

# ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XX

СОФИЯ

КН. VII—VIII

## ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

|                                                                                          | Стр. |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. Николай Тодоровъ — Двадесет години „Педагогическа практика“ . . . . .                 | 257  |
| 2. Гаврилъ Хрусановъ — Образ. работа и животътъ . . . .                                  | 260  |
| 3. Обр. Обр. Димевъ — Организиране колективния животъ въ училището . . . . .             | 267  |
| 4. Вл. Бацаловъ — Цѣлостна образователна работа . . . .                                  | 271  |
| 5. Д-ръ З. Ставрева — Йенски планъ и пр. . . . .                                         | 278  |
| 6. Гр. Пенчевъ — Народностностъ и училище . . . . .                                      | 284  |
| 7. Б. Марковенски — Нравственото възпитание и днешното училище . . . . .                 | 287  |
| 8. Дочка Пенчева — Приказки, игри и образ. работа . . . .                                | 293  |
| 9. Г. Симеоновъ — Къмъ освобождаване отъ традиционната педагогика . . . . .              | 295  |
| 10. К. Георгиевъ — Образование, подготовка и култура на прогимназиалния учител . . . . . | 298  |
| 11. Д-ръ Ст. Кадиевъ — Противоалкоолно обучение . . . .                                  | 305  |
| 12. Боянъ Балабановъ — Пропустнатъ случай . . . . .                                      | 309  |
| 13. Методий Христовъ — Писмено дѣление съ едноцифренъ дѣлителъ . . . . .                 | 312  |
| 14. Тодоръ Христовъ — За годишнитъ беседи . . . . .                                      | 316  |
| 15. Пан. Баяровъ — Какъ „Пед. практика“ ме направи правоспособенъ учителъ . . . . .      | 318  |
| 16. Методий Христовъ — Оттукъ-оттамъ . . . . .                                           | 321  |
| 17. Г. Дочевъ — Най-новитъ плодове на педагогическата мисль . . . . .                    | 324  |

---

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

---

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

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

ОСНОВАТЕЛЪ: † АНТОНЪ БОРЛАКОВЪ. РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ

---

Николай Тодоровъ.

## Двадесет години „Педагогическа практика“.

Съ тази книжка „Педагогическа практика“ напълва своята двадесетгодишнина. Двадесет години животъ на едно педагогическо списание, дава всички основания да се отбележи това, като много радостенъ случай въ нашия общественно-училищенъ печатъ. Защото всѣки, който познава условията, при които се развива, изобщо, нашиятъ периодиченъ печатъ, знае и всички ония затруднения и прѣчки, които има да преодолѣе всѣко списание, докато закрепне и се наложи на ония, за които е предназначено. Самиятъ фактъ, че „Педагогическа практика“ е превъзмогнала всички редовни спѣнки и е просъществувала двадесет години, иде да покаже, че тя е била по вкуса на напредничавото учителство и е отговаряла на неговитѣ педагогически интереси. Съ други думи, списването ѝ, е идвало да задоволи действително почувствуванни нужди и да насочи педагогическата мисълъ въ пѣтя на правилното ѝ развитие.

„Педагогическа практика“ е основана отъ покойния Антонъ Борлаковъ. Кой е Борлаковъ и какви сж неговитѣ заслуги за учебното ни дѣло, знае всѣки посветенъ на българското училище деецъ. Безгранично трудолюбивъ и преданъ на дълга си учителъ и училищенъ инспекторъ, вдъхновенъ педагогически идеалистъ, Борлаковъ работи само за изграждането на българското училище и тъкмо затова, когато следъ Европейската война българскиятъ народъ видѣ рухнали народностнитѣ си идеали и преживяваше страшнитѣ последици отъ катастрофата, той бѣше между първитѣ, които нададоха бодъръ гласъ за обнова всрѣдъ общата тогава апатия и политическа безпѣтица. Горѣ главитѣ, викаше тогава Борлаковъ, и предано вѣрваше, че обновителната упорита работа на българския учителъ ще озонира нашия животъ и ще успѣе като да го възвърне къмъ народностни-

