениятъ обичай за приносъ на св. Георгия.

Трогателна е въ георгиевскитѣ пѣсни жалбата на овцата за заклана рожба. Деветъ години е ходила тя щерица и молила Бога за рожба, а кога добила — ягнето ѝ принесли въ жертва на св. Георгия, та тя „чапонци си изтрошила гърчаеки, блѣяеки“ (Пр. п. 63).

Съ тѣзи бележки ни най-малко не се изчерпва богатството на мотиви въ пролѣтнитѣ народни пѣсни. Има много обичаи и пѣсни, разнообразни, както е и самъ животътъ разнообразенъ. Едно е важно: животъ и пѣсень вървятъ за ржка, отъ което и пѣсенъта и животътъ печелятъ.

Ат. Чешмеджиевъ — учил. инспекторъ

За ортоепическия режимъ въ училището

Въпросътъ за подигане грамотността на учащите вълнува днесъ не само учителитѣ и не само органитѣ на народното образование, но и цялата общественост на страната ни, защото нашитѣ училища трѣбва да подготвятъ истински грамотни и действително културни членове на родината ни.

Много учители разбиратъ твърде тѣсно задачата за повишена грамотностъ, като смѣтатъ, че въпросътъ се заключава само въ ортографическата грамотностъ. Тѣ твърде често забравятъ, че задачата за ликвидацията съ ортографическата неграмотностъ е твърде важна, но е само съставна частъ отъ по-широкъ проблемъ — проблемътъ за повишение на общата култура на писмеността и устния говоръ. Въ много училища може често да се наблюдава положението, когато учителитѣ, желаейки да се добератъ до по-високъ уровень на ортографическа грамотностъ не отдѣлятъ никакво внимание за общата литературна грамотностъ. Много учители по езика съзнателно принасятъ общата литературна грамотностъ въ жертва на ортографическата. Едно отъ най-ярокитѣ доказателства на това се явява между другото пренебрежителното отнасяне на много учители къмъ културата на устната речъ, която въ много училища се намира въ положение на забрава.

Къмъ работата по отношение развитието на устната речъ на ученицитѣ като доста изоставена, трѣбва да се смѣта и тази за овладѣването на тѣй наречената *ортоепическа грамотностъ*.

Случи ми се да присъствувамъ на урокъ по български езикъ. Учителката бѣше сполучила да добие доста добра ортографическа грамотностъ у ученицитѣ. Тѣ пишатъ калиграфически правилно, чисто, акуратно. Ортографически грѣшки се срѣщатъ въ тетрадитѣ имъ много рѣдко, а груби такива почти свършено отсъствуватъ. Съ други думи, чувствува се, че учителката е извършила голѣма и плодотворна работа за повишението на ортографическата грамотностъ на своитѣ ученици. Но урокътъ, на който присъствувахъ, бѣше посветенъ не на ортографията, а на изразително четене на художествения откъслекъ.

Въ методично отношение урокътъ бѣше построенъ по всички правила. Четенето на художествения откъслекъ предшествуваше съ кратка беседа, съ която се даде съответно пояснение. Дойде времето за първото четене на четивото отъ учителката. Тукъ се убедихъ, за голѣмо разочарование, че тя, която бѣше абсолютно грамотна въ областта на ортографията, при четенето бѣше неграмотна.

Като слушате четенето ще помислите, че тя се старае да произнесе всѣка дума така, както е напечатана. На всѣка крачка учителката нарушаваше правилата на литературния изговоръ, като не обръщаше внимание на изговора на думитѣ съ Ъ, на малкитѣ думи, на препинателнитѣ знаци, на прѣката и не прѣка речъ, ударенията и т. н.

Учениците четоха това художествено четиво още по-лошо, защото правяха още по-груби грешки.

Подобни нарушения на ортоепическите изисквания само на един урок се наброяваха много. Характерното е, че нито едно от тези нарушения не беше изправено от учителката.

Въ време на междучасието ние забелязахме, че учениците на тази учителка лошо владят произношението на думите изобщо.

— Нима моите ученици четат лошо? — съ възмущение запита учителката. Нали хубаво владят техниката на четенето! Моите ученици четат плавно, правилно. . .

— Не съвсемъ правилно, възразихъ азъ. Вашите ученици правятъ маса ортоепически грешки, които вие даже не поправяте!

— За какви грешки говорите вие? — попита учителката.

— Говоря за *ортоепически* грешки.

— ? ? ? . . .

Разбира се, че учителката даже не подозираше за съществуването на някоя ортоепия и, когато азъ разяснихъ на същата, че въ ортоепията се излагатъ законите на литературното произношение, тя учудено дигна рамене, като каза, че винаги е обръщала внимание на произношението на думите.

Ортоепическата неграмотност е характерно явление въ живота на нашето училище. Има и такива учители, които мислят, че съблюдаването на ортоепическите правила води къмъ ортографическа неграмотност, защото учениците ще пишатъ тъй, както говорятъ или както изговарятъ думите.

Около този въпросъ не веднъжъ сж водени горещи спорове съ учителите, мнозинството отъ които настояватъ да не се диктува при писането така, че звуковете да съответствуватъ буквално на напечатаната дума, защото съблюдаване на ортоепическите изисквания ще доведе до това, че да се установи каквото и да е правило за произношение е въобще невъзможно, защото имаме различни произношения.

Много учители като че ли се страхуватъ да отговорятъ на въпроса: — ще смѣтаме ли за грамотни хора онѣзи, които пишатъ правилно, но произнасятъ неправилно думите? Разбира се, ние ще отговоримъ не:

Ето защо, нашите учители, като започнатъ отъ първо отделение и завършатъ съ последния класъ на гимназията и института, сж длъжни да настояватъ всѣкидневно упорито и да изискватъ правилно произношение, което съответствува на общеприетите ортоепически правила. Трѣбва да се помни, че безъ настояване за правилностъ въ произношението невъзможно е да се научатъ децата да обичатъ езика си и да се вслушватъ въ неговата звучностъ. Може ли детето да почувствува красотата на Вазовите стихотворения, ако тѣ се декламираатъ безъ съблюденіе правилата на литературното българско произношение? А много учители смѣтатъ тази работа за третостепенна и поставятъ на учениците оценка „отличенъ“ само за това, че сж научили наизустъ текста на стихотворението, макаръ да не се придържатъ за правилното литературно произношение при четенето и рецитирането на това стихотворение.

Държейки строго за ортографичната грамотност, училището е длъжно еднакво да се заеме и с повишението на ортоепичната такава. Отъ само себе си се разбира, че въ борбата за ортоепичната грамотност, въпросътъ ще реши учителя, защото успешното му разрешение зависи, преди всичко, отъ неговото желание, настойчивостъ и ентузиазъмъ за работа надъ езика. Ще зависи и отъ неговитѣ езикови и методични познания, отъ неговата методична опитностъ и подготовка. Особено внимание трѣбва да обърне учителя върху своя говоръ, който трѣбва да бѣде безупрѣчно правилень.

Работата върху навицитѣ за литературно произношение изисква, преди всичко, учителя самъ да има такива навици. Той е длъженъ при всѣки урокъ да настоява и самъ да поправя всѣка погрѣшно изговорена дума, въ която е установилъ ортоепична грѣшка. Следъ урока, учителътъ трѣбва самъ да си вземе бележка за установенитѣ ортоепични грѣшки, които сж направили ученицитѣ презъ време на урока.

На ученицитѣ трѣбва да е известно, че учителя записва всѣка неправилно произнесена отъ тѣхъ дума. Това особено ще възбужда у сжитѣ внимателностъ при устния говоръ и стремление да преодоляватъ грѣшкитѣ при произношението, като се вслушватъ при изговарянето на всѣка своя и на другаритѣ си дума. Необходимо е щото всички учители, по всички дисциплини, да създадатъ единъ фронтъ за борба срещу лошото неправилно говорене на ученицитѣ. Всѣки учителъ, независимо отъ това, какъвъ учебенъ предметъ има въ училището, е длъженъ да изправя ортоепичнитѣ грѣшки въ устния говоръ на ученицитѣ, като търси и иска правилно произношение и на специалнитѣ термини на научната си дисциплина (математически, физически, химически и др.).

Учителитѣ сж длъжни да се вслушватъ добре въ устния говоръ на децата не само въ часоветѣ на работно и вънъ отъ училището. Това е необходимо за откриване и поправяне на грѣшкитѣ при произношението на думитѣ. Съ други думи, трѣбва на всѣка крачка да се боримъ съ нарушението на общеприетия литературенъ говоръ, като подбудимъ детето и при говоренето си вънъ отъ училището да бѣде на щрекъ, да се справя съ всѣка неправилно произнесена дума и да се мжи да преодолява недостатѣцитѣ на говора си.

Време е да се постави край на равнодушното отнасяне на учителитѣ и къмъ недостатѣцитѣ въ говора на отдѣлни ученици, напр. лошо изговаряне на гласа Р, фѣфлене, говорене презъ зѣби, преглъщане при говорене, заекване и т. н. Често като се знае устройството на говорния апаратъ, правятъ се заключения, че да се преодолеятъ тѣзи дефекти съ педагогични сръдства е абсолютно невъзможно.

Опититѣ на мнозина учители сж доказали обратното, че могатъ да се преодолеятъ дефектитѣ на говора и съ чисто педагогически сръдства. Голѣма отговорностъ въ това отношение лежи ху учителитѣ въ първоначалното училище.

Ето какво казва единъ учителъ за своята работа въ училището надъ деца съ дефекти въ говорния апаратъ:

„Още отъ първия день на учебната година азъ сериозно работихъ за развиване навикъ у децата за правилно произношение. Отъ день на день се добиваше отчетливо, ясно и високо произношение на думитѣ. Това постигнахъ съ своя *личенъ примѣръ*, а по отношение на отдѣлни ученици и чрезъ специално поставени упражнения. Напр. ученикъ М. не може да изговаря буквата Р. Посъветвахъ се съ училищния лѣкаръ и дойдохъ до заключение, че ученикътъ нѣма недостатъкъ въ говорния апаратъ, а страда отъ порокъ придобитъ отъ дълга привычка. И решихъ да излѣкувамъ този порокъ. Започнахъ съ този ученикъ индивидуална работа следъ училищнитѣ занятия, като му насочвахъ вниманието върху особеноститѣ на произношението на гласоветѣ Л и Р. Давамъ точни напѣтствия, какъ трѣбва да се държи езика при произнасянето на тѣзи звукове, *като лично показвахъ* това. Къмъ началото на третата четвъртина на учебната година детето вече говорѣше правилно.“

По този начинъ, чрезъ индивидуално въздействие се изправятъ и други недостатѣци на детския говоръ.

Много важенъ факторъ, който обезпечава бързото и здраво усвояване на ортоепическата грамота е възпитанието на слуха. Опитътъ показва, че деца съ не добре развитъ слуховъ усѣтъ и малко надаренитѣ въ музикално отношение деца правятъ твърде много ортоепически грѣшки въ говора си. Децата, които иматъ добре развитъ езиково слухъ, бързо и леко усвояватъ литературното произношение. Това изрично сочи необходимостта да се отдѣля повече внимание на музикалното възпитание, което развива слуха по пѣтя на съответни упражнения по пѣние, музика и ритмични движения.

Съ други думи, въ всѣко училище трѣбва още отъ първо отдѣление да се създаватъ такива условия, които да обезпечатъ правилното усвояване на литературния говоръ отъ всички ученици¹.

¹) Забелѣжка. Ортоепия — правиленъ говоръ.

Ял. М. Герасковъ

Силата и слабостта на учителя

Медалътъ има две страни, казва една поговорка, защото всъщо нѣщо има добра и лоша страна, лице и опакъ и това не е убѣгнало отъ погледа на хората. Така е и съ учителя. Той е и силенъ и слабъ. Нѣкои негови качества увеличаватъ силата му, други — слабостта му. Да се опитаме да ги разгледаме.

I

Образованието на учителя е качество, което трѣбва да увеличава силата му, защото парадоксално би било необразованиятъ да създава образование. Но и малко образованиятъ не може да достигне голѣми резултати. По силата на една еволюция, нашиятъ български учител е преминалъ епохата на срѣдното образование като цензъ; днесъ, срѣдно взето, е въ епоха на полувишето образование, а следъ 20 или 30 години, вѣроятно, учителскиятъ кадъръ ще се състои повече отъ вишисти.

Образованието на учителя, обаче, само по себе си не е достатъчно. Учителътъ може съ него да импонира, но, когато дойде до практическата си работа въ училището, за да го оползотвори, той се нуждае отъ *сериозна, дълбока и затвърдена методическа подготовка*. Днесъ много вишисти не сж добри учители тъкмо поради липсата на достатъчно методически познания и похвати. Често пжти се наблюдава странното на пръвъ погледъ явление, че единъ учител въ прогимназия завършилъ учителски институтъ провежда по-добре обучението, отколкото учителъ завършилъ университетъ. Като отстранимъ душевното му недоволство отъ обстоятелството, че е съ висше образование, а е принуденъ да работи въ прогимназия, пакъ остава достатъчно мѣсто да обяснимъ неуспѣха му съ липсата на ясни познания отъ методиката и утвърдени методически похвати. Сжщото се забелязва и въ гимназиитѣ, кждето това недоволство не сжществува и кждето едни учители иматъ, а други нѣматъ добри резултати отъ обучението.

Силата на учителя значително се уголѣмява и зависи отъ неговата идейностъ или отъ неговия нравственъ характеръ. Възпитаницитѣ бързо и лесно схващатъ, кой учителъ носи у душата си идеални настроения за по-добъръ редъ, за служене на обществото, за правиленъ, смисленъ, радостенъ и творчески животъ. А още по-лесно познаватъ ония, които сж лесно податливи на всѣко вѣне, не оказващи никога идейна съпротива, които бързо се пригаждатъ къмъ всѣкакви обстоятелства. По-възрастнитѣ ученици уважаватъ първитѣ, а презиратъ вторитѣ, макаръ много да се боятъ отъ тѣхъ. Всѣка дума, всѣка мисль, постѣпка, жестъ на учителя — идейникъ се следи, подражава и влияе благотворно върху младитѣ юноши и деца. Когато сжщитѣ нѣща въ обезличенитѣ отъ живота учители предизвикватъ подигравки, иронизации и жестока критика. Понѣкога такива учители сж принудени да напуснатъ дадено училище, защото положението имъ предъ ученицитѣ е станало неудържимо.

Народническият характер на учителя е качество, което много повишава силата му. По повелението на една традиция, че у насъ учителството е стояло всъкога на чело на много обществени почини и още не е измъстено отъ тази почва, че въ миналото е било виновникъ и носителъ на нашето възраждане и носи до днесъ у душата си неговитъ завети, всъки учителъ, който развива народническа дейность се цени и отъ възрастнитъ и отъ ученицитъ. Това повдига неговия авторитетъ на възпитателъ, гражданинъ и общественикъ и, макаръ да му отнема много време, да отклонява отчасти мисълта му отъ училището, тия загуби се компенсиратъ отъ по-голъма обществена симпатия и желание да се следватъ неговитъ съвети и уроци.

Ако тази народническа дейность, изразена въ активното участие на учителя въ читалищата, въ кооперациитъ, въ народнитъ университети, забави, театри, хорове и пр., се придружи съ голъма честность и самостоятелность, това сжщо засилва неговото влияние и върху възрастнитъ люде и върху малкитъ ученици. Ако кооперативното движение у насъ можа да спечели народнитъ маси и въ градоветъ и въ селата, то се дължи въ голъма степенъ на това, че то се опрѣ на учителството и на вѣрата на народа, че учителътъ не е годенъ да върши мошеничества, грабежи и нечестна търговия.

Обществената работа на учителя се следи не само отъ възрастнитъ. Децата сжщо я познаватъ и чувствуватъ нейното значение. Затова тѣ обичатъ учителя — общественикъ, а сж по-хладни къмъ онзи, който не е нѣщо по-вече отъ обикновенъ преподавателъ.

Но, каквито качества и да има учителътъ, за неговата прѣка училищна работа и за неговата сила като учителъ, най-голѣмо значение има любовта къмъ децата. Не може да бжде добъръ и силенъ учителъ онзи, който естествено не обича децата. Тази обичъ е, която съ невидимъ ключъ отваря сърдцата и душитъ на ученицитъ и ги кара да върватъ съ учителя дори като слѣпци, безъ да гледатъ кжде ги води.

Тази обичъ може да бжде вродена, може да се създаде постепенно, работейки съ децата, може да бжде изразъ и на едно съзнателно въздействие на волята върху чувствата у учителя, но тя всъкога трѣбва да бжде искрена. Неискрената обичъ, която се показва само външно за предъ хората, лесно се познава отъ ученицитъ и тѣ мълчаливо се оттеглятъ настрана и отъ известно разстояние наблюдаватъ ония свои другари, които сж тѣй да се изразимъ „тарикати“ и се „занасятъ“ съ тѣзи прояви на учителя, съ целъ да ги използватъ.

Колкото въ по-голѣма доза и въ по-положителенъ смисълъ единъ учителъ притежава тия изброени качества, толкова той е посиленъ като учителъ, толкова е по-цененъ за училището, въ което работи и за цѣлото учебно дѣло, брънчица отъ което е и той.

II

Въ обратно направление действуватъ не по-малко мощни сили

и качества, които обезценяват учителя и създават неговата слабост. На първо място да сложим влиянието на родителите. Когато това влияние върви успоредно с възпитателните задачи на учителя, то е благотворен сътрудник за неговата работа. Но във много случаи това родителско влияние има отрицателен знак и пречи на учителя. Когато в едно семейство децата се настройват против училището, когато им се пречи да го посещават редовно, да имат учебници, тетрадки и пособия, когато се чака само да навършат 14 години, за да ги махнат от училище, всички усилия на учителя се разбиват напусто и в живота излизат голъми групи полуграмотни, готови да отърсят от себе си веднага всичко, което са придобили в училището.

На второ място да поставим немарата на властите към учебното дѣло. Въпреки голъмия напредък, все още се намират градове и села, където грижите за учебното дѣло да стоят на последно място. Училищните помещения там са негодни, учебни пособия липсват, покъщнината е стара и негодна, учители и ученици плащат с здравето си тия плачевни трудови условия. Учителът е свършено безсилен срещу такива условия. Всичките му напъни да обзаведе училището с приходите от забави и други подобни инициативи дават само малко подобрене в посока снабдяване училището с пособия, но не могат да промѣнят печалната картина на нѣмотия и отчаяние, които обземат цѣли колегии, убиват желанието им за борба с лошите условия и ги карат да се примирят с печалната действителност.

Учителът е безсилен и срещу нѣкои зловредни прояви на улицата. Той не може да откъсне децата от нея, защото тя — при нашите условия — е *тѣхната стихия* и тѣ там прекарват много часове от деня. Онова, което е спечелено от улицата не може да бѣде премахнато от учителя или много трудно се обезсиля, защото лошите привички изискват много време и сили за унищожаването им, а учителът не разполага с такива.

Учителът е безсилен и срещу разрушителните инстинкти, които се проявяват с особена сила у нѣкои деца. Той с скръб и болка гледа всѣки ден резултатите от тѣхната проява: издраскани и изрѣзани чинове, счупени столове и маси, брави и врати и пр. Директорът на промишленото училище в Берковица ме заведе един път с мъка и възмущение да ми покаже новите чинове и тѣхните повреди, нанесени само за една година. Свидетел съм на нѣколко ремонти и обзавеждания с нови чинове и столове в Берковската гимназия и прогимназия и бързото похабяване и на чиновете и на всички други мобили. Сщото става във всѣко училище. Учителът не е въ състояние да спре това бързо похабяване на училищния инвентар, така мъчно набавян и коштуващ толкова много сръдства.

Учителът губи много от своята сила, още и затова, че не е въ състояние да спре борбата въ училището между нѣкои деца, като жизнен закон за съществуване. Той смекчава, намалява и облагородява тая борба, но най често сам се изхавява от това търкане, защото е принуден да възприеме методите на тая борба

— съ клинъ клинъ да избива. А това ослабва неговото влияние, озлобява нѣкои ученици, които понѣкога цѣлъ животъ не могатъ да му простятъ за неговитѣ строги мѣрки, взети срещу тѣхнитѣ буйства.

Учительтъ е безсиленъ сжщо така срещу проявена невъзприемчивостъ у дефектни ученици. Работейки съ нормалнитѣ, той нѣма време, нито нужното търпение, нито съответната подготовка да направи нѣщо и за тѣхъ. Поради това тия деца се търкалятъ по нѣколко години въ всѣко отдѣление или класъ, прѣчатъ на работата на учителя и изхвъркватъ отъ училището безъ голѣма полза, че сж го посещавали.

III

Учительтъ има и свои субективни слабости, които сжщо много прѣчатъ на неговата работа и го обезсилватъ. Той не е Богъ, за да бжде съвършенъ. Учительтъ скжперникъ става за присмѣхъ на ученицитѣ. Учительтъ, който пуши напусто си хаби думитѣ за вредата отъ тютюна. Учительтъ, който пие, става за гавра и на голѣми и на малки. Като надникне човѣкъ въ анкетитѣ, правени срещу учители, ще види, колко зловредно се отразява върху учителския авторитетъ и работа пиянството. *Лошото облъкло* — обикновено учительтъ е лошо облъченъ поради слабо заплащане на труда му — смѣква авторитета на учителя и го прави обектъ на подигравки, особено между по-заможнитѣ ученици.

Учительтъ е проповѣдникъ на културата. Но какво да се прави, ако той самиятъ нѣма културни навици, а живѣе така просто както масата около него. Нима би могълъ да повдигне културното равнище на населението и децата на една степенъ по-високо? Учитель, който се храни на низка софра, въ паница съ дървена лъжица, който не чете вестници, списания и книги, чийто домъ е уреденъ, както и тоя на най-простия човѣкъ въ селището, той не може да бжде духовно силенъ, макаръ народътъ да обича понѣкога простотата и самъ да живѣе срѣдъ нея. Такъвъ учитель не ще импонира на населението и на ученицитѣ съ нищо и ще бжде безусловно съ слабъ авторитетъ. Много отъ мѣстнитѣ учители по селата, попаднали въ своята родна срѣда, притиснати отъ нея, бързо се отгърсватъ отъ културния си лакъ и се изравняватъ по простота съ останалото население. Тѣ се загубватъ като културни дейци и като учители стоятъ на последна степенъ.

Често пжти духовно слабъ е учительтъ съ много имоти. По силата на това, че неговото внимание е погълнато отъ тѣхното обработване, прибиране реколтата и реализиране доходитѣ — за училищна и обществено-просвѣтна работа остава малко време. Материално добре поставени, такива учители, вмѣсто да се стремятъ къмъ повече културна работа, обикновено съвсемъ я забравятъ и, ако все още по навикъ или принуда участвуватъ въ читалища и кооперации, въ училището и особено върху своето самообразование не работятъ никакъ или много малко.

Разбира се отъ само себе си, че като говоримъ за силата и слабостта на учителя, ние не разбираме физическата му сила,

която зависи отъ неговитѣ мускули, а за силата му като духовенъ деецъ за образование и възпитание на младитѣ поколения. Колкото единъ учителъ има по-вече качества, които повишаватъ неговата мощъ и колкото по-малко спънки срѣща, които го обезсилятъ, толкова той ще бжде по-цененъ, по-силенъ и по-добъръ като учителъ и възпитателъ. И обратното: колкото повече страсти или душевни несвършенства притежава, колкото по-вече прѣчки срѣща при работата си и колкото по-малко съдействие му се дава отъ общество и власти, толкова по-немоощенъ ще бжде той и толкова по-съмнителенъ неговиятъ успѣхъ.

Цв. Петковъ

Неизвестенъ образователенъ героизъмъ

Наредъ съ онѣзи просвѣтни работници, които работятъ въ полето на народната просвѣта и оставятъ името си на науката и културата, съществуватъ хиляди други, които работятъ все тъй преданно и плодовито, но чието име рѣдко нѣкой ще узнае. Защо? Най-вече, защото тѣхната дейность е насочена само къмъ възпитаницитѣ: чрезъ нея възпитаницитѣ растатъ тѣломъ и духомъ, поставятъ си задачи и идеали, ставатъ творци на веществени и духовни ценности, увеличаватъ радостта и смисъла на живота, чрезъ тѣзи, а възпитатели създаватъ живи хора, върху които нѣма мѣсто за името на онѣзи, които сж съдействували да се създадатъ. Но това не ще рече, че тѣ не съществуватъ за живота и културата. Нищо подобно: тѣ живѣятъ въ бодрия и пълненъ съ устремъ за работа погледъ на младитѣ; въ езика, който употребяватъ, въ дѣлата и творенията имъ; въ щастието, което създаватъ за себе си другитѣ; въ задачитѣ и идеалитѣ, които си поставятъ и преследватъ чакъ до края на живота си; въ сградитѣ, ж. п. линии, каналитѣ, пжтищата, обществения редъ, който създаватъ, благодарение на подготовката си въ училището. Като невидимитѣ трептения на етера при свѣтлината, тѣ проникватъ навредъ и въ всичко, което после младитѣ вършатъ и то има обществено-културна стойность. Безъ тѣхъ дори ласката, която тѣ като възрастни подаряватъ на своето дете не би съществувала и би била груба животинска, а не пълна съ топлота и свѣтлина.

Ето за тѣзи повсемѣстни работници въ полето на просвѣтата ние ще си позволяваме да поднасяме поне понѣкога по нѣкоя и друга страница. Основания: а) да показваме постепенно на нашето общество, каква неуморна и ценна работа се върши непрестанно въ всѣко училище надъ младитѣ на нашия народъ; б) да засвидетелствуваме на тѣзи хиляди творци — учители убеждението на всички ценители на образованието, че тѣхната възпитателна работа, макаръ и неоценена шумно, е онзи жизненъ еликсиръ, безъ който животътъ би загубилъ почти всичката си радостъ и свѣтлина; в) да,

разкриемъ идеята, че да се живѣе чрезъ дѣлото въ душитѣ и проявитѣ на младитѣ е толкова героизъмъ, колкото и да се остави име на поколѣнията.

* * *

Ето образътъ на единъ отъ тѣзи скромни работници, чието дѣло като живи вълни завладява душитѣ на децата и ги окрилява.

Разлогъ. Учителска кофнеренция, въ която съмъ поканенъ да участвувамъ. Въ този край никога не съмъ билъ и затова приемамъ поканата съ удоволствие: желая да видя тази частъ отъ общата родина, особено Пиринъ — очитѣ никога не се насищатъ да гледатъ слънчеви простори и тъмни, зелени гори, желая да дамъ каквото мога на нашето учебно дѣло вкл. и въ този край; но желая да видя и какъ работятъ деца и у-ли отъ този край. Нали тѣ много по-късно отъ насъ сж добили свободата и възможността да се грижатъ за културата си.

Години минаха отъ тогава. И все пакъ, има образи, които нѣма да се изличатъ отъ съзнанието ми. Ето, азъ седя въ числото на слушателитѣ, съ лице къмъ сцената на читалищния салонъ, до колкото сега си спомнямъ. Мѣстенъ у-лъ ще работи съ IV отд. по смѣтане. Съ свѣтли лица и горящи очи, децата вече сѣдатъ по мѣстата си. Явява се и у-лътъ: сравнително младъ човѣкъ, слабъ почти като трѣстика, но съ живо свѣтло лице и радостенъ погледъ. Какво точно работиха деца и у-лъ, сжщо не помня, но и нѣщо все пакъ съмъ запомнилъ. А то е по-важно, то е, бихъ казалъ, велико и затова вземамъ перото да го загатна поне, ако не да го изложа напълно.

Появата на у-лътъ вдига децата, момчета и момичета, на крака и лицата на всички горятъ отъ радостъ: тѣ се усмихватъ готови да говорятъ, да питатъ, да работятъ. Всички го гледатъ съ свѣтло очакване.

Той идва предъ тѣхъ като призракъ, който като че ли е обѣненъ отъ болката на мълчанието и смиренieto. Но когато тѣхнитѣ очи го посрещнатъ съ толкова лжчи на обичъ и готовность, лицето му се видоизмѣня: на обичъта отговаря съ обичъ, очитѣ се запалватъ, лицето се озарява отъ топлота и готовността за работа.

И работата почва. У-лътъ не имъ дава нищо на готово. Ясно е, той желае не да ходи вмѣсто тѣхъ по стрѣмнинитѣ на образованието и възпитанието, не той да се спуска въ дълбинитѣ на проблемитѣ, не той да завладява висинитѣ на хубавитѣ придобивки, а тѣ сами да правятъ това — съзнателно и радостно. И ето тѣ наистина правятъ това съ увлѣчение: едва изложилъ имъ една или друга задача, като малки градинари, които копаятъ земята, за да откриятъ скрито богатство, тѣзи малки деца почватъ упорито работа — замислятъ се, обсъждатъ по отдѣлно или на групи, опитватъ, питатъ за нѣщо у-ля и пакъ обсъждатъ, пишатъ и откриватъ, решаватъ задачата и съ радостъ му съобщаватъ добитото. Така тѣ преминаватъ къмъ втора задача, къмъ трета, търсятъ общото и правилото, заедно се радватъ отъ успѣха си, питатъ у-ля правилно ли сж работили.

Презъ цѣлия часъ цари: бодростъ и радостъ, увлѣчение въ работата и жажда да се открие истината, проявена потрѣбностъ да се решаватъ все нови и нови задачи, които имъ разкриватъ неподозирани нѣща. Нѣщо по-вече, къмъ края, подъ ръководството на у-ля, децата почватъ и сами да създаватъ задачи и да ги решаватъ.

Часътъ клони къмъ своя край, а никога не стана нужда да се напомня на ученицитѣ да внимаватъ и работятъ, да се държатъ добре и не безпокоятъ нѣкого. Дисциплината и правилното държание спрямо у-ль и съученици е плодъ и то непринуденъ, пълненъ съ радостъ на работата съ увлѣчение, на устрема да решаватъ все нови и нови проблеми, на обичята къмъ у-ля и работата.

Какво ставаше въ този часъ съ децата? Тѣ видимо, така да се каже, растѣха духовно: научаваха се по пжтя на изследването да мислятъ и разбиратъ, да довеждатъ работата си до край, да я изразяватъ езиково и съ числа, да се владѣятъ и държатъ добре да разбиратъ другитѣ и имъ помагатъ, да вършатъ единична и обща работа, да живѣятъ съ задачитѣ на образованието и върватъ въ своя у-ль. Ставаха по-прозорливи, по-годни за живота.

Каква бѣ неговата роля? Тя се е почнала много преди да се яви днесъ предъ децата: отдавна е спечелилъ той обичята имъ и тѣхната готовностъ да работятъ, отдавна тѣ знаятъ, че при него изживяватъ свѣтли минути. Затова ролята му сега е да поддържа тази обичъ съ правилно отнасяне и много друго, а именно: да следи стѣпка по стѣпка работата имъ, за да ги приучава къмъ сжщото; да прояви висша съзнателностъ, за да пробуди тѣхната и за да не приематъ нищо на готово, да ги води къмъ задачи и проблеми, които разкриватъ простори за усиленa дейностъ, която е тѣхна и радостна; да се радва на успѣха имъ, за да ги насърдава къмъ нови усилия и новъ успѣхъ; да ги обединява, да имъ съдействува да се обединяватъ около общата работа и я вършатъ съ общи усилия; да ги ръководи така, че тѣ да си поставятъ нови задачи за разрешение. На кжсо, ролята му е да стане условие тѣ сами съ радостъ да превъзможватъ все по-вече трудности и сж щастливи отъ това или, образованието за тѣхъ никога да не става повинностъ; както не е за него, а да бжде винаги дълбока потрѣбностъ и радостно усилие.

Нѣмаше дете между момчетата толкова, колкото и между момичетата, което да не горѣше отъ огъня на увлѣчението, на образователното увлѣчение, което окрилява и издига на по-високо.

Години минаха отъ тогава: не помня името на този у-ль, но увлѣчението въ работата отъ страна на децата не се забравя, нѣщо по-вече, то вдъхва вѣрата, че такава работа готви нови дни за страната ни.

Т. Димитровъ — Лозински

Видове преговоръ¹⁾

Преговорътъ въ тритѣ степени на общеобразователното училище (първоначално, прогимназия и гимназия) се различава по видъ, но не и по сжщество.

Въ първоначалното училище, въпрѣки откъсния, наричанъ отъ нѣкои педагози епизодиченъ,²⁾ характеръ на знанията, отнасящи се до нѣкои природни обекти, исторически личности или събития, ние не можемъ да не мислимъ все пакъ за едно свързано, обединявано отъ едно срѣдище знание. Това срѣдище намъ е добре известно — то е нашата родина.

Отъ изложеното до тукъ ние видѣхме, че още отъ първоначалното училище ние почваме и непрекъснато до края на гимназията работимъ за създаване на убеждения у детето и младежа, за образуване на наученъ свѣтогледъ. И пакъ ще потвърдимъ, че ние трѣбва да пустнемъ ученика отъ училище съ внедрено въ духа му убеждение, че е синъ на своята Родина, че той живѣе, работи и се бори за нея. Въ първоначалното училище и прогимназията първо мѣсто между срѣдствата на учителя за тая цель държатъ внушението³⁾ и авторитетътъ на учителя, въобще психологическитѣ срѣдства, съ които създаваме образи и чувства у детето. Убеждението, което е логическо срѣдство, има мѣсто предимно въ гимназията. Освенъ внушението и авторитета въ основното училище е необходимо да се създаде за всички ученици обстановка за спокойна и приятна работа, грижи да нѣма ненахраненъ, необлѣченъ, немилванъ и неполасканъ ученикъ — дете на българската земя. Тукъ му е реда да посочимъ, че училището е домъ на децата и юношитѣ, дето тѣ трѣбва да се чувствуватъ по-добре, отколкото всѣкжде другаде, защото тука сж връстници и учители—възпитатели, които сж забравили своитѣ грижи, щомъ сж пристѣпили прага на училището и иматъ единичката мисълъ и единствена обичъ — децата. Защото тука могатъ да работятъ най-приятната за тѣхъ работа, учейки се на всичко хубаво и добро, упознавайки все повече свѣта и обществото, въ срѣдата на които е България.

Нѣма ли грижи за децата, нека се знае, че се подкопаватъ основитѣ на българската държава; тия деца, които растатъ пренебрегнати, изоставени на произвола на сждбата, даже обиждани и гонени отъ училището по вина на възрастнитѣ — никога ние възрастнитѣ не бива да винимъ децата, — тѣ ще затаятъ въ душата си жажда за мѣстъ и кога да е тѣ по нѣкакъвъ начинъ ще отмѣстятъ, но вмѣсто

¹⁾ Статията е продължение. Гледай сп. Педагогическа практика, год. XVII, кн. I и II.

²⁾ С. И. Гассенъ. Основи педагогики. Берлинъ, 1923 г., стр. 261—276.

³⁾ Заб. Редакцията намира идеята на автора на статията, че внушението играе най-важна роля въ осн. училище, за научно не доказана и опасна отъ образователно гледище. Наскоро ще дадемъ статия по въпроса.

на тия, които имъ сж били виновни, ще мѣстятъ на отечеството си.

Казватъ днесъ, че училището трѣбвало да внесе живота отъ вѣнъ въ своя дворъ, въ класнитѣ стаи, че трѣбвало да не бжде откъснато, книжно, а жизнено, практическо училище. Добре казватъ: Но нима училището не е *кжтъ отъ живота, нима то не отражава вредомъ изъ стаитѣ и двора духа*, нравитѣ, доброто и злото, каквито ги има вѣнъ отъ него, въ обществото? Ние, учителитѣ, виждаме, че наистина е така. Но, искатъ да кажатъ, да се промѣни системата на обучение и възпитание, да се промѣни програмата, да се учи туй, което е нужно за живота. Кѣмъ това се стреми училището, особено въ тази насока работи основното училище. Но това не е достатъчно. Нашето училище трѣбва да бжде училище за живота, но въ което ще се живѣе единъ по-хубавъ животъ отъ тоя извѣнъ неговитѣ стени и ще се изучава живота, какъвто си е, безъ да се внася материалната и духовна мизерия, която цари вѣнъ, въ обществото. Така то ще бжде най-хубавиятъ кжтъ, най-милиятъ за детето домъ, дето то ще бжде задоволено въ своята интимна воля за животъ. Това трѣбва да бжде така, защото първитѣ впечатления на обществена грижа и обичъ, първитѣ настроения, първитѣ спомени и навици се слагатъ тукъ и отъ тѣхъ се опредѣля какъвъ ще бжде по-нататкъ човѣкътъ, който излѣзе отъ това училище. Всѣки отъ насъ като порови въ миналото си, намира първитѣ тия въздействия, които сж опредѣлили неговия по-късенъ животъ, даже всички негови морални, обществени и политически възгледи.