тѣ ни идеали. И замисли тогава да започне въ кръга на своята дейност списание, което той бѣше вече кръстилъ „Педагогическа практика“. Въ него той позоваваше да работятъ всички училищни работници на перото, като се спираше особно на училищнитѣ практики, които творятъ нашия педагогически животъ. А бѣше нарекълъ списанието си „Педагогическа практика“, тъкмо затова, защото възнамѣряваше въ него да намѣрятъ мѣсто всички въпроси на училищната практика, въ най-широкия смисълъ на тази дума. Както изрично се казваше въ поканитѣ, които Б. бѣше пустналь за списанието, то нѣмаше за задача да изяснява само практиката по отдѣлнитѣ учебни предмети, а всестранното разглеждане на областта, въ която борави учителят, като педагог-практикъ. Въпроситѣ на училищната дисциплина, на нравственото поведение на ученицитѣ, на подготовката имъ за живота и тѣхното професионално ориентиране ще бждатъ търсени и разглеждани съ огледъ къмъ нуждата, на въпиешата нужда отъ граждани на тая изстрадала страна, които съ дейността си да обновятъ обществения ни животъ. Днешниятъ гражданинъ не страда толкова отъ липса на знания, колкото отъ липса на добри маниери, добри чувства и воля за добротворство. Ето накжде трѣбва да насочимъ усилията си, накжде трѣбва да завиемъ кормилото на българското училище. Повече възпитание въ нашитѣ училища, които, отсега нататкъ, трѣбва да станатъ възпитателни домове, възпиталища.

Въ името на училищнитѣ реформи, които времето налагаше, Б. съ списанието си искаше да държи вниманието на учителството будно и на стражъ. Отъ друга страна, зрѣше и мисълта, да се измѣни центъра на тежестта отъ учителя въ ученика. И въ тази посока предстояха усилия за перото на педагогическитѣ деятели. Защото, само тъй питомцитѣ на училището ще могатъ да станатъ творчески личности, отъ каквито се нуждае обществото.

Тия възгледи на Б. сподѣляха мнозина педагогически работници, сподѣляше ги и пишещиятъ тия редове. И Б. пожела да напиша първата, уводна, статия, въ която да се опредѣлятъ и насокитѣ на списанието.

Въ тази програмна статия, азъ разгледахъ реформенитѣ стремежи въ образователното дѣло и подчертахъ, че всѣки опитъ да се обнови нашата педагогическа практика, нѣщо, което бездруго трѣбва да стане, предполага, преди всичко, единъ високо издигнатъ учител, добре и основно запознатъ съ педагогическата теория, вживѣнъ въ нуждата отъ педагогически реформи и можещъ да стане носителъ на една обновителна практика. Защото тъкмо по онова време, у насъ се вече разгаряха едно следъ друго или често едно до друго, педагогически новаторства, едно отъ друго по-надеждни и по-съблазнителни. Учителството си спомня за но-

вигът реформени стремежи въ обучението по рисуване, за тъй нареченото тогава построилено обучение, за биологическия принцип въ обучението по естествознание и пр. и пр. Пъкъ и духът на времето сякашъ помагаше на новаторитъ. Недоволни отъ старата училищна практика, която се развиваше изключително подъ знака на интелектуализма, ето че се появиха и опити съ по-широкъ педагогически обсегъ. Дидактическото художество, съ което се застъпваше и чувствителната страна на човѣшката психика, обещавахе на своитъ последователи пълно обновяване на училищната практика. Мнозина фанатично вѣрваха, че сж намѣрили вече пжтя къмъ силата. Още не станало увлѣчението отъ дидактицитъ-художници, появи се и у насъ, пренесено отъ странство, движение за реформиране на училището, като се изгради всичко върху трудовия принципъ. Учението за трудовото училище отвлѣче частъ отъ учителството, което започна да спори върху формитъ, въ които може и трѣбва да се използва трудътъ като учебенъ принципъ. Тия спорове не бѣха спокойни. Докато едни искаха да се въведе въ училището производителния трудъ, други гледаха на труда само като на дидактично срѣдство.

Да насочи правилно българското учителство въ пжтя на обновата, която търсѣше — ето защо се появи на свѣтъ „Педагогическа практика“.