Ако говоря за тая училищна срѣда, то е за туй, защото никакво значение не ще иматъ за формирането на характера и свѣтогледа на детето като утрешенъ гражданинъ всички ония многократни повторения, които предхождатъ и служатъ на по-късния системенъ преговоръ на учебната материя. Всички тия знания, които ние съобщаваме и разработваме въ класъ, ако не идватъ да задоволятъ една душевна потребностъ у детето, наистина сж нѣщо чуждо, което се капсулира отъ нараненото тѣло въ стремежа му да се запази. Всѣко повтаряне на знания остава безплодно или може да се задържи като нѣщо чуждо и рано-късно организъмътъ го изхвърля като непотрѣбно, по-право, то се забравя, остава долу, подъ прага на съзнанието, за да върши отъ тамъ своето дѣло. Колко много теоретични знания, усвоени отъ насъ на училищната скамейка, сж изчезнали безвъзвратно отъ нашата паметъ, като сж ни причинили, на фройдовски езикъ казано, психични травми, душевни рани, които действуватъ изъ скривалището на подсъзнанието! Затова, нека запомнимъ, че всѣки преговоръ, всѣко повтаряне трѣбва тукъ въ първонач. уч-ще да става съ удоволствие, съ радостъ, въ свѣтлината на потребността и, значи на удоволствието. Наистина, повторенията, упражненията на нѣкаква материя се придружаватъ съ неприятното чувство на усилието, на напрежението, положено за извеждането на една работа до край. Но край това неприятно чувство има друго приятно — ученикътъ се блазни отъ близкото удоволствие отъ своя успѣхъ, че ще бжде нѣкакъ си награденъ за успѣха, или че може да постигне резултатъ.

татъ като другитѣ, а даже и по-голѣмъ. Съ една дума, всѣко действие детето върши охотно, ако му достави удоволствие. Това чувство при умственитѣ занятия ние наричаме интересъ. И тъкмо тая мисль за интереса е послужила на Декроли да създаде теорията за центровѣтъ на интереса, прѣко зависящи и обосноваващи се на основнитѣ детски нужди.

Следъ тая уговорка за *жизнената срѣда и интереса*, които сж условия за плодотворна работа на ученика, нека минемъ къмъ видовѣтъ преговоръ въ първоначалното училище и прогимназията. По програма, ние различаваме сроченъ и годишенъ преговоръ — преговоръ по време и по обемъ. За такъвъ преговоръ можемъ да говоримъ повече въ прогимназията и гимназията.

Преговорътъ по естество е повтаряне на вече изяснена, предадена учебна материя, но поради изминато време, вече забравена, която трѣбва да се припомни, за да се задържи за дълго време въ душевния складъ, въ нервно мозъчната организация, да остави трайни следи, та да може при нужда да послужи на лицето, което е усвоило тая материя — знание. По форма преговорътъ бива различенъ; или той е точно повторение на предадената материя въ сжция редъ, въ *Нова връзка*, поради поставяне въ отношение съ други материи — знания — въ последния случай ние имаме нови задачи, както това най-ясно се вижда въ математиката, дето дадена задача иска припомнянето и прилагането на учени по-рано правила и формули, само че въ нѣкакъвъ новъ редъ. При всички случаи на преговора, освенъ при буквалното повторение, ние имаме все разрешаване на каквато да е нова задача, по силата на отъ по-рано усвоени знания.

Повторението въ сжция редъ на преподаването има мѣсто като срѣдство за запомняне на дадено знание. Него имаме при всички случаи на упражнение за усвояване на движения, сръжности, словесни форми, каквито имаме при всички учебни предмети. Повторението е многократно, докато да се усвои дадено действие. За повторенията въ даденъ моментъ експериментътъ е опредѣлилъ единъ брой, който не бива да се прескача, защото не че това ще бжде само излишно, че ще губи време и енергия, но ще бжде и вредно, защото ученикътъ почва да изпитва неудоволствие, което, както знаемъ, действува отрицателно върху успѣха. И се затвърдяватъ сръжности и навици.

Задачитѣ сж форма на повтаряне на знания и сръжности, не само непосредствено придобити, но и отъ по-рано. Имамъ при смѣтането, при диктовкитѣ по езикознание и т. н. задачи, съ които се цели да се усвои токущо дадено правило. Но имаме и задачи, при които целимъ да упражнимъ и по-стари правила, групи отъ сродни знания, а даже и редица групи отъ такива знания, както обикновено това става при общитѣ задачи за повторение на материята. Задачи имаме при всички учебни предмети. Всѣка методическа единица по кой да е учебенъ предметъ почва съ задачи, за чието разрешение се викатъ на помощъ всички знания на ученика и подъ ръководството на учителя се цели разрешението й. Тука, обаче, разрешението на задачата довежда ученика до ново

знание, до нова за него истина. Ние различаваме задачите от такова естество, наричани проблеми, изходни, от задачите, при които целият припомняне и затвърдяване до превръщането в навик на усвоени веднъж знания. Последните са приложни практически задачи. А такива задачи ние имаме при всички учебни предмети, при разработката на безразлично от коя да е област учебна материя. Остава на учителя да разбира и прилага това средство за образование. Като знаем, че човек на всяка крачка в живота си, при всички свои постъпки все разрешава едни или други задачи, които нуждат на живота, отношенията му с природата и общество му налагат и че задачата на образованието е да направи човек годен лесно да разрешава всички задачи, малки и големи, слагани му от обстоятелствата на живота, следва, че в процеса на образованието, разчленено по нашата действаща програма на ред учебни предмети, съобразно с научните дисциплини, ние трябва да завършваме всяка учебна работа, всяка учебна единица с поставяне на задачи за разрешение от ученика. Така ние ще трябва да даваме задачи за упражнение на ново знание по всички дисциплини, дийрйки из практиката подходящи случаи. А такива случаи ще ги имаме толкова повече, колкото по-често поставяме ученика в положение на практикант или по-добре, когато животът на училището е живот на едно малко общество, кжс от живота на цялото, големо общество на селото, града, общината, държавата, едно големо семейство, чийто нужди се задоволяват не само от вня — от семейството, общината и държавата, но и с участието на учители и ученици в общественото стопанство, макар и в много ограничен размер, защото се знае, че училището е учреждение, за живот и изучаване живота и действителността изобщо; но поради неспособността на учениците като малки още да участват в производството, то не може да бжде производително — трудово заведение, а жизнено — активно училище. Сегашното наше училище минава за книжно и действително си е такова. А то, основното училище собствено, при сегашната си организация, система и програма може да се издигне до жизнено — активно училище. Училището е винаги било носител на жизнените форми и такова ще си бжде, понеже то се създава да задоволи жизнени интереси и като такова то изпълнява функция на държавата и обществото. По тоя начин, всички задачи, които ще се слагат на обучението, чрез разрешението си от една страна идат да задоволят пръко чувствувани нужди, а от друга ще подготвят учениците към обществените форми, ще въздигат учениците все повече и повече към тяхното бждеще призвание на граждани на своята страна.

Така, ние ще имаме да слагаме пред ученика разрешението на задачи по всички учебни дисциплини, като почнем с тия за природата и свършим с тия за обществото и отдълния човек — това ще са задачи из предметното учение, родинознание, природознание, езикознание, нравоучение и т. н. Напр., из нравоучение и гражданско учение задачите ще бждат разрешавани до

толкова, доколкото ученика се поставя въ практическо — жизнено отношение въ училище и вънъ отъ него, какъвто е случая съ подпомагане на беднитъ, грижи на по-голѣмитъ къмъ по-малкитъ, участие въ управлението на училището и т. н..

(Следва)

Тодоръ Христовъ — Варна

Дѣление и мѣрене

Разликата по сжщество между действията дѣление и мѣрене е безспорна.*) Но безспорно е, сжщо така, че малцина знаятъ тази разлика и още по-малко могатъ точно да я опредѣлятъ. Направете опитъ, като поставите на образовани люде въпроса: „По що се различава дѣлението отъ мѣренето“? И вие ще останете изненадани отъ тѣхното „невежество“. Направете сжщия опитъ съ ученици отъ трето и четвърто отдѣление и всички класове. Резултатътъ ще бжде съвсемъ обезсърдителенъ. И наистина, ако въ смѣтанкитъ надъ съответнитъ задачи не стоеше заглавие „Мѣрене съ...“, бждете сигурни, че при решаването имъ децата никога нѣма да отговорятъ: „Ние ще намѣримъ еди що си, като премѣримъ нѣколко пжти...“. За да се увѣрите въ това, дайте имъ задачи, подобни на долнитъ:

1. Една кооперация продала 9,845 крини жито, което прекарали съ кола. Колко кола сж били нуждни, ако на всѣка една товарили по 65 крини.

2. Единъ фабрикантъ плаща на своитъ работници дневно 11,424 лв., като надницата на всѣки работникъ е 84 лв. Да се намѣри броятъ на работницитъ!

Попитайте какъ ще ги решатъ. Съмнително е дали поне едно дете ще ви каже, че това сж задачи отъ мѣрене.

Обикновено, когато запознаваме децата съ мѣрене (въ второ отдѣление), най често вземаме задачи отъ платове: „За единъ костюмъ мжжки дрехи отиватъ 3 м. платъ. Колко костюма ще ушиятъ отъ 21 м. платъ?“ Дадемъ ли задачи изъ други жизнени области, веднага настъпва смущение и забръкване. Това особено ясно се забелязва при преговорнитъ задачи, когато заглавието не подсѣща съ кое действие трѣбва да работимъ. Но докато съ умственото

*) При първото поставяне въ отношение разнородни (разноименни) величини, а при второто — однородни. Напримѣръ:

1. 25 орѣха да се раздѣлятъ на 5 купчинки поравно. По колко орѣха ще има въ всѣка купчинка?

25 орѣха : 5 купчинки = 5 орѣха

2. 25 орѣха да се радѣлятъ на нѣколко купчинки по 5 орѣха. Колико купчинки ще се получатъ?

5 орѣха въ 25 орѣха = 5 купчинки.

Въ първия случай *дѣлението* и *частното* сж едноименни, а въ втория — *измѣряемото* и *мѣрителътъ*.

мѣрене все нѣкакъ се справяме, щомъ стигнемъ до писменото му приложение, всичко се обръща наопаки. Това се отнася еднакво и до написването решенията на задачитѣ и до самото разсѣждане. Лесно, напр., ще се досѣтимъ да кажемъ, напишемъ и пресмѣтнемъ че 3 м. въ 21 м. се съдържа 7 пѣти, но много мѣчно, па и практически невъзможно е да построимъ решенията на казанитѣ по-горе задачи така:

65 крини въ 9,845 крини се съдържа. . .

84 лв. въ 11,424 лв. се съдържа. . .

По тая причина, когато имаме писмено дѣление или мѣрене (единъ колега, въпрѣки програмата, твърдѣше, че нѣмало писмено мѣрене), ще разполагаме еднакво числата, но правимъ различни разсѣждания. Въ нашия случай ще пишемъ $9,845:65$, но при започване на действието нѣма да казваме 98 дѣлено на 65, а — 65 въ 98 се съдържа и т. н.

Че щомъ се стигне до по-големѣ числа и се налага писмено решаване, става смѣсване на дѣление съ мѣрене, всѣки може да се увѣри, като прегледа една смѣтанка за четвърто отдѣление. На стр. 47 следъ заглавието *писмено дѣление*, стои учебната единица *дѣление съ еднозначенъ дѣлителъ*, а на стр. 48 за упражнение на това действие (дѣление) сѣ дадени задачи, отъ. . . мѣрене. („Сѣседътъ Добриновъ взе отъ ябълки 5,092 лв., като ги продаде по 4 лв. килограмъ. Колко килограмъ ябълки е продалъ? Отъ круши взе 13,530 лв., като ги продаде по 5 лв. килограмъ. Колко килограмъ круши е продалъ?“) При решаване на изходната задача пѣкъ, която е отъ дѣление, се разсѣждава като при мѣрене. На стр. 49 подъ учебната единица *дѣление съ двузначенъ дѣлителъ* сѣ дадени две изходни задачи *отъ мѣрене*. („Една мелница смлѣла въ едно денонощие 26,850 кгр. брашно. Насипала го въ човали, отъ които всѣки събиралъ по 75 кгр. Въ колко човала е събрано смлѣното презъ денонощието брашно? Единъ денъ трѣбвало да пренесатъ 1,199 човала брашно до гарата, като се товарятъ по 14 човала на кола. На колко кола ще може да се дигне брашното?“). Въ разсѣжданията къмъ тѣхъ се говори за дѣление, дѣлимъ и се заключава съ *правило*: „Съ двуцифренъ дѣлителъ се дѣли, като най-напредъ раздѣляме първитѣ две цифри на дѣлимото...“ Нѣкои отъ задачитѣ за упражнение на стр. 50 (7 и 8) сѣщо сѣ отъ мѣрене. Все отъ мѣрене сѣ и задачитѣ 6, 10 и 12 на стр. 53. Такива задачи отъ мѣрене сѣ дадени къмъ писменото дѣление съ едноцифренъ и двуцифренъ дѣлителъ и отъ Г. Дочевъ въ ръководството му по смѣтане за четвърто отдѣление на стр. 81, 85 и 86.

Какво иде да покаже това? Дали не е правъ колегата, който мисли, че нѣма писмено мѣрене? Разбира се, не, защото сѣщината на едно аритметично действие се опредѣля не отъ това какъ (умствено или писмено) ще го извършимъ, а изключително отъ отношението, въ което се намиратъ даденитѣ величини и търсения резултатъ. Следователно, мѣренето е винаги мѣрене (а не става дѣление), щомъ искаме да премѣримъ колко пѣти една величина се съдържа въ друга (еднородна на нея) независимо отъ начина — умствено или писмено — на пресмѣтането. Значи, не е правилно,

когато стигнемъ до писменото решаване, да смѣсваме (и то, безъ да отбележимъ това смѣсване) две действия, които тъй старателно сме разграничавали, докато сме работили умствено. Но, въпрѣки всичко, смѣсването става и се дължи, струва ми се, на обстоятелството, че въ основата и на дѣлението, и на мѣренето, както се знае, стои таблицата на умножение. За да намѣримъ 7 при 21:3 и при 3 въ 21, ние и двата пѣти се питаемъ: 3 по колко равно 21? Така е при всички останали случаи. Дори децата сами много бърже схващатъ връзката между тѣзи три действия, та леко и радостно — щомъ сж усвоили добре таблицата на умножение — минаватъ дѣлението и мѣренето. Още речено, неизречено условието на задачата и отговорътъ е вече готовъ. Ето защо, не е ли по-добре да се изостави — поне за първоначалното училище — това разграничение между дѣление и мѣрене? Струва ли си да измѣчваме нашитѣ ученици, за да ги накараме да схванатъ тънката разлика между тѣзи две действия и то безъ да даваме дефиниции? Полезно ли е да ги поправяме непрекъснато, когато тѣ вмѣсто да кажатъ „като премѣримъ“, казватъ „като раздѣлимъ“? Съ какво, напр., би пострадала логиката, ако при решаване задачата за дрехитѣ децата ни дадатъ такъвъ отговоръ: „Ние ще намѣримъ колко костюма мъжки дрехи ще ушийтъ отъ 21 м. платъ, като раздѣлимъ 21 на 3, за да видимъ колко части по 3 м. се съдържатъ въ 21 м.“ и напишатъ решението

$$21:3=7 \text{ костюма?}$$

По този начинъ, между другото, ще се избавимъ отъ неудобството, въ което би ни поставилъ нѣкой буденъ ученикъ, когато забележи, че му даваме задача отъ мѣрене, а пѣкъ искаме да мине като отъ дѣление. Въ сжщото време ще спестимъ ненуждно хабене на сили отъ страна на децата. Съ това нищо не би се изгубило, защото отъ казаното до тукъ е ясно, че нѣма какво да се губи.

За потвърждение (или опровержение) на моята мисль, бихъ помолилъ колегитѣ да направятъ въ своитѣ училища следната анкета:

Да напишатъ на листчета нѣколко, да речемъ 9, задачи*). Отъ тѣхъ една да бжде отъ събиране, една — отъ изваждане, една —

*) Бихъ предложилъ следнитѣ:

1. Градинарь продалъ 36 зелки на 9 жени поравно. По колко зелки е взела всѣка жена?
2. Той свързалъ 48 глави лукъ на връзки, като слагалъ въ една връзка по 8 глави. Колко връзки лукъ е направилъ?
3. Въ единъ кошъ сложилъ 53 кгр. картофи, а въ другъ — 40 кгр. Колко кгр. картофи е сложилъ въ двата коша?
4. Въ една седмица има 6 работни дни. Колко седмици има въ 228 работни дни?
5. На 7 работника градинарьтъ плаща дневно 252 лева. Колко лева на седмица взема единъ работникъ?
6. Единъ день той спечелилъ 94 лв., а похарчилъ 52 лв. Колко лв. сж му останали?
7. Насадилъ 216 стърка зеле, като слагалъ по 9 стърка на редъ. На-

отъ умножение, три — отъ дѣление и три отъ мѣрене. Следъ това, безъ да се припомня на децата за учениятѣ действия, да имъ се възложи да решатъ задачитѣ, които трѣбва да бждатъ съвсемъ прости. Преди решението всѣко дете да напише какъ мисли, че трѣбва да намѣри търсения отговоръ (като събере, извади, умножи, раздѣли или премѣри едни кои си числа).

Любопитно би било да се знае не колко деца ще извършатъ вѣрно (технически) пресмѣтанията, а какъвъ процентъ отъ тѣхъ ще познаятъ задачитѣ отъ мѣрене. Последнитѣ, желателно е, да не бждатъ отъ типа на тия, които сж въ учебника. Добиитѣ резултати (истинскитѣ!) да се съобщатъ на автора чрезъ редакцията на списанието.

Тази анкета ще покаже:

1. Дали трѣбва да се премахне (поне въ първоначалното училище) разграничаването между действията дѣление и мѣрене и

2. Дали това разграничаване трѣбва да продължи, но, въ такъвъ случай, наложително необходимо е добре и постоянно да се изяснява на децата особеността на мѣренето и да не се допуска — даже и при писменото решаване — да се смѣсва съ дѣлението.

Иванъ Г. Богдановски — Бѣлоградчикъ.

Опитъ за създаване на навици.

Ако се вгледаме въ всѣкидневния ни животъ, ще видимъ, че той въ голѣмата си частъ се изгражда върху навицитѣ. Повечето отъ дейноститѣ вършимъ по навикъ, т. е. не мислимъ за тѣхъ при извършването имъ. Навицитѣ даватъ външния обликъ на човѣка. Тѣ сж неговата втора природа, както се казва. Благодарение на тѣхъ, човѣкъ освобождава ума си, добива възможностъ да мисли за други нѣща, да промишлява и изучава нови проблеми.

Но навицитѣ биватъ добри и лоши. И докато добритѣ красятъ живота на човѣка, лошитѣ сж едно зло, едно голѣмо зло.

Ето защо, една отъ най-главнитѣ задачи на семейството, на училището, на възпитанието, съ една дума казано, е да създадатъ въ детето, докато е още малко, добри навици. Защото „дървото се превива, докле е младо“, казва народната мъдростъ. Не създадемъ ли у детето добри навици, нека бждемъ сигурни, че на тѣхно мѣсто ще поникнатъ, ще се създадатъ лошитѣ — резултатъ на влиянието на улицата, на отрицателното, низкото въ живота. А създадени веднъжъ лошитѣ навици, борбата съ тѣхъ е тежка, често безрезултатна. Примѣри: пушачитѣ, пиячитѣ и др. т.

мѣри броя на редоветѣ!

8. Насадиъ и 296 гнѣзда краставици въ 8 лехи. Намѣри броя на гнѣздата въ едне леха!

9. Продаъ 12 кгр. фасулъ по 5 лв. килограма. Колко лв. е взелъ?

Нарочно давамъ еднакви и леки задачи за Горнитѣ отдѣления, па и за класоветѣ. Избѣгнахъ голѣми числа и двуцифрения дѣлителъ (мѣрителъ).

Затова и създаването на навиците, на добрите навици, които ще окрилят духа и освободят мисълта за все нови и нови постижения, е и трѣбва да бѣде първа и неотложна грижа на възпитателя.

Но създаването на навиците не зависи само отъ добрата воля, отъ желанието на възпитателя. Не е достатъчно да се породи желание и въ душата на детето или да му кажемъ, че това и това искаме отъ него да прави. Необходимо е и постоянно и неотклонно повтаряне, упражнение. Примѣръ: искаме да навикнемъ детето да си мие рѣцетѣ преди и следъ ядене. Не е достатъчно да му се каже само това наше желание, не е достатъчно и то да се убеди въ ползата, въ необходимостта отъ миенето за неговото здраве. Необходимо е то да извършва това действие предъ нашитѣ очи, подъ нашия надзоръ всѣки день, всѣки пѣтъ, винаги, докато това действие — миенето — стане навикъ, неотложна необходимостъ за детето.

Училището, колкото и да желае, колкото и да се стреми да създаде добри навици у своитѣ питомци, не може да направи това само съ собствени сили по простата причина, че детето е само 4—5 часа отъ денонощието въ училището, а по-голямата си частъ отъ времето прекарва извънъ надзора на училището, на учителя. Необходимо е, следователно, участието и съдействието и на семейството. Само съ задружни сили на родители и учители ще могатъ да се посѣятъ и отгледатъ въ душата на детето добри навици.

Но какъ практически ще може да стане това?

Ето единъ скромнъ опитъ въ това отношение, безъ претенция на съвършеностъ, прилаганъ въ практиката ми, който дава твърде добри резултати не само по моя преценка, а и по тази на родителитѣ.

Въ среща съ родителитѣ на децата изтъквамъ необходимостта и значението на навиците въ живота на човѣка. Подчертавамъ, че навикътъ е резултатъ на постоянно, неотклонно повторение, упражнение на дадено действие. Никакво отклонение не бива да се допуска. Апелирамъ и за тѣхната добросъвестностъ при отговоритѣ, подчертавайки, че всичко това се прави за доброто на тѣхнитѣ деца.

Уговаряме следъ това, че всѣка седмица, 10 дни или 2 дни ще имъ пращамъ по децата листче, на което е написано хигиеничното или друго правило, което искаме да направимъ навикъ. Напримѣръ: мие ли си рѣцетѣ преди и следъ ядене. Следъ изтичането на опредѣления срокъ листчето ще ми се върне, като на другата му страна напишатъ добросъвестно „Да“ или „Не“, споредъ това, дали детето е изпълнявало или не даденото действие и се подписватъ.

Раздавамъ листчетата. Съ радостъ и въодушевление ги поематъ децата. И съ радостъ ги връщатъ, горди, че сж изпълнили добросъвестно даденото обещание. Така, чрезъ многократно повторение ние се мжимъ да създадемъ добри навици, които ще съпътствуватъ цѣлъ животъ детето, утрешния гражданинъ.

Въ всѣкидневната училищна работа съ ученицитѣ ние имаме хиляди случаи, които ни учатъ, заставятъ да извършваме дадено действие. Напримѣръ: ние идваме до извода, че чистотата е здраве и трѣбва да поддържаме винаги чистотата въ насъ и около насъ. Но това не е достатъчно. То не е нищо, освенъ едно изречение, ако ние не практикуваме чистотата, ако тя не стане нашъ навикъ. Ученицитѣ сж убедени, че наистина чистотата е здраве. Тѣ ни изнасятъ маса примѣри, какъ нечистотата, мърсотията носятъ зараза, болести. Даватъ, най-сетне и сѣщание, че отъ днесъ нататъкъ всички и всѣкога ще бждатъ чисти, за да сж здрави.

Люба Топалова — София.

Четене въ IV отдѣление.

Стихотворение „Паисий“.

- Кой написа нашата първа история? (Паисий).
- Кжде я написа?
- Защо той посвети всичкитѣ си сили, за да я напише?
- Чуйте, деца, какъ нашиятъ голѣмъ поетъ Ив. Вазовъ пише за Паисий.

Прочитамъ художествено стихотворението и това е първия етапъ на овладяване интереса на ученицитѣ. Излишни сж, споредъ менъ, всѣкакви психологически, или предметни подготовки, защото при художественитѣ четива, следъ мелодичното и съ чувство прочитане отъ учителя, вникването, навлизането на ученицитѣ въ емоционалната и картинна даденостъ, които писателятъ е изразилъ по единъ, или другъ начинъ, се подхваща сигурно детския интересъ.

Първото нѣщо, на което трѣбва да се спре учителятъ, е нарисуваната въ читанката картина. Отпраща се погледа на ученицитѣ главно къмъ възрастта, изражението и работата на Паисий.

Следъ това следва цѣлостното прочитане на стихотворението отъ ученицитѣ, питатъ се за какво се говори въ това произведение, какво сж разбрали отъ прочетеното. Целта е децата да прозратъ цѣлостно постройката, главния образъ, или картина на прочетеното и следъ това се разработватъ частитѣ. Ето нѣколко моменти:

- Прочети, Владко, първото стихче!
- Коя картина писателятъ ни допълва съ тѣзи редове? (Нарисуваната).

— Я вижте, на картинката можемъ ли да разберемъ въ каква килийка пише Паисий?

— Прочети думичкитѣ, съ които ни описва килийката. (Въ скромна килийка, потънала въ сънъ).

Спирамъ се, за да конкретизиратъ ученицитѣ тоя изразъ, като го опишатъ подробно и се накаратъ да почувствуватъ глухотата и усамотението, което цари около Паисий.

— Другитѣ два реда — *„единъ монахъ тъменъ, непознатъ и*

бледенъ, предъ лампа жумеща, пишеше наведенъ . . .", ни до-
описватъ образа на кого?

— Защо казахъ доописва? (Отговоръ: „Защото на картин-
ката го виждаме само бледенъ, пишещъ и наведенъ, а не знаемъ,
че той е билъ още никому непознатъ и, че въ душата му е бушу-
вало желание да открие нѣщо за своя народъ, което да покаже
съ гордостъ на всички.)

— Какво ново нѣщо още можемъ да си представимъ за Па-
исий, което не межахме да видимъ въ картинката? (Ученицитѣ
даватъ отговора).

Прочитатъ второто стихче.

— Следъ прочитането на това стихче, вие какъ си мислите
и представяте Паисий? Все още ли наведенъ, пишещъ?

— Когато е изговарялъ последнитѣ редове — „Отъ днеска
нататъкъ, българскиятъ родъ история има и става народъ!“ —
какво е било на душата му? Отразила ли се е радостъта, тър-
жествуващата радостъ въ погледа му?

— Прочети, Сашо, още веднѣжъ последнитѣ два реда. Бесед-
ваме накратко за значението на Паисиевата история за българския
народъ.

Чете се последното стихче.

— Деца, на кого казва Паисий тѣзи думички?

— Какво значи — „Тя е вамъ заветъ“?

Чете се стихотворението изцѣло.

— Като четемъ това стихотворение, какъвъ ни става Паисий?

— Защо го обикваме?

— Ами какъ мислите, Вазовъ когато е писалъ за него, какво
ли е чувствувалъ?

— Значи, съ хубавитѣ изречения и думички поетътъ ни предава
своята любовъ, своитѣ мисли за Паисий и ни кара и ний да го
обикнемъ и почитаме като великъ народенъ будителъ.

— Да потърсимъ най хубавитѣ изрази.

Следъ това се казва нѣщо и за Ив. Вазовъ.

Въ втория часъ ще се упражнява стихотворението въ изра-
зително четене. За да се постигне това съ ученицитѣ, трѣбва
самъ учителятъ да чете изразително, като поставя правилно логич-
нитѣ ударения. Не на мѣсто поставяни, тѣ измѣнятъ мисълъта.

Примѣръ — „Единъ монахъ тъменъ, непознатъ и бледенъ,
предъ лампа жумеща пишеше наведенъ“.

Трѣбва да се удари на думитѣ тъменъ, непознатъ и бледенъ,
пишеше.

„Най-после отдѣхна и рече: „Конецъ! На житие ново азъ
турихъ вѣнецъ! Отъ днеска нататъкъ, българ. родъ история има
и става народъ!“

Въ горния стихъ трѣбва да се поставятъ ударения на думитѣ
„конецъ“, „вѣнецъ“, а думата „турихъ“ да се удари по-слабо. Въ
израза — „Тя е вамъ заветъ“ да се удари думата „заветъ“, а не
„вамъ“.

За да се прочете едно стихотворение художествено, трѣбва

четецът да умѣ още съ израза на гласа си да предаде понятието, или чувството, вложени въ дадена дума.

Когато слушатъ напр. израза „Въ скромна килийка, потънала въ сънь“, да долавятъ, че килийката е домъ на отшелникъ и че наоколо цари нощна тишина.

Може нѣкое худож. произведение да слушаме на чуждъ езикъ, който не разбираме, обаче отъ израза на гласа да разберемъ каква картина, какво чувство се предаватъ.

Василь Дмитровъ

Обучението въ слѣтитѣ отдѣления.

Обучението въ 2, 3 и 4 слѣти отдѣления е една аномалия въ нашата училищна действителность, противъ която сж се изказвали множество наши добри педагози и методици. По силата, обаче, на особени условия въ балканскитѣ селища, а напоследъкъ вече и въ полето и градоветѣ, поради тежкото положение на държавнитѣ финанси, тая осждена отъ педагогиката аномалия ще бжде търпѣна още много години и ще дава обучение на почти една четвъртъ отъ всички преминаващи презъ първоначалнитѣ училища деца и на голѣмъ брой такива въ прогимназиитѣ. Въ официалния докладъ за състоянието на училищата презъ учебната 1932—33 г. за слѣтитѣ отдѣления и класове при съответната таблица се казва:

„Тѣзи данни сочатъ недвусмислено, че нашето училище (което при 9,990 самостоятелни отдѣления въ селата има 4,162 слѣти такива) носи една дълбока язва въ снагата си, която трѣбва да се лѣкува по два начина: като се създаватъ веществени условия (сгради, покжщина и др.) за самостоятелни отдѣления и като се подготвятъ учителитѣ за правилна образователна работа и съ слѣти отдѣления (к. н.)“.

Споредъ публикувания пѣкъ вече докладъ за състоянието на учебното дѣло (презъ учебната 1935—36 год.) слѣтитѣ отдѣления сж всичко 4121 или 2918% отъ отдѣленията въ селата и 133% въ градоветѣ.

По брой най-много сж слѣтитѣ две отдѣления — 3464 въ 1932—33 уч. година, следъ тѣхъ идватъ слѣтитѣ четири отдѣления — 593, а най-малко сж слѣтитѣ три отдѣления — 105.

На дейцитѣ-работници въ слѣтитѣ отдѣления се пада и тежкиятъ жребий да проучватъ всички възможности за облекчаване тежкото положение и на обучавани и на обучаващи въ тия отдѣления, както и да подбератъ, изпробватъ и направятъ публично достояние най-подходящитѣ срѣдства за добиване по-добри резултати при обучението въ тия училища.

Най-трудно е вървѣла работата въ слѣтитѣ отдѣления тогава, когато тѣхнитѣ ръководители сж били съвсемъ млади учители, нѣмачи нито теоретически, нито практически познания по въпроса. Тия учители обикновено сж прибѣгвали и слѣпо сж се придър-

жали къмъ нѣколкото ръководства за работата при две и повече слѣти отдѣления и въ послѣствие часъ следъ часъ и година следъ година сж си изработвали свои начини и пѣтища за преподаване, свои възгледи по тоя или она въпросъ и споредъ вложението повече или по-малко трудъ, желание и воля, сж добивали по-слаби или по-добри резултати.

Споредъ всички ръководства по въпроса, у насъ обучението въ слѣтитѣ отдѣления се води, като се сливатъ I съ II и III съ IV отдѣления и като се уеднаквява програмата така, че работата да се приближава колкото се може повече къмъ работата въ едно само отдѣление. Теоретически това е твърде лесно, тъй като при споменатото сливане на отдѣленията, никога не се е предполагало появяването на особени технически спѣнки, като тия що представлява нееднакъвен брой на ученицитѣ въ първата група състояща се отъ I и II отдѣления и втората такава, състояща се отъ III и IV отдѣления. Сжщо така теоретически е било лесно да се дадатъ нѣколко типови урока, при които лекцията на едното отдѣление е напълно сходна съ тая на другото и различна една отъ друга само по голѣмината на елементитѣ, съ които се работи или по задълбочаване подробности и начинъ на разборъ.

На практика, обаче, и тукъ при 90% отъ лекциитѣ тоя препоръчанъ въ ръководствата паралелизъмъ е абсолютно невъзможенъ. За защита на препоръжитѣ си и относно начина на сливането, и относно паралелизма при обучението съставителитѣ на нѣколкото ръководства у насъ за обучението въ слѣтитѣ отдѣления сж се позовавали всѣкога на нѣкаква психологическа близостъ между ученицитѣ съ неголѣма разлика въ възрастта, както и на такава психологическа еднаквостъ при третирането на материя отъ единъ предметъ въ различнитѣ отдѣления.

Разгледани, обаче, тия психологически мотиви по-дълбоко, следъ като бждатъ изпробвани по-продължително време и на практика, не могатъ да не ни доведатъ до напълно противоположни на разпространеното схващане заключения. Всѣка близостъ по възрастъ между обучаванитѣ поставя въ особено положение преподавателя откъмъ тонъ, държане, количество наивитетъ, необходимъ за приближаване къмъ възрастта на децата, които сж отъ такова голѣмо значение при обучението. Това всѣкога интуитивно се схваща отъ всички преподаватели въ слѣти отдѣления, мнозина отъ които при разговори съ колеги или ревизиращи ги тѣхни наставници, сж изповѣдвали чистосърдечно:

— Поставенъ между дветѣ толкова близки отдѣления просто не знамъ какъ да се държа. Държането ми за едното отдѣление е тежко, сериозно, неподходящо за възрастта имъ — когато сжщото държане за по-горното отдѣление е много детинско, наивно въ повече отколкото е необходимо и несъответствуващо на по-сериозната работа, която ми предстои.

Отъ тая гледна точка близостъта по възрастъ между ученицитѣ на слѣти отдѣления не е тъй улесняваща, колкото досега се е смѣтало. Много по-успѣшно и по-чисто относно държането на учителя къмъ всѣко едно отъ слѣтитѣ отдѣления е обучението

при слѣти презъ едно отдѣлення: I съ III и II съ IV.

Сжщитѣ, и даже по-силни възражения, могатъ да се противопоставятъ на досегашното схващане, какво отдѣленията трѣбва да застъпватъ въ време на единъ учебенъ часъ еднакви предмети, като по възможность и самата работа бжде колкото се може сведена къмъ методически паралелизъмъ.

Нищо по-неясно всжщность нѣма отъ това за самитѣ обучаващи.

Само единъ малъкъ и тѣй често изтъкванъ ужъ като образцовъ примѣръ изъ самитѣ ръководства:

Часъ по смѣтане съ I и II слѣти отдѣлення.

Съ първо отдѣление събиране единици отъ първата десетица, а съ второ — събиране чисти десетици отъ първата стотица.

$$4 + 3 = 7$$

$$40 + 30 = 70$$

Тѣй като материята и на едното и на другото отдѣлення за преподавателя е съвсемъ позната и разбираема „като по вода“, то ние съвсемъ повърхностно си мислимъ, че и децата забелязватъ, разбиратъ и напълно използватъ тая видима за насъ аналогия. Дали, обаче, това е така? Имаме дълбоки основания да се съмняваме.

Поне отчасти бихме се доближили до истината, ако си представимъ, че сами се намираме въ една аудитория, кждето нѣкой преподава едновременно граматика на две отдѣлни групи на два различни езика и то при положение, че никоя група не познава езика на другата група. За какъвъ паралелизъмъ може да става дума при това преподаване? Отъ време на време преподавателътъ ни съобщава и обяснява граматическитѣ правила на изучавания отъ насъ езикъ, следъ това сжщитѣ правила и примѣри обяснява и вътъпява на другата група на съвършено непознатия намъ езикъ и по законитѣ, на които е подчинено нашето внимание, въ съзнанието ни се напластява една каша, едно познание „ни риба, ни ракъ“, както можемъ да се изразимъ и то точно затова, защото ние виждаме, че за преподавателя сж познати и дветѣ работи съ групитѣ, че за него е ясна нѣкаква близость, нѣкаква еднаквость въ работата, че между тоя и оня примѣръ има сходство, но точно какво, точно колко — тайна велика.

Ето, това е пресловутия паралелизъмъ, дълбоко обясняванъ психологически, за който тѣй добре се мотивираме, на който толкова много държимъ.