И трѣбва да се признае, че години по редъ „Педагогическа практика“ отстояваше отлично своята позиция. Докато Борлаковъ бѣше живъ, това списание бѣше станало едно отъ най-разпространенитъ списания и се четѣше съ наслада и живъ интересъ отъ повечето наши учители. То изнасяше предъ вниманието на учителството негли всички по-крупни педагогически опити, предприети отъ видни наши и чужди училищни деятели. Съ смъртта на Борлаковъ, който умѣло направляваше списанието, за известно време то престана да съществува. Нѣкои отъ сътрудницитъ пожелаха да продължатъ издаването му, като запазятъ духа му. Следъ малки колебания, най-сетне Борлаковъ намѣри въ лицето на днешнитъ редактори на списанието свои достойни замѣстници. Нека се надѣваме, че тѣ ще продължатъ и следъ двадесетгодишнината на „Педагогическа практика“ да направляватъ списанието все тъй разумно и полезно, както я редѣше и покойниятъ Борлаковъ.

На „Педагогическа практика“ пожелаваме дълъгъ животъ и много четци.

Гавраилъ Хрусановъ — Котелъ.

## Образователната работа и животътъ

Почти всѣкога, когато трѣбва да установяваме връзката между училището, респ. образователната работа въ него и живота, когато ни предстои да опредѣляме жизненитѣ задачи, които училището има да разрешава, трудно можемъ да устоимъ на изкушението да вземемъ за изходна точка вѣчно правдивата и ценна мисль на Сенека: „Не за училището, а за живота трѣбва да се учи“. Ако нѣкога основното ръководно начало, което тази мисль изразява, имаше упорити противници въ лицето на слѣпитѣ привърженици на схоластичното училище, днесъ не би се намѣрилъ здраво-мислещъ просвѣтенъ работникъ, комуто да не е ясна огромната цена на тази мисль като ръководно начало при организиране и извршване на цѣлокупната образователна работа. Единъ най-обикновенъ анализъ на посочената мисль установява застъпването въ нея на два елемента или фактора: училище и животъ. Като излѣземъ отъ установения фактъ, че и животътъ и училището, което е всѣкога свързано съ живота, не сж окончателно дадени, статични величини, а подлежатъ на непрекъснато развитие, трѣбва да подчертаемъ, че и отношението между училището и живота презъ всѣко време е повече или по-малко различно и носи въ себе си особеноститѣ и сжщноститѣ на елементитѣ, които го образуватъ. Установеното до тукъ води до единъ неизбеженъ и ясенъ изводъ: училището всѣкога трѣбва да бжде въ жива и дълбока връзка съ живота. Не смѣтамъ, че съ това съобщавамъ или давамъ нѣщо ново. Днесъ, повече отъ всѣкога, можемъ наистина да бждемъ спокойни, че подчертаното необходимо отношение между училището и живота е една отъ никого неотричана истина и нужда. Нѣма никакво гледище въ педагогията, което да не утвърдява тази връзка между училище и животъ като единствена основа, върху която само може и трѣбва да се организира и изгражда образователната работа. Училището трѣбва да подготвя за живота, като използва непрекъснато за тази цель, покрай другитѣ срѣдства, и неизброимитѣ възможности, които самиятъ животъ предлага. Възпитаникътъ живѣе живота на колектива, макаръ и по свой начинъ, поради дълбокитѣ нужди на своето тѣлесно и духовно развитие. Общата задача на училището, която трѣбва да прозира въ всички дейности, не може да бжде друга, освенъ подготовката на възпитаника да живѣе въ динамичния и творчески смисль на тази дума, живота на своето време. Обладването на способността да се справя всѣки човѣкъ съ промѣнящитѣ се условия на живота и да се нагажда и приспособява къмъ тѣхъ, изисква, на първо мѣсто, вѣрно и дълбоко познаване законитѣ на цѣлокупния животъ, възможноститѣ, които той разкрива, задълженията, които

определя и сигурно овладяване на средствата за изпълнение на дълга. Не е необходимо да се доказва, че тази, неизмърима по своята важност, задача може да бжде действително разрешена и разрешавана, ако животът навлезе най-широко въ училището, ако последното се слее с него. За да не се схване тази мисъл едностранчиво, трябва да поясня: образователното съдържание, което даваме на учениците и чрез което въздействуваме върху тях, не може да бжде почерпено само от живота на възпитаника. Въ съкровищницата на всеки народ и на човечеството — общото мингло, има ценности, които сж неизмърними по своето образователно въздействие. Тъ ще бждат винаги здрава и голъма част от образователното съдържание, чрез което ще създаваме