Науката ни по чуждия езикъ въ гореспоменатитѣ две обучаващи групи би била много по-чиста и по-лесно възприета отъ насъ, ако ние се занимавахме съ граматика да речемъ на нѣкой чуждъ езикъ, а другата група се занимаваше съ математика. Голѣмата отдалеченость между тия материи, липсата на каква да е аналогия и близость, създава необходимата тѣй много чистота на възприятия и способствува за по-бързото запаметяване на множество знания.

Не се ли е случвало всѣкому у насъ да изпита безсилието на паметта си колчемъ пжти се е опитвалъ да ѝ възложи двойна работа: да чете и разбира четеното, на примѣръ, и да следи бю-

летина на радиопредавателя. И ако паметта върши що годе успѣшно поне едната работа, загубата не е тъй голѣма, обаче, тя, разкжсана между дветѣ задѣлжения, не може да отговори ни на едното, а остава безучастна и безсилна нѣкжде по срѣдата.

Съвсемъ иначе ще свърши работата си паметта, ако ѝ бждатъ възложени две наистина работи, ала далечни по сжщность работи: слушане бюлетина отъ радиопредавателя и рѣзане зеленчукъ за гостбата, напримѣръ. Не можемъ да кажемъ, че паметта ни, че мисълта ни не следи едновременно и дветѣ занятия. По естество, обаче, тѣ сж тъй далечни, че съвсемъ се взаимноизключватъ.

Съ тия кратки мисли искамъ да привлѣка вниманието на психолози и методици върху естеството на работата при слѣтитѣ отдѣления, тъй като практиката иде да ни подсказе нѣкой особености, които не трѣбва въ никой случай да бждатъ отминавани при тъй голѣмото ни желание да подобримъ тежката работа на преподавателитѣ въ тия отдѣления и класове.

Йорданъ Стояновъ

Единъ опитъ за самостоятелна работа

Въ книжка пета дадохме този опитъ съ умножението. Сега даваме съ писменото дѣление. Не излагаме цѣлия материалъ, защото намираме, че всѣки учитель може да си приготви въпросници за останалия материалъ.

Единъ баща ималъ три деца. Той имъ далъ 12 лева. Децата си раздѣлили паритѣ поравно. По колко лева е взело всѣко дете?

Децата си раздѣлили паритѣ, ние ще раздѣлимъ пѣкъ числото 12.

$$\begin{array}{r} 12:3=4 \\ -12 \end{array}$$

Казваме тъй: 12: дѣлено на 3 се пада по 4. Пишемъ 4. Защо се пада по 4? Защото $4 \times 3 = 12$.

Запомнете, отъ сега винаги ще пишемъ и провѣрката!

Кѣде пишемъ провѣрката? — Подъ числото, което дѣлимъ.

Щомъ напишемъ провѣрката (произведението), веднага изваждаме $\begin{array}{r} 12 \\ -12 \end{array}$ и отдолу слагаме запетайки, защото не се полу-

чава остатъкъ (разлика).

Това дѣление сме учили въ II отдѣление. Сега имаме нѣщо ново: пишемъ провѣрката и я изваждаме отъ дѣлимото.

Отъ сега нататѣкъ при дѣленieto ще вършимъ три действия:

1. Дѣлимъ ($12:3=4$).
2. Умножаваме ($4 \times 3 = 12$) и
3. Изваждаме ($\begin{array}{r} 12 \\ -12 \end{array}$).

Упражнение.

1. Извършете само едно действие — дѣление съ долнитѣ задачи, както сте учили това въ II отдѣление:

$$24:4=6; 35:7=5; 42:6=7; 54:9=6; 56:8=7; 63:9=7; 72:9=8$$

2. Извършете първото и второ действие (дѣление — умножение) съ долнитѣ задачи:

$$\begin{array}{r} 15:3=5 \text{ защото } 16:2=? \text{ защото } 32:8=? \text{ защото } 36:4=? \\ 15 \quad \quad \quad ? \quad \quad \quad ? \quad \quad \quad ? \end{array}$$

защото $14:7=?$, защото $35:7=?$, защото $48:6=?$, защото $56:7=?$,

$$\begin{array}{r} 14 \\ - \\ \hline \end{array}$$

”

$$\begin{array}{r} 15:3=5 \\ 15 \\ - \\ \hline \end{array}$$

”

Дѣлимъ числото 15. — То се нарича *Дѣ-
лимо*.

Дѣлимъ съ числото 3. — То се нарича *Дѣ-
лителъ*.

Получи се числото 5. — То се нарича *ча-
стно*.

Посочете дѣлимото, дѣлителя и частното въ всѣка задача!

Единъ баща ималъ три деца. Той имъ далъ 36 лева. Децата си раздѣлили паритѣ поравно. По колко лева е взело всѣко дете?

Деца раздѣлили паритѣ, ние ще раздѣлимъ числата.

$$\begin{array}{r} 36:3=12 \\ 3 \\ - \\ \hline \end{array}$$

Най-напредъ дѣлимъ десетицитѣ $3:3=1$ въ ча-
стното пишемъ 1.

$$\begin{array}{r} 36 \\ -6 \\ -6 \\ \hline \end{array}$$

Умножаваме $1 \times 3 = 3$. Подъ десетицитѣ пи-
шемъ 3.

$$\begin{array}{r} \text{Изваждаме } 3 \\ 3 \\ - \\ \hline \end{array}$$

Това до тукъ сме учили.

Сега ще дѣлимъ единицитѣ.

Запомнете: *преди да дѣлимъ единицитѣ, ние ги сваляме
подъ чертата (до запетайкитѣ). Сега вече на горнитѣ единици
не обръщаме внимание.*

Дѣлимъ: $6:3=2$. Въ частното пишемъ 2. Въ частното се по-
лучава 12.

Умножаваме: $2 \times 3 = 6$. Подъ дѣлимото 6 пишемъ произве-
дението 6.

$$\begin{array}{r} \text{Изваждаме: } 6 \\ 6 \\ - \\ \hline \end{array}$$

Въпроси: 1. Кое дѣлимъ най-напредъ — десетицитѣ или еди-
ницитѣ?

2. Къде сваляме и единиците преди да ги дѣлимъ?
 3. Къде пишемъ частното отъ единиците?

Упражнение:

$$\underline{48:4=1\dots}$$

$$\begin{array}{r} \vdots \\ \underline{48} \\ -8 \\ \vdots \\ \vdots \\ \vdots \end{array}$$

Точките показватъ, че има изпуснати числа.
 Напишете ги!

$$\underline{24:2=1\dots}$$

$$\begin{array}{r} \vdots \\ \underline{24} \\ -4 \\ \vdots \\ \vdots \\ \vdots \end{array}$$

$$\underline{28:2=1\dots}$$

$$\begin{array}{r} \vdots \\ \underline{28} \\ -8 \\ \vdots \\ \vdots \\ \vdots \end{array}$$

$$\underline{26:2=1\dots}$$

$$\begin{array}{r} \vdots \\ \underline{26} \\ -6 \\ \vdots \\ \vdots \\ \vdots \end{array}$$

$$\underline{44:4=1\dots}$$

$$\begin{array}{r} \vdots \\ \underline{44} \\ -4 \\ \vdots \\ \vdots \\ \vdots \end{array}$$

$$\underline{69:3=2\dots}$$

$$\begin{array}{r} \vdots \\ \underline{69} \\ -9 \\ \vdots \\ \vdots \\ \vdots \end{array}$$

$$\underline{93:3=3\dots}$$

$$\begin{array}{r} \vdots \\ \underline{93} \\ -3 \\ \vdots \\ \vdots \\ \vdots \end{array}$$

$$\underline{84:4=2\dots}$$

$$\begin{array}{r} \vdots \\ \underline{84} \\ -4 \\ \vdots \\ \vdots \\ \vdots \end{array}$$

Тодоръ Цолевъ — София

Какъ да се води рисуването въ нашето училище

Художественитѣ изложби, които Борисъ Деневъ почти всѣка година устройва, го представятъ на българското общество като необикновено даровитъ художникъ. Неговото име е известно още и съ фейлетонитѣ, пжтнитѣ бележки, споменитѣ, писани отъ него съ съвѣсть, прямота, оригиналностъ и изпѣстрени винаги съ иллюстрации.

Онова, обаче, което насъ, учителитѣ, сближава съ Борисъ Денева, е обстоятелството, че той преди години е билъ първоначаленъ учител и онова, което може особено да ни интересува, е — че той още тогава е проявилъ необикновена будностъ, изразена въ търсене на нови начини на преподаване. Особено подчертано е неговото отношение къмъ преподаване на рисуването. Веднѣжъ последното бѣ предметъ на разговоръ, който ще се помъча да предамъ. На въпроса: Какъ гледа той на рисуването като учебенъ предметъ въ нашето училище и какъ би могло да се въздействува чрезъ рисуването за художественото възпитание на нашето дете, той разви следнитѣ мисли:

Рисуването не е технически предметъ; погрѣшно е да се смѣта за такъвъ и да се мисли, следователно, че то ще трѣбва да развива око, ръката и че ученикътъ изобщо чрезъ него ще трѣбва да добива нѣкаква сръчностъ.

Дори и ако трѣбва да се придобие такава сръчност, схващането, че рисуването е технически предмет, отнема най-важното за успѣха — отнема се и импулсътъ, който потиква детето къмъ работа.

А отнеме ли се желанието, отнеме ли се пружината, която буди и движи детето, изгубва се и най-сжщественото, изгубва се и условието за успѣхъ, губи се радостъта и привързаностъта къмъ рисуването.

А рисуването трѣбва да се води въ училището така, че да може да въздействува, както въздействува изкуството, да събужда желание за работа, да импулсира, да доставя радостъ...

За да се постигне това, необходимо е да се подбиратъ нѣщата за рисуване. Да се подбиратъ моделитѣ — точно тѣй, както е при езика, при обучението на езикъ. Да допуснемъ, че децата трѣбва да четатъ. Правилно ще е, да се подбере такава четиво, което да засегне детето, да го заинтересува, та само да желае да чете, за да види какво ще стане по-нататкъ — да се увлѣче.

Изобщо, работата въ училище трѣбва да доставя радостъ на детето, както при изкуството.

Всички деца сж съ художествени заложби. Тия склонности, обаче, се постепенно притѣпяватъ и по-късно продължаватъ да се развиватъ само у истинскитѣ и по-богато надарени художници. Само тѣ оцѣляватъ.

Работата на учителя въ училището е мжчна. Предстои му внимателно да ржководи, за да не притѣпява художественото чувство у децата, а напротивъ — да продължава развоя на художественитѣ заложби. Ржководенето трѣбва да поддържа у всѣко дете радостъта да рисува, да се изказва и точно тука неопитниятъ учителъ срѣща най-голѣма спѣнка.

Днесъ имаме много хубави иллюстрации, имаме много детски книги съ иллюстрации. Не е както преди 40 години.

Днесъ детето има що да види. Днесъ у всѣко дете има много наслоени впечатления. Върху такива деца се по-лесно работи: тѣ идватъ съ богатъ материалъ, много впечатления — истински капиталъ.

Голѣмиятъ въпросъ сега за учителя е — какъ да подведе детето, за да запази желанието да рисува, да обогатява изразнитѣ срѣдства и да не настѣпва мига, когато детето би изгубило желание да рисува и се пресѣче пжтя му къмъ изкуството.

Правилно е детето да стигне до тамъ, че да придобие свобода и да се решава да си представя всичко чрезъ рисунка, макаръ и да не забелязва несъвършенствата на своята рисунка.

Какъ детето да изобразява и какъ да превъзмогва мжнотиитѣ на които се натѣква — ето кжде учителятъ ще трѣбва да спре и да помогне.

Учителятъ ще трѣбва да знае кога да се намѣсва и какъ да се намѣсва. Знае ли той какъ да поведе детето, последното ще се приучи и само да излиза отъ мжнотиитѣ.

Детето преживява както преживява и художникътъ — нѣ

щата и събитията го засягат издълбоко и то живее с тях искрено и непосредно.

Ала художникът, осъзнал веднъж, има съзнателно отношение към природата и сюжета.

Въ противоположност на това пък, детето плува в някакъв блън, носи се и се разтапя в някакъв емоционален свят, сред който не си дава никаква сметка.

Художественото възпитание на детето чрез рисуване ще се състои именно в това — какъ учителят ще съумее да развие, да разшири и обогати кръга на впечатленията, преживяванията, познанията и какъ детето да се сдобие с изразни средства за себеизползуване чрез рисуване; какъ да се усъвършенствува и какъ да преодолява спънките.

За да бъде полезен на ученика в тази насока, учителят ще трябва да бъде добре подготвен и главно — да му е ясно, какво иска да постига и какъ ще го постига у децата.

Най-често неуспехът идва при случаи, когато се задава на ученика неясна задача, неясна, преди всичко, и на самия учител. Въ тия случаи и самият учител не би могъл да изпълни задачата, да нарисува зададеното, камо ли пък детето, неговият ученик. Такъв случай имаме, когато въ първоначалното училище се зададе задача да се нарисува въ часа човешки скелет. Или да се нарисува „Поробена България“, безъ да се изясни повече на децата, какво се иска от тях, безъ да се дадат каквито и да било упътвания.

Едно е да се каже на децата да нарисуват „Поробена България“ и съвсем друго ще е, ако се поговори с тях като какъ си представят „Поробена България“, а и макаръ твърде условно да си я представят като жена въ определена поза, колѣничила, съ ржце, вързани съ вериги, съ черна забрадка, съ наведена, клюмнала глава. . . Да се поведе разговоръ по това, да се изясни, като какъ можемъ да си представимъ „Поробена България“ и, така да се каже, да просветне на детето — тогава то сигурно ще нарисува нещо, ще изпълни, ще разреши някакъ задачата си. А да се остави детето да рисува както си знае и както може, безъ помощта на учителя, ще рече, учителят да се откаже отъ образователното си въздействие, погрѣшно да схваща свободата на ученика и криво да насочва възпитаниците си.

Навсѣкжде има насочване

Ала, за да може учителят да умее правилно да насочва, ще трябва да знае, преди всичко, какво трябва да се прави: нему да е ясно, какво ще се прави и какъ ще се постига.

Сюжетътъ за рисуване трябва да се вземе отъ другите предмети, отъ сръдата на учебния материалъ, който детето изучава и по който учителят обучава.

Особността на рисуването е — да се спре вниманието, да се предава хубостта на формите и боите.

Когато не въ часа по рисуване, а презъ време на обучение по нѣкой предметъ се рисува, когато, значи, рисуването е само

помощно сръдство на учебния предметъ, тогава трѣбва да се рисува просто и ясно, да си служи ученикътъ съ прости сръдства, съ моливъ, съ цвѣтни моливчета; въ тоя случай се използва частъ отъ часа за рисуване. А когато задачата е да се рисува, или, както казахме, когато имаме часъ по рисуване, тогава ще рисуваме съ моливъ, съ бои — сложно и надълго.

При първия случай имаме обяснително рисуване, безъ художествени елементи, за примѣръ — рисуваме зжбъ, разрѣзъ на зжбъ.

При втория случай, ще рисуваме така, че рисунката да трогва. . . Но, за да се постигне това, трѣбва рисуваниятъ предметъ да е ясенъ на ученика, сюжетътъ соченъ, художествено интересенъ; да трогва съ боитѣ, формитѣ, движението, израза и да създава радостъ у децата.

Наблюдава се, че въ първи и четвърти класъ настѣпва промѣна въ ученика — пресича се у него желанието да рисува, изстудява той и просто намразва рисуването.

Особено въ четвърти класъ се прекалява съ перспективно рисуване. После почватъ да рисуватъ гърнета, разни бѣли, свѣтли предмети и постепенно се убива желанието да се рисува.

Това се дължи на несполучливия подборъ на сюжети, на неизяснени впечатления на ученика и липса на методичностъ.

Правилно и методично е въ такъвъ случай да се почва да се рисува съ единъ, два или три тона и тогава да се премине къмъ рисуване съ много бои.

Ала на край отъ всичко най-важно си остава: учителятъ да си постави ясно и разграничено задачитѣ, които цели да постигне съ децата.

К. Владимировъ.

За подготовката на основнитѣ учители. (Къмъ единенъ учителъ)

„Само единъ учителъ стѣи начело на едно училище или поне на единъ класъ.“

Я. Коменски.

(Изъ „Великата дидактика“)

Въ желанието си да освѣтимъ този проблемъ, станалъ вече актуаленъ за нашата педагогическа действителностъ, неизбѣжно се натъкваме на въпроситѣ: 1) Каква е досегашната подготовка на основнитѣ учители и задоволителна ли е тя; 2) Какъ трѣбва да се извършва за въ бждеще — може ли да се върви по досегашнитѣ пѣтища; и 3) Ако тази подготовка трѣбва да се промѣни, кои и какви основания налагатъ това. Въ следващото изложение ще се постареемъ да отговоримъ на така поставенитѣ въпроси.

I

Преди шест години се закриха у насъ съществувалитѣ десетилѣтия наредъ педагогически училища, въ които се подготвяха първоначални учители. Тѣзи училища създадоха хиляди учители, които плодносно работиха, работятъ и днесъ въ българското школо и измежду които се създадоха много талантливи работници, които оставиха дълбоки бразди въ практиката на първоначалното училище. Обаче, по липсата на ограничение и подборъ въ тѣзи училища, създаде се една огромна учителска войска отъ първоначални учители, които нѣмаше повече кжде да пласирагъ труда си. Професията на първоначалния учителъ се оказа преситена и срѣдъ тази категория учители се яви „безработица“. Този фактъ не можеше да не озадачи ръководителитѣ на просвѣтата у насъ по онова време *и като резултатъ отъ прибързаната имъ грижа* презъ 1932 година съ бюджета бѣха закрити всички педагогически училища у насъ. Но едничкото основание за закриването на педагогическитѣ училища не бѣше само „безработицата“ срѣдъ първоначалнитѣ у-ли, която вземаше застрашителни размѣри, а и все по-дълбоко залѣгащото убеждение, че тази подготовка е вече незадоволителна, и че трѣбва да се подирятъ нови пжтища за подготовка на бждещитѣ първоначални учители. Въ тази насока се направи опитъ при III Соф. мжжка образцова гимназия презъ 1930—1931 уч. год., като се създаде едногодишенъ курсъ надъ срѣдното образование, но изглежда, че резултатитѣ отъ него бѣха незадоволителни и още на следващата година се закри, безъ да се разшири въ друга насока подетия починъ. И ето вече цѣли 6 години ние нѣмаме новъ притокъ на първоначални у-ли, които да внесатъ свежа и ободряваща струя срѣдъ първоначалното учительство, нѣщо тѣй необходимо за всѣка професия. Безработнитѣ — останалитѣ безъ учителски мѣста учители заеха такива и ние вече сме изпрѣчени предъ положението да се чувствува липса на първоначални у-ли. Понеже овреме се разбра, че закриването на всички педагогически училища бѣше не добре обмислено и прибързано, то за да се коригира тази грѣшка създаде се въ гр. Шуменъ презъ 1935 год. на мѣстото на закрития институтъ за прогимн. у-ли такъвъ за първоначални у-ли, същщо съ двегодишенъ курсъ, който се нарече „Опитенъ педагогически институтъ за първоначални учители“. Но този институтъ още презъ първата година отъ своето съществуване съ специална наредба-законъ престана да съществува като такъвъ за подготовка изключително на първоначални учители, тѣй като на завършващитѣ го се признаха права на редовни прогимназиални учители. И много естествено, всички завършили го ставатъ прог. у-ли, по съображения, че съ по-добре платени и заематъ една по-висока степенъ въ учителската иерархия.

И днесъ въпросътъ за подготовката на първоначални у-ли (а споредъ насъ за основни — за първоначалното у-ще и прогимназията) стои откритъ и чака своето предстояще разрешение. До колкото се простиратъ сведенията ни, въ М-ството на просвѣтата отново се обсъжда въпроса за откриване институти за подготовка

на първоначални учители. Споредъ нашето скромно мнение, тази постановка на въпроса е неправилна. Въпроситѣ за подготовката на първоначалнитѣ и прогимназиални учители не могатъ да се разглеждатъ и разрешаватъ както това ставаше досега. Подготовката на прогимназиалнитѣ учители, която се извършва до сега въ двегодишни курсове надъ гимназиалното образование, създаваща учители по историко-филологичната и физико-математичната група сжщо трѣбва да претърпи основна реорганизация, защото и тя е вече твърде незадоволителна, съ огледъ на цѣла редица отъ психологически съображения, които ние по-подробно вече изтъкнахме на друго мѣсто.¹⁾ Ние смѣтаме, че въпроситѣ за подготовката на основнитѣ учители (първоначални и прогимназиални) ще трѣбва занаяпредъ да се обсъждатъ и решаватъ заедно и че тѣ ще трѣбва да бждатъ сведени къмъ въпроса за подготовката на основния учителъ.

Когато има да се обсъжда въпроса за подготовка на учителя на пръвъ планъ изпква грижата за неговата обща и професионална подготовка и култура. И явява се въпроса: може ли първоначалниятъ учителъ да се подготвя по досегашния начинъ — въ педагогически училища? Нашиятъ отговоръ е, че не може. Общата и педагогическа култура на първоначалния учителъ ще трѣбва да се повиши. Специалната му педагогическа и професионална подготовка ще трѣбва да се изгражда върху една по-солидна и по-добре завършена обща подготовка, обща култура. А това налага вече подготовката на първоначалнитѣ учители сжщо да се извършва въ специални институти или академии съ двегодишенъ курсъ, който ще се изгражда надъ срѣдното образование. Образователната действителностъ отдавна вече ни подсказва, че ние не бива и не можемъ вече да се върнемъ къмъ педагогическитѣ училища за подготовка на първоначални учители, защото тѣ сж надживѣни отъ педагогическата мисль. Тѣй както е невъзможно да се върнемъ къмъ екзархийскитѣ учители, по сжщия начинъ времето надживѣ и педагогическитѣ училища и на ония, които има да промишляватъ по тѣзи въпроси се налага да отидатъ крачка напредъ²⁾.

А тази крачка е идеята за по-добра и по-солидна обща и специална подготовка на учителя въ основното училище, която по-солидна подготовка се добива при по-добра и продължителна шко-

¹⁾ Вижъ нашата статия „Възпитателни въздействия на учителювата личностъ“ — печатана сп. „Педагогическа практика“ кн. 3 въ настоящата годишнина.

²⁾ По този въпросъ гледай хубавата статия на г. Ца. Петковъ — „За подготовката на бждещитѣ първоначални у-ли“, помѣстена въ кн. 2 на списанието отъ тази годишнина, която ние напълно сподѣляме и въ която г. П. се е постаралъ да изложи солидни и убедителни доказателства въ полза на защищаваната отъ него и сподѣляна отъ менъ теза за подготовка на първоначални у-ли въ институти съ 2 годишни курсове надъ срѣдното образование. Подробно върху този въпросъ ние не се спираме, защото не влиза въ плана на работата ни.

ловка. Такава школовка ще се извършва вече въ споменатитѣ отъ насъ специални институти и академии. Въ нашитѣ разсуждения и идеи ние не стигаме до единенъ учителъ — отъ I отд. до III кл., защото считаме, че педагогическата ни действителностъ още не е узрѣла за тѣзи разбирания, макаръ че не следъ дълго време и тѣхъ ще наложи, но считаме, че днешното дѣление на основнитѣ учители, особено тѣзи въ прогимназията на „специалности“ отъ първа група, II и III (техници) трѣбва решително да се премахне по съображения каквито ще посочимъ по-надолу. Основнитѣ учители занапредъ ще трѣбва да се подготвятъ въ педагогически институти или академии, като първоначалнитѣ учители се подготвятъ въ двугодишни курсове, а прогимназиалнитѣ тригодишни. Тукъ не става въпроса за конкретна организация и програма на тѣзи курсове, това е отдѣлна работа, по която ще има да кажатъ думата си педагози и други специалисти. *Прогимназиалнитѣ учители ще трѣбва да се подготвятъ въ тригодишни курсове, като се премахнатъ всѣкакви групи и специалности и се създаде единенъ прогимназиаленъ учителъ.* Въ никой случай не бива да се забравя, че учителитѣ въ прогимназията не сж никакви специалисти и че тамъ мѣсто за такива нѣма. Тѣсната специализация въ тази училищна степенъ и възраст на децата е излишна. Сжщо така не бива да се забравя, че въ нашата прогимназия науки не се предаватъ, а се прави единъ много елементаренъ уводъ на човѣшката култура, съ общи знания на нѣкои науки—работа, която е напълно по силитѣ на единъ учителъ, за да не става нужда отъ „специалисти“ по разнитѣ групи предмети. Въ периода на тригодишното учение въ института бждещиятъ прогимназиаленъ учителъ ще има всичката възможностъ да добие необходимитѣ знания и педагогическо умение да стане единъ отличенъ преподавателъ въ прогимназията по въведенитѣ тамъ учебни предмети и наредъ съ това да извърши една огромна работа досежно духовното укрепване на подрастващитѣ и заякчаване и създаване едно здраво възпитание, което ще легне въ основата на живота въ детето като утрешенъ гражданинъ. Мнозина ще възразятъ, че нѣма да бжде по силитѣ на единъ учителъ да се подготви добре по толкозъ много учебни предмети застъпени въ прогимназията, и че по този пжтъ вмѣсто да създадемъ по-добре научно и педагогически подготвени учители ще създадемъ енциклопедисти, които сж едно недоразумение въ днешното време, когато наукитѣ сж тѣй сложно и богато разработени. Възражяваме, че това твърдение не отговаря на истината. Погледнете колко научни дисциплини изучаватъ студентитѣ по медицина, право и др. специалности въ университета! И това далече не значи, че тѣ сж зле подготвени по наукитѣ си. Напротивъ, тѣ работятъ съ много точни науки и отъ тѣхъ се изисква едно основно познаване на материята. Затова пъкъ тѣ разполагатъ съ много повече учебно време — 5—6 и повече години. Ето затова и ние предлагаме институти за прогимназиални учители, за разлика отъ тѣзи за първоначалнитѣ, които ще бждатъ двегодишни, да бждатъ тригодишни, за да иматъ възможностъ кандидатитѣ да се справятъ и съ по-

сложната си работа. Ако днес се изискват от гимназиалните учители, които, добре да се запомни, сж специалисти, покрай главната си специалност да владят и още 1—2 допълнителни специалности, то какво да кажем за работата на прогимназиалните учители. Ние отблизо познаваме учебната материя, която се преподава по отделните учебни предмети и дисциплини в прогимназията и смѣтаме, че е напълно въ възможностите на единъ учител въ продължение на три години да овладѣе тази материя въ размѣри много по-голѣми отколкото му е необходимо въ непосредствената му работа като бждещъ учител въ прогимназията. А въ края на краищата, като се има предвидъ и обстоятелството, че тѣзи институти въ никой случай нѣма да създаватъ специалисти, то материята, която ще има да се изучава тамъ ще бже така нагодена, че кандидатите да я усвояватъ съ необходимата ширина и дълбочина, а това е въпросъ на програма, който най-леко се урежда.

III

Кои сж основанията, които ни даватъ право да искаме единъ учител за първоначалното училище и единъ за прогимназията? Не бива да се забравя, че идеалното положение въ основното училище по отношение на учителя ще бже, когато се достигне щото единъ учител да води децата въ тѣхното цѣлостно растене и развитие отъ I отд. до III прогимн. класъ. Развитието на педагогическата действителностъ ще наложи това, по-рано или по-късно, както това е осъществено въ други по-напредничави държави.¹⁾ Отъ стигането до единенъ учител ще произтекатъ маса преимущества за образованието. Днесъ въ първоначалното училище докато единиятъ учител твори много повече възпитателни ценности това не се удава така лесно и резултатно на прогимназиалния му колега, поради причини, които ние вече изтъкнахме на друго мѣсто. Въ прогимназиалния класъ, при днешната му организация, кждето влизатъ нѣколко учители по отделните учебни предмети, образователните въздействия се явяватъ малко или много разкъсани и като така по-слабо резултатни съ огледъ духовното развитие на детето. Отъ този фактъ произтичатъ следните послѣствия:

1) Много отъ учителите оставатъ чужди за децата, поради краткия си по време допиръ съ тѣхъ — създаватъ се формални и студени отношения, нѣщо, което твърде много вреди на възпитателната работа на учителя.

2) Внася се разпокъсаностъ въ учебната материя; нѣма обединително звено между многото уроци и не могатъ да се обединяватъ отделните образователни съдържания. Учебната материя

¹⁾ Да не се забравя, че и у насъ въ законопроекта на М-ството на Нар. просвѣта изработенъ презъ 1933-34 г. се предвиждаше единъ учител за всички отделения и класове на основното училище. Но този законопроектъ не стана законъ, поради политически промѣни, обаче идеята, прокарана въ него относно подготовката на осн. у-ли и днесъ е нова, интересна и главно оправдана отъ най-новите педагогически придобивки относно личността и подготовката на учителя.

остава въ съзнанието на детето изолирана, безъ особена връзка и безъ възможност да засегне цялостната му духовна личност. А отъ тукъ произтича една страшна празнота въ детската душа, която най-често е изворъ на формално отношение на детето къмъ учителя и училището. По този път се намаляватъ възможноститѣ на учителя да влиза въ всеостраненъ и резултатенъ допиръ съ душата на детето, а по пътя на обучението — предаване знанията, се само сухо докосва до ума му.

Интересно е, че още Коменски е разбиралъ, че многото учители не сж отъ голѣма полза и въ своята „Велика дидактика“ пише: „Ако е имало много учители, оттова е произлизала само нова бъркотия, понеже току речи всѣки частъ тѣ сж се задавали и сж тълкували за съвсемъ различни нѣща; (точно както е въ днешната наша прогимназия — б. м.) безъ да се говори вече, че многобройността на учителитѣ разсѣйва ума.“¹⁾ Освенъ това единенъ учителъ се налага, покрай многото други съображения и отъ следнитѣ по-дълбоки и много по-основателни: а) психологически; б) педагогически и в) социални. Нека се опитаме да видимъ въ какво се състоятъ еднитѣ и другитѣ.

IV

Какви психологически съображения налагатъ да искаме единенъ учителъ въ прогимназията? Детето въ основното училище се намира въ такава възраст, че то далечъ още не може да започне едно самостоятелно съществуване, като духовно същество. То силно още чувствува потребността да бжде подъ закрилата на нѣкого. То иска постоянно да чувствува любовната закрила на единъ по-силенъ, по-опитенъ отъ него. Въ основното училище детето търси да се довъри на нѣкого съ всичкитѣ трепети на своята душа, да му даде своята безгранична любовъ и привързаностъ, да се скрие духовно въ личността на единъ по-силенъ отъ него.

Отъ задоволяването на всички тѣзи потребности се гарантира сигуренъ успѣхъ въ образователната работа. Това довъряване на детето може да стане когато то има възможностъ по-дълго време да общува съ единъ и сжщи учителъ. Ако то не намѣри условия за задоволяване на тази своя душевна потребностъ, то се скрива, затваря за учителя и неговата работа въ училището става изворъ на мъжа и безразличие. Въ тази насока, колко много мъжа и страдания причинява днешното училище на децата, безъ да се държи смѣтка за това! Колко много радости сж помрачени и убити и колко детски души сж осждени на усамотение.

Отъ умението да бжде любовно спечелено детето за образователната работа, ще произтече и едно близко упознаване на детската личностъ, тъй необходимо при днешната училищна организация на класа, ще може успѣшно да се отиде къмъ внасяне елементъ на индивидуализация въ образованието, единъ повикъ на съвременнитѣ образователни търсения. Единиятъ учителъ ще има много богати възможности да упознае класа като цяло при по-

¹⁾ Вж. Коменски — Велика дидактика — София 1905 г. стр. 157.

стоянния си допиръ съ тази общност; той ще успѣе много лесно и естествено да стане членъ на това училищно семейство, а не да остава най-често настрана отъ живота на класа, както това е днесъ. И проф. Герасковъ когато разглежда въпроса за личността на учителя не може да се въздържи да не подчертае преимуществата отъ влизането на единъ и само единъ учителъ въ дадено отдѣление или класъ. По този поводъ той пише: „Колективната психология на класа се изработва постепенно. Колкото по-дълго време една и сѣща ученическа група се обучава заедно, прекарва училищния си животъ въ една стая и работи съ едни и сѣщи учители, толкова тя добива по-ясна и по-установена структура. Учителътъ, който ръководи 2-3 и повече години едно и сѣщо отдѣление, вече непосредствено познава, както психологичната особеност на всѣки ученикъ, тъй и колективната психология на цѣлото отдѣление. Той по-сполучливо нагажда методитѣ на обучение къмъ тѣхъ и работи по-успѣшно.“¹⁾ И въ сѣщия духъ на друго мѣсто той продължава: „За да може да въздействува по-сигурно върху колективната психика на класа и по-дълбоко да я разбере, учителътъ не трѣбва да взема много далечна дистанция отъ класа, да се поставя твърде високо надъ него, понеже въ такъвъ случай контактътъ е слабъ, а довѣрието или липсува или е повърхностно. Учителътъ трѣбва да бѣде наблюдателъ, но отчасти трѣбва да се слѣе съ класа си; да стане и той елементъ на колектива. Това не може да се постигне само презъ учебнитѣ часове и обучението; потребно е по широко участие въ живота на класа.“²⁾ А всичко това ще може да постигне леко и естествено само единниятъ учителъ.

Детето отъ основното училище гледа на своя учителъ все още като на едно изключително сѣщество; той не е като останалитѣ хора. И когато то вижда прояви отъ страна на учителя, които не сѣ въ хармония съ неговото разбиране за учителската личност, въ душата му настава смутъ. Този смутъ се ражда много по-често въ душата на детето, когато при него влизатъ много учители, съ различно отношение къмъ него и къмъ училищната работа. Учителитѣ — и тѣ сѣ хора съ всичкитѣ недостатъци на такива, но за детето това не е ясно и то не го приема. Едни сѣ по-внимателни спрямо детето, по-добри като преподаватели, по-справедливи при оценката, по-снизходителни по отношение детскитѣ прояви и недостатъци, грѣшки и опущения въ училищната работа, други напротивъ, се проявяватъ по-другояче. Детето е поставено въ положение да преценява и сравнява учителитѣ си; много нѣща по този пѣтъ оставатъ за него недостатъчно разбрани и често въ душата му настѣпва разочарование отъ учителя. То не може да приеме учителската личностъ съ грѣшкитѣ ѝ.

Върху учителската личностъ падатъ петна и сѣнки, които сѣ крайно вредни за неукрепналото още дете. Учителскиятъ престижъ

¹⁾ Проф. М. Герасковъ — Основи на дидактиката — София, 1935 г. стр. 446.

²⁾ Ц. С. стр. 447.

се руши и обаянието намалява. А при тази възраст на чувствата, а не на разсъдъка тъй сж тъй необходими за ползотворна образователна работа. Единният учител внася повече дисциплина сред децата; предявява към децата еднакви изисквания по отношение училищните им задължения и закрепва по-здравото уважението и вѣрбата въ учителското превъзходство и справедливост.

V

Единният учител се налага и отъ педагогически съображения — той ще внесе истинско единство въ образователната работа и много по-леко ще достигне до тъй много препоръчваната и желана концентрация въ учебното съдържание; ще има много повече възможности да направи отъ днешното обучение, което е сведено до една досадна и отблъскваща умствена гимнастика, привлекателна и одухотворена образователна работа, която ще протича като една отъ формите на живота, средъ който децата сж потопени и живѣятъ. За никого не е тайна, че днесъ между материята отъ отдѣлните учебни предмети нѣма никаква органическа връзка; детето не може да разбере и схване единството въ човѣшкото знание, наречено наука; естественитѣ пжтища, по които се е развивало човѣшкото знание оставатъ закрити за погледа на детето. Вината за всичко това ще трѣбва да се дири въ организацията на училищния животъ — много учители, които преподаватъ отдѣлни учебни предмети, изолирано, независимо, безъ да могатъ да държатъ връзка между си или да използватъ създадени отъ нѣкого връзки. Това става, защото учителитѣ не разполагатъ съ цѣло учебно време, тъй необходимо за една завършена и плодотворна работа, а съ отдѣлни учебни часове, презъ които излишно рецептиратъ учебното съдържание. Единният у-ль ще разполага съ цѣлото време, той е пъленъ господаръ на часоветѣ, а това ще му позволи да направи отъ закостенѣлата въ учебното си съдържание учебна програма, въ жертва, на която се принасятъ безбройни детски радости и възтрази, ще успѣе, казваме, да направи отъ тази програма нѣщо по-гъвкаво и пригодно къмъ детскитѣ интереси и къмъ нуждитѣ на едно живо и активно образование, къмъ което тъй страстно се стремятъ всички педагогически ревнители и чрезъ което единствено ще могатъ да се подготвятъ дейни и волеви личности, отъ каквито съвременния животъ тъй много се нуждае, а не училищни кукли, каквито днешното училище най-често създава чрезъ своето убийствено мемориране, както би могла сполучливо да се характеризира работата въ него.

Единният учител ще даде едно много правилно и задоволително разрешение и на въпроса за възпитателнитѣ въздействия на учителювата личност. Ако въ университета, та дори и въ срѣднитѣ ни училища проблемата за възпитателното влияние на учителя може да остане малко по-назадень планъ, защото въ тѣзи училищни степени се извършва едно въвеждане въ наукитѣ и научна подготовка на индивидитѣ, далечъ не е така въ основното училище, кждето погледътъ на учителя винаги и неотклонно трѣбва

да бъде насочен към създаването, развитието и оформяването на цялостната личност на подрастващия. Образователната работа така трябва да протича, че да засяга всички страни от душевния живот на ученика. А това само по формални пътища, по каквито протича работата в днешното училище, не може да се постигне. Тази урочност, (уроци, уроци и само уроци), което знаят децата от I отд. до VIII клас), на която е разкжсано образователното съдържание, не дава възможност на детето-ученик да живее истинския си живот — да действа, да опитва, да наблюдава, само да дири, с една дума да се учи сред радост. Погледнете какво представляват днешните деца ученици в големата си част! Бледи и тжжни машинки, приучвани от влизането в училището до напушането му, към едно безконечно запаметяване на безброй много уроци, уроци и пак уроци, които се забравят още на другия ден, ако сж усвоени, а от един голем процент ученици и никак не разбрани и усвоени и които уроци най-често само минават покрай детската душа, без да могат да я раздвижат, да я събудят за живот, за който тя е тъй много жадна и има въпиющата нужда да се радва, да живее и се проявява в всичките си най-богати възможности. И за всичко това вината лежи по начало в днешната учебна програма, както това вече отбелязахме, чрез която най-педагогично е рецептирано учебното съдържание, и на която сж принесени в жертва и учител и ученици, като им е отнета възможността за свобода на действие и нагаждане учебното съдържание с оглед наличните ученически интереси, защото винаги сж изпръчени пред угрозата: за учителите — че ще остане непредаден материал, (като че ли в материала е цялото образование!), а за учениците — трябва да се усвои преподадения материал, ако и да не представлява никакъв интерес за тях, защото не може да се следва по-нататък успешно останалото учебно съдържание. Като че ли детето е създадено единствено да заучава дадени учебни съдържания. И тази несъобразност е доведена до една непоносима острота в образователната работа чрез преподаването на много учебни предмети от различни учители. Единният учител ще успее да смекчи до голяма степен всичко това, тъй като ще има всичката възможност по-гъвкаво и по-свободно да работи с учебното съдържание, като ще прави всичко възможно да го пригажда и съобразява с интересите на учениците. По този път единният учител ще разполага с много по-богати възможности да направи от училището един кжт от живота, кждето ще се твори, ще се живее, ще се наблюдава, проучва, ще кипи радостен и буен детски живот, чрез който децата всеки момент ще се учат, както това днес се среща по-често в първоначалното училище, кждето работи един учител, отколкото в прогимназията, кждето радостите сж обратно пропорционални на броя на учителите.

VI

Единният учител ще успее, освен всичко посочено, да социализува образователния живот, нщо което тъй много се пре-

поржчва отъ съвременната педагогическа мисълъ. Разполагайки съ цѣлото учебно време той ще смогне да създаде отъ класа една социална единица, едно малко органическо свързано ядро — училищно семейство, където той ще бжде само по-силенъ физически духовенъ членъ, ръководителъ, наставникъ и пр. Живѣйки съ децата години наредъ той ще има възможностъ да ги научи на задружностъ, приятелство, взаимно подпомагане, любовъ къмъ общественъ животъ, защото въ това семейство отъ малки ще се положи началото на социалнитѣ навици, които по-после ще израстатъ, като социални добродѣтели, понеже ще имъ се даде възможностъ да живѣятъ, а не да стоятъ пасивно на чиноветѣ, осъдени на убийствено бездействие. Всичко това не може да се извърши и постигне отъ днешния учителъ. Въпрѣки най-доброто му желание, защото той е при децата само презъ отдѣлни учебни часове, презъ които и дума не може да става да се създаде истински животъ въ класа. Изложенитѣ основания въ полза на единия учителъ не сж всички, които биха могли да се изброятъ, а тѣ сж още много: едни по-ясно доловими, други по-недововими. Но дори само изброенитѣ да бѣха тѣ ни даватъ пълно основание да мислимъ, че е вече крайно време да преминемъ къмъ идеята за единъ учителъ въобще, и на първо време най-лесно осъществимото — единенъ учителъ въ прогимназията, за да изживѣемъ по-лесно достигането на единенъ учителъ въ основното училище, което е пожелание на съвременната педагогическа мисълъ.

Оттукъ — оттамъ

Новиятъ инспекторъ, младъ човѣкъ, следъ ревизията поговори съ учителитѣ за това-онова и ги попита дали нѣкой отъ тѣхъ обучава по въручение *построително*. Като получи отрицателенъ отговоръ, той пожела да покаже нагледно, какъ трѣбва да се води това обучение.

Предстоеше да се преподаде въ едно трето отдѣление за разпятieto на Исуса Христа. Донесоха голѣма картина, представяше Синъ Человѣчески подгъналъ колѣно подъ тежестта на грамаденъ кръстъ и заобиколенъ отъ римски войници.

Инспекторътъ окачи картината на черната дъска и почна да обсъпва ученицитѣ съ въпроси, съ които целѣше да *построи* разказъ: 1. за това, което е било преди момента, изобразенъ на картината, 2. за самия този моментъ и 3. за онова, което ще настъпи следъ него (единъ видъ въ духа на Лесинговото разбиране за живописъта).

Децата отговаряха мъчно — не винаги налучваха това, което се искаше отъ тѣхъ.

По едно време инспекторътъ попита:

— Деца, вижте! Ето, Христосъ е падналъ подъ тежината на кръста. До него стои якъ римски войникъ. Какво мислите, че ще направи този войникъ?

— Ще помогне на Христа, господинъ учителю!

— Не, нѣма да му помогне, защото е лошъ човѣкъ.

— ? !

Инспекторътъ намѣри за потрѣбно да подсѣти ученицитѣ съ единъ страниченъ въпросъ:

— Какво правятъ бацитѣ ви, когато понѣкога воловетѣ се запънатъ и не вървятъ?

Много деца дадоха знакъ, за да отговорятъ, но най-силно махаше ръка едно мургаво момче отъ първия чинъ. Инспекторътъ, за нещастие, вдигна тъкмо него.

— Когато нашиятъ волъ не иска да върви, господинъ учителю, забърза малкиятъ „построителъ“, — татко псува на майка...

Отдѣлението се залѣ отъ смѣхъ, а инспекторътъ се изпоти. Хубавата лекция за разпятието на Христа, която, ако бѣ предадена *непостроително*, би извикала силни религиозно-нравствени чувства, се провали.

Заключение: прекаленъ светецъ и Богу не е драгъ.

Срѣдищниятъ директоръ „сгази“ колегата К. К. на урокъ по геометрия въ трети класъ. Имаше да се преподаде *практическо изчисляване обема на буре*. К. К. предварително бѣ водилъ ученицитѣ да измѣрятъ (въ дециметри!) на нѣколко бурета дължинитѣ и диаметритѣ при вранитѣ и дъната. Въ сжщото време, срещу скицата на всѣко буре бѣ записанъ точниятъ му или приблизителенъ обемъ.

Работата въ класъ започна. Учителътъ поржча на децата да умножатъ на едно буре (съ известенъ точенъ обемъ) диаметъра при дъното по диаметъра при враната, полученото произведение да умножатъ по дължината и после по 0.8. Оказа се, че последното произведение почти бѣ еднакво съ дадения обемъ на бурето. Взеха се още два случая. Следъ това учителътъ каза:

— Има много начини за изчисляване обема на буре. Но най-лесенъ, най-*практиченъ* е този, който сега използвахме. Кажете го! . . . Него бележимъ съ формулата: $V = d \times D \times L \times 0.8$.

Като приложение децата изчислиха обема на нѣколко бурета.

Следъ лекцията срѣдищниятъ строго сгълча К. К., задето не е *извелъ* формулата, както това става при обема на другитѣ тѣла (призма, пирамида, цилиндъръ и пр.).

— Но какъ да я изведа, господинъ директоре?

— Много просто, — отвърна началството, — като се възползвате отъ формулитѣ за изчисляване обема на цилиндъра и конуса. Нали бурето е нѣщо срѣдно между тѣзи две форми?

— Е, да, последното донѣкжде е вѣрно, ала, въпрѣки това, дадената отъ менъ формула е неизводима по казания отъ васъ начинъ.

— Защо?

— Ами, защото при намиране обема на цилиндъра и конуса вземаме *лицето* на основата (ΠR^2), а при бурето вземаме диаметритѣ ($2R$). Освенъ това, по какъвъ нагледенъ начинъ ще стигнемъ до коефициента 0.8?

— Може, може! Не е позволено знанията да се дават наготово, догматично. Вие би тръбвало да се заинтересувате по въпроса!

— Но, господине директоре, моля ви, помогнете ми, покажете какъ бихъ могълъ да постъпя въ дадения случай?

— Това не е моя длъжност! — отвърна строгиятъ началникъ и се прибра въ кабинета си.

*

Учителятъ се мъчи да предаде за щъркела по всички правила на биологичния принципъ, като старателно се пазеше да не изпадне въ телеологичностъ.

Инспекторътъ намъри работата му за сравнително добра, но ... малко непълна.

— Ето, напимъръ, — обърна се той къмъ учителя, — вие не обяснихте на децата *защо* перата на щъркела иматъ такива ярки цвѣтове: бѣлъ и черъ.

— Право да си кажа, господинъ инспекторе, и азъ самъ не зная *защо* цвѣтътъ на щъркеловата перошина е такъвъ.

— Затова защото, — отвърна малко извисоко инспекторътъ, — щъркелътъ нѣма врагове и не е принуденъ да се прикрива.

— Извинете ако не се съглася съ васъ и то по две причини:

1. Близкиятъ до околната срѣда цвѣтъ на перошината (или козината) *помага* на птицата (или животното) не само да се прикрива отъ своитѣ неприятели, но и да напада незабелязано плячката си. Следователно, ако е вѣрно, че щъркелътъ не е принуденъ да се крие то не е вѣрно, че нѣма полза, ако бжде мъчно забележимъ отъ плячката си.

2. Следъ книгата на проф. Половцовъ върху методиката на естествознанието, книгата и статиитѣ на г. Сл. Стефановъ върху биологичния принципъ, безъ да поменавамъ други автори, никому не е позволено да обяснява устройството на една жива тварь *телеологично*. Въпросътъ *защо*, въ смисълъ на целесъобразностъ, не бива да се поставя. Иначе ще попаднемъ въ оматъганъ кръгъ, отъ който и Господъ не може да ни избави.

Възражения не бѣха направени.

*

Учителятъ бѣ горещъ привърженикъ на „свободното“ възпитание. На ученицитѣ си бѣ внушилъ, че тѣ сж напълно свободни да вършатъ, каквото искатъ и когато искатъ, или пъкъ нищо да не вършатъ.

Посетихъ го на часъ по смѣтане. Въ отдѣлението царуваше шумъ, бъркотия и ... слободия. Нѣколко деца бѣха изготвили вкжщи задачи, които сега докладваха. Въ сжщото време едно дете, застанало на чина си, тупкаше о пода гумено топче и се хилѣше (точно тъй!) най-нахално. Въ очитѣ му съзрѣхъ лукавата наслада, че може безнаказано да върши нѣщо, което е явно нарушение на реда. Друго дете рисувахе, но не затова, че въ този мигъ бѣ обхванато отъ жажда да твори, а ей тъй, само за да покаже, че е „свободно“. Трето разговаряхе, четвърто — се въртѣше непрестанно на чина си, пето — драскаше въ тетрадъ

ката си (ужъ съчинява нѣщо), шесто — дърпаше другаритѣ си и т. н. Една група (и то не малка) ученици вземаха дейно участие въ работата, но другитѣ прѣчеха. Учителѣтъ се опитваше да „надвика“ шума, говорѣше високо, съ напрежение, цѣлиятъ се бѣше зачервилъ, но не намѣри за потрѣбно да въдвори тишината.

Така, въ мжка часѣтъ свърши.

Предъ учителя изказахъ недоумението си отъ такава „свобода“ (кавичкитѣ не сж сложени случайно). Та той чисто и просто се бѣ отказалъ отъ своето положение на духовенъ баща, приятелъ и съветникъ, какъвто трѣбва да бжде и бѣ предоставилъ всичко на случайнитѣ прищѣвки и хрумвания на децата, безъ да се опитва да ги увлѣче въ разрешаването на нѣкакъвъ проблемъ, безъ да ги „товари“ съ нѣкаква работа. Освенъ това, той не търсѣше равенство въ отношенията си съ децата сиречъ — любовъ за любовъ, уважение за уважение, грижа за грижа.

М. Христовъ — София

*

Последниятъ часъ предъ коледната ваканция влизамъ за смѣнъ въ III класъ и подземамъ:

— Е, свърши се мжката ви, отъ утре сте свободни, ще може да си отпочинете и поиграете.

— Г-нѣ учителю, цѣлата ваканция има да преписваме, — каза съ досада Тодоръ, ученикъ много прилеженъ.

Всички зашумѣха, наизваждаха книги изъ подъ чиноветѣ и запрелистваха.

— Всичко това, госпожата ни даде да преписваме, — извикаха мнозина.

Взехъ книгата, прелистихъ я — 8 листа.

Напуснахъ класа безъ да имъ кажа нѣщо. Срегнахъ се съ преподавателката.

— Много нѣщо сте дали за преписване на ученицитѣ отъ III класъ. Това ще отнеме половината отъ времето презъ ваканцията имъ.

— Ами вмѣсто да играятъ и скитатъ изъ село, все ще научатъ нѣщо.

— Какво ще научатъ?

— Правописъ, краснописъ.

Помолихъ я да отмѣни решението си, което нѣма никаква педагогическа стойностъ, напротивъ ще отдалечи ученицитѣ отъ себе си и убие желанието за работа по предмета.

Госпожата не отстъпва.

Припомнихъ ѝ окръжното на М. н. пр., съ което се забранява даване домашни работи за презъ ваканцията.

Отстъпи, но не напълно.

Да препишатъ само думитѣ съ правописна особеностъ.

Гръмогласно „ура“ се разнесе изъ двора, когато на отиване ученицитѣ узнаха за новото решение на госпожата.

*

Отидохъ на гости въ едно софийско семейство. Току що

бѣхме започнали разговора, ето че влѣзе запѣхтѣно, съ заруменѣли бузи, набито 10 годишно момиченце. Смути се щомъ забеляза моето присѣствие.

— Това е дѣщеря ни, ученичка въ III отдѣление, представи я майката.

— Татко, ще ми позволишъ ли да излѣза въ градината съ Надка, — каза малката.

— Ами съчинението написа ли? — запита бащата.

— Ами за какво да пиша?! — каза намръщена малката.

Пуснаха я. Изхвъркна като птичка изъ кафезъ.

— Извинете за любопитството ми, за какво съчинение става въпросъ?

— Учителката имъ поржчала всѣка седмица презъ лѣтната ваканция да си написватъ по едно съчинение. Малката се учи добре, мина съ отличенъ успѣхъ, обаче сега нѣма никаква охота къмъ писане, все насила я караме. Тормози и себе си и насъ.

— Струва ми се, — подзе бащата, — че постѣпката на учителката не е педагогична. Та и презъ ваканцията ли ученикътъ ще трѣбва да живѣе подъ режима на урока? Разбирамъ, да е казала да опишатъ нѣкоя по-интересна случка, но всѣка седмица — не разбирамъ.

*

Изпитъ. Ученичка разказва:

— Крумъ. . . Крумъ. спрѣлъ на *скутно* (скрито) мѣсто.

— Какъ така, може ли ученичка отъ III класъ да казва скутно, — каза учителката, па се обърна къмъ колегитѣ си: — азъ ви казвамъ, *нуме* (не умѣе) да разказва.

Анто Ивановъ

*

1. Всѣки учитель въ началото на учебната година прави годишно разпредѣление на учебния материалъ по всички предмети. Учителътъ на второ отдѣление прави такова разпредѣление по *въпроучение* и *правоучение*, за които предмети учебната програма отрежда само единъ часъ седмично. Подрежда новия материалъ въ 40 лекции, за които трѣбватъ и толкова часа, обаче, презъ цѣлата учебна година има само 31 часа, отъ които трѣбва да се отдѣли и за преговоръ. И учительтъ бива принуденъ да съкрати материала.

*

2. Часъ по *говоръ* (устенъ изразъ). Учителътъ влиза въ отдѣлението си и казва: „Деца, внимавайте, ще ви прочита нѣколко приказки!“ И наистина прочита нѣколко хубави разказчета и приказки изъ последнитѣ броеве на детскитѣ вестници и списания, обаче, това не е часъ по говоръ — правиленъ устенъ изразъ, а детски часъ, по подобие на Радио София.

3. При утвърждаване на седмичнитѣ програми, за еднообразие, училищниятъ инспекторъ поставя пѣненето въ срѣда и събота, четвъртитѣ часове (половинки), когато ученицитѣ отъ първо и второ отдѣления въ вторникъ, четвъртъкъ и петѣкъ заранъта иматъ по два часа и тѣзи половинки могатъ да се поставятъ въ

два от тѣзи дни; напримѣръ, въ вторникъ и петѣкъ. И тогава ученицитѣ нѣма да казватъ: „Гладни сме, господинъ учителю! Стига сме пѣли!“

4. Ученикъ идва въ училище безъ моливъ и тетрадка. Учителтъ му казва, че така не може; за да има успѣхъ, трѣбва да си купи необходимитѣ помагала. Ученикътъ заплаква и казва: „Не съмъ азъ виновенъ, господинъ учителю. Татко не ми дава пари. Обира яйцата отъ полозитѣ и ги дава за тютюнъ. Постоянно пуши.“ Учителтъ се среща съ бащата: посѣветва го, поговорва му за задълженията на родителитѣ, за възпитанието, за вредитѣ отъ алкохола и тютюна. На другия день ученикътъ идва въ училище, засмѣнъ, съ моливъ и тетрадка.

Вас. П. Нешевъ

*

Истински случки.

1

Бѣхъ на гости въ едно интеллигентно и тихо семейство. Заговорихме се за децата. — София никакъ не е пригодена за децата, — подхваща майката, — вѣнъ трамваи, автомобили, файтони, каруци, велосипеди и какви ли не още. Не смѣемъ да пустнемъ децата. А и въ стаитѣ не е по-добре. Като че ли върху всѣки предметъ има окачено по едно невидимо „Не“, т. е.: не пипай покривката на масата, не тичай, не влачи стола и хиляди още „не“-та. Просто убиваме децата. Ние изживѣхме детството си по-щастливо.

— Да ви кажа ли, — подхваща бащата, — ние бѣхме многолюдно семейство, а азъ — най-малкиятъ. Никой не ми търсѣше смѣтка, кжде ходя, какво правя и кога се прибирамъ. Сложехъ въ торбичка хлѣбецъ, за да не се връщамъ у дома за обѣдъ и тичахъ изъ полята до насита. Даже за изпита ми въ I отдѣление не ме потърсиха. А азъ бѣхъ отишелъ съ другари за череша. Върнахъ се дома изпокжсанъ, изцапанъ, сжщински палячо. И понеже нѣмаше дома никой, сѣтихъ се за изпита и отидохъ въ училище. Коридорътъ бѣше претѣпканъ, та влѣзохъ презъ прозореца. За моя най-голѣма изненада, стаята бѣше пълна съ гости, които принаха да се смѣятъ. Какъ се е почувствувала учителката не зная, но съ най-любезенъ тонъ ме извика и попита:

— Какъ се казва жената на Адамъ?

Изпърво азъ се смутихъ, но веднага съобразиохъ: на мама викатъ буля Петровица, защото татко се казва Петъръ.

— Адамовица, — отвърнахъ азъ съвсемъ сериозно.

Стаята грѣмна отъ смѣхъ. Азъ се засрамихъ. Но да ви кажа ли, най-добре помня отъ моето детство лудориитѣ и си ги спомнямъ съ любовъ. Съжалявамъ само, че моята Лили не ще да има какво да си спомня. Нейното детство е много бедно.

2

Влизамъ въ друго познато семейство. Майката бие най-жестоко осемгодишенъ хлапакъ и повтаря механически:

— Да пукнешъ, да пукнешъ, проклетнико, живота ми изяде. Да пукнешъ, отъ главата ми да се махнешъ. Вчера обу тѣзи пан-

талони. На какво си ги направилъ, а? Други деца носятъ чисти панталони по цѣла недѣля и не се познава, че сж носени, а ти? Я вижъ, бе свиня, на какво приличашъ!... и т. н., като на всѣка сричка удря по единъ солиденъ пестникъ. А детето? То се знае: пищи, скача и напраздно прави усилия да се изскубне. Следъ като свърши „церемонията“, попитахъ майката: — Защо биешъ детето така безжалостно?

— Не виждашъ ли? Вчера му обухъ нови панталони. Не виждашъ ли го, сжщинска свиня. Нацапалъ ги съ свинска мазъ. Откъде намѣри толкова мазъ? И защо пъкъ съ мазъ да се нацапа! Море, да пукне нѣма да ми бжде жалъ. . .

Детето хълцаше въ жгъла на двора.

Следъ два дена намѣрихъ детето и го попитахъ:

— Защо си бѣше изцапалъ толкова много панталонитѣ?

Изпърво то отказа да обясни, но после призна:

— Играемъ си, — почна то, — въ дола. Водата не е много дълбока. Но при прескачането по нѣкой път падаме и се измокряме. Тогава ни биятъ вжщи. А бати Пенчо научилъ, че ако се намажатъ дрехитѣ съ свинска мазъ, вода не ги лови. Тогава и да падна въ водата, мама не ще познае.

— Отъ кжде знае това бати ти Пенчо?

— Отъ една негова книга. Тамъ пишело така за гжската: тя мажела перата си съ мазъ, та да не я мокри водата.

— Но ето че мазъта изцапала панталонитѣ ти. Отъ водата би се изсушила, а отъ мазъта не могатъ да се изператъ.

— Това не съмъ се сѣтилъ.

Раздѣлихме се съ детето и дълго мислихъ, колко сж противоположни интереситѣ на децата отъ тия на възрастнитѣ и за какво имъ даваме наука, а за какво я използватъ тѣ.

Пенчо и Любчо

Пенчо е сираче. Най-голѣмиятъ му учителъ е улицата. Любчо е дете на заможни родители. Пенчо знае всичко и всичко може. А Любчо го следва съ пълно покорство и възторгъ. Любчо има въ джеба си бонбони. Пенчо му се моли:

— Дай ми, Любчо, едно бонбонче, пъкъ ще ти кажа въ кое дърво има вранско гнѣздо.

Любчо не му дава. Какъ не го въртѣ Пенчо, но безъ успѣхъ. Най-сетне Пенчо взе друга насока на „дипломацията си“.

— Виждашъ ли, Любчо, този ми джебъ, той е много дълбокъ. Сега отивамъ да го напълня съ врански яйца.

— И азъ ще ида съ тебъ!

— Ела, пускамъ те, но имашъ ли дълбоки джебове, за да ти слагамъ яйца?

— Имамъ!

— Дай да видя!

И Пенчо пребърка джебоветѣ, измъкна бонбонитѣ, показа ги на Любчо и побѣгна. Любчо се разплака и като не можеше нищо да стори, само се закани „Ще кажа азъ на татко“, — Но Пенчо

беше вече доста далечъ, спокойно ядеше отъ пляката и като че ли беше съвсемъ забравилъ за Любча.

Нито Пенчо, нито Любчо забелязаха моето присъствие. Следъ обѣдъ Любчо беше отново вдъхновенъ членъ отъ дружината на Пенча.

Йорданъ Стояновъ.

Георги Димитровъ

Двугласна пѣсенъ

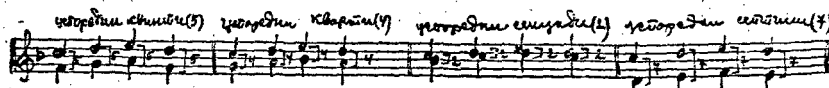
Въ петата книжка на сп. „Педагогическа практика“, дадохме нѣколко бележки за строежа на мелодията. Като допълнение на тия бележки даваме нѣколко правила за строежа на двугласната пѣсенъ. Съ това едновременно изясняваме на нашитѣ музиканти сътрудници условията, на които трѣбва да отговаря всѣка художествена училищна пѣсенъ, за да може да бжде помѣстена въ нашето списание. По този начинъ, ние отговаряме и на авторитѣ, чиито пѣсни не сме помѣстили въ списанието или, ако сж били помѣстени, то съ поправки. Надѣваме се, че тѣзи бележки ще послужатъ и на всички учители по пѣене, за да обогатятъ своитѣ знания, за улеснение при избора за пѣсененъ материалъ при обучението.

По-долу ще изброимъ нѣколко отъ най-важнитѣ правила, които трѣбва да бждатъ спазени при съставянето на една двугласна пѣсенъ.

1. При гласоводенето сж забранени следнитѣ успоредно движещи се интервали:

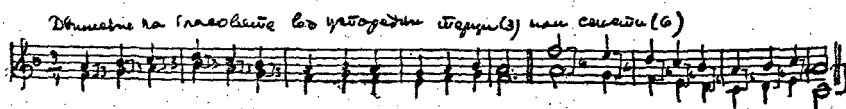
- а) успоредни квинти
- б) успоредни кварта
- в) успоредни секунди
- г) успоредни септими.

Примѣръ I:



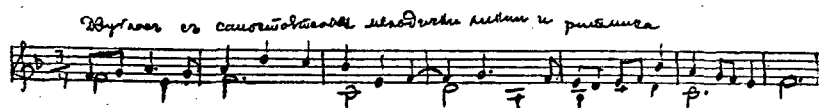
2. Не трѣбва да се употребяватъ повече отъ три следващи една следъ друга успоредни терци или сексти. Трѣбва добре да се запомни, че пѣенето само въ терци и сексти, особено при двугласовата пѣсенъ е монотонно и нехудожествено.

Примѣръ II:



3) Вторият гласъ трѣбва да бжде мелодиченъ и да отговаря на всички изисквания за строежа на мелодията (вижъ кн. 5-на сп. „Педаг. практика“). Съвършениятъ двугласъ предвижда самостоятелно водене на отдѣлнитѣ гласове и по отношение на ритмиката.

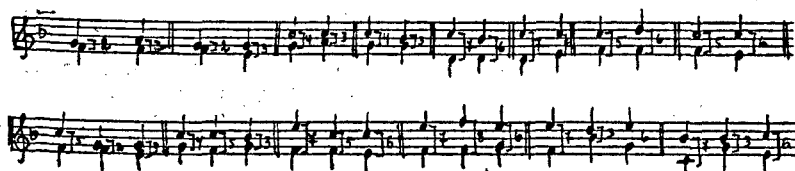
Примѣръ III.



4. При съставяне на втория гласъ, освенъ терцитѣ и секститѣ които могатъ да бждатъ употребени, както казахме по горе, най-много по 3 успоредно следващи една следъ друга, трѣбва да бждатъ използвани и останалитѣ интервали, като: секунди (2), кварта (4), квинти (5), септими (7).

Следъ всѣки единъ или два отъ тѣзи интервали трѣбва да следва терца (3) или секста (6).

Примѣръ IV:



Колкото тия правила и да сж малко, все пакъ смѣтаме, че ако тѣ се усвоятъ и винаги спазватъ, младиятъ любителъ-композитѣ ще може да създава напълно издържими въ артистично отношение пѣсни.

К Н И Ж Н И Н А

„Училищенъ успѣхъ и обществена срѣда“ — Цв. Петковъ. Доставя авторътъ: София, ул. Дебъръ, 36. Благоприятни отзиви въ много списания, вкл. и въ сп. „Философски прегледъ“, мин. учебна година.

„Психология на юношеската възраст“ отъ Едуардъ Шпрангеръ, превелъ отъ нѣмски Д. Мавровъ, цена 150 лв. Доставя се отъ книгоиздателство Ив. Коюмджиевъ, бул. Царъ Освободителъ № 8.

Р Ж Ч Е Н И Ц А

(Канонъ)

живо

Георги Димитровъ

Тамъ край се-ло вѣсь го-ри-ца сви-ри рѣ-че-ни — за старо, мла-до

Тамъ край се-ло вѣсь го-ри-ца сви-ри рѣ-че-

ее съ-ра-ло и за по-дѣлъ жа-ла-ло, старо, мла-до ее съ-ра-ло

ни — за старо, мла-до и съ-ра-ло и за по-дѣлъ жа-ла-ло,

и за по-дѣлъ жа-ла-ло. Эй! шѣла ва-ри-ло, бий шѣла ва-ри-ло, бий шѣла ва-ри-ло,

старо, мла-до ее съ-ра-ло и за по-дѣлъ жа-ла-ло. Эй! шѣла ва-ри-ло,

а си рѣ-до за-су-и си бий муча-и. Эй! съ-ре-бре

бий шѣла ва-ри-ло бий, а си рѣ-до за-су-и си бий муча-и

[illegible][illegible][illegible][illegible]

Важно съобщение

Редакцията на сп. „Педагогическа практика“, ведно съ нѣкои про-
свѣтни организации, урежда презъ лѣтната ваканция музикаленъ курсъ за
учителитѣ отъ основнитѣ училища (детски учителки, първ. и прог-ни у-ли),
при следната програма:

І. Музика :

1. Солфеджъ.
2. Елементарна теория на музиката.
3. Методика на обучението по пѣние въ основното училище.
4. Хармония.
5. Елементаренъ контра-пунктъ и композиране на училищни пѣсни.
6. Дирижиране на хоръ.
7. Хорово пѣние.
8. Музикални продукции.
9. Музикални вечерни огнища

7. Хорово пѣние. 8. Музикални продукции. 9. Музикални вечерни огнища

съ участие на видни наши солисти и участието на мѣстното население.
10. Цигулка и ансамбловое свирене.

II. Като първа допълна къмъ музикалния курсъ ще има малък по обемъ курсъ по тѣлесно възпитание: 1. Упражнения. 2. Спортъ. 3. Игри и забави. 4. Излети. Този курсъ ще отнема 1 часъ дневно.

III. Като втора допълна ще се изнесатъ лекции по психология, единъ часъ дневно: основнитѣ душевни процеси (паметъ, синтезъ, мислене, чувства, инстинкти, говоръ, навикъ, фантазия, воля).

IV. 1. Главенъ ръководителъ по музика г. Георги Димитровъ, композитистъ, подначалникъ въ м-вото на просвѣтата, отд. за култ. учредж. и фондове, *доскоро инспекторъ по музика въ полското м-во на просвѣтата*. Поканени сж да участвуватъ въ музикалния курсъ и известни специалисти въ областта на музикалната педагогика.

2. Ръководителъ по тѣлесно възпитание ще се посочи допълнително.

3. Ръководителъ по психология ще бжде редактора на списанието „Педагогическа практика“.

V. 1. Курсътъ ще трае три лѣтни ваканции по единъ месецъ. При желание на участниците у-ли и възможността да се уреди веществената издръжка, курсътъ може да се продължи до 1½ месеца и повече.

2. Презъ всѣка учебна година у-литѣ ще могатъ да подържатъ кореспонденция съ съответнитѣ ръководители, особено съ тѣзи по музика и психология, за да се минатъ известни въпроси по тѣзи дисциплини самостоятелно и се подготви така работата за следната ваканция.

3. Оповестената по-горе програма ще се изпълни презъ идващата ваканция. За другитѣ две години ще има допълнителна програма.

VI. Условия за приемане на курсиститѣ:

1. Тѣ ще бждатъ най-много 40 — по равно число у-ли и учителки.

2. Желаетитѣ трѣбва да притежаватъ: музикаленъ слухъ, добъръ гласъ, да иматъ елементарна подготовка по цигулка и да сж се проявили въ училищата като ръководители на училищни хорове и др.

3. Посоченото въ точка 2 на гл. VI се удостоверява чрезъ писмена препоръка на гл. у-ль (директора) отъ името на съответния учит. съветъ, отъ просвѣтното дружество и съответния околийски учил. инспекторъ или виденъ представител на музиката.

VII. Въ кн. 8 на сп. „Педаг. практика“ ще се известятъ допълнително материалнитѣ условия (минималната такса) за приемане на курсиститѣ, както и мѣстото, дето ще се състои курса. Въ всѣки случай търси се подходящо мѣсто за лѣтуване. Плащането ще става не за цѣлия тригодишенъ курсъ, а за всѣка отдѣлна година.

Желаетитѣ да постѣпятъ въ курса се поканватъ веднага да съобщатъ за това на адресъ: София, ул. Дебъръ № 36, Цв. Петковъ, редакторъ на списанието и пратятъ посоченитѣ по-горе писмени препоръки.

Дневно ще се работи срѣдно 4—5 часа.

VIII. Лицата, специалисти по музика, които уредницитѣ на курса иматъ предъ видъ сж: г. д-ръ Хр. Обрешковъ, професоръ въ Музик. академия, цигулка; Бълг. струненъ квартетъ, подъ ръководството на г. Вл. Аврамовъ; г-ца Иванка Митова, сопрано отъ Нар. опера и г. Дим. Неновъ, проф. въ Музик. академия, пиано.

Курсътъ цели да допринесе за музикалната и обща педагогическа подготовка на основнитѣ у-ли. На участницитѣ въ цѣлия курсъ ще се издадатъ съответнитѣ свидетелства.

Редакцията.

Георги Голѣмановъ
 Георги Гиздовъ
 Димитъръ Лазовъ
 Добри Христовъ
 Д-ръ Др. Матеевъ
 „ Никола Станчевъ
 „ Г. Ефремовъ
 „ З. Захариевъ
 „ З. Бочевъ
 „ В. Из. Неновъ
 Денчо Марчевски
 Д. Тончевъ
 Еленко Георгиевъ
 Живко Симеоновъ
 Илия Енчевъ
 Иванъ Русевъ
 Иванъ Дуйчевъ — асистентъ
 Лиляна Ракитинъ
 Михаилъ Фридмановъ
 Милка Пирикчиева
 Методий Н. Мариновъ
 Д-ръ Ефр. Бѣлдѣдовъ
 Проф. Петъръ Петковъ

Проф. Д. Кацаровъ
 „ П. Цоневъ
 „ М. Герасковъ
 „ Хр. Негенцовъ
 Павелъ Теохаровъ
 Петъръ Продановъ
 Петъръ Петковъ
 Първанъ Заимовъ
 Слави Стефановъ
 Ст. Димитровъ
 Ст. Султановъ
 Стоянъ Сталевъ
 Райна Шарова
 Райна Каменова Бояджиева
 Трайко Симеоновъ
 Хр. Нейчевъ
 Цвѣтко Йончевъ
 Ценко Цвѣтановъ
 Д-ръ Ефр. Бѣлдѣдовъ
 и много други учителки, учители, лѣкари, педагози и общественици.

Списание „Педагогическа практика“, като навлиза въ своята 18-та година, ще продължава да работи за развоя и организацията на цѣлокупното ни основно училище — за детската градина толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитѣ задачи на тѣзи училищни степени. 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.
12. Въпроси и отговори.

У-ще "П.Р.Славейковъ"
Повецъ, Свищовско

Осемнадесетата година на списанието почва отъ 1 окт. 1939. г. и завършва на 1 юний 1940. г. Ще се дадатъ 8 книжки, всѣка отъ 3—4 печатни коли, форматъ както до сега.

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

Суми изпращайте по чекова смѣтка 5220 на адресъ:

Списание Педагогическа практика
София, Царъ Освободителъ № 8

Уредникъ на списанието: **ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ**

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

На всички абонати, които не сж платили досега абонамента си, администрацията изпрати вече квитанции по пощата. Нека всѣки абонатъ щомъ получи такава квитанция внесе сумата, защото връщането и отлагането на плащането е чувствителна загуба за списанието. Ако погрѣшно бжде пратена квитанция на абонатъ, платилъ абонамента си, нека бжде върната съ забележка на гърба, кога е платено.

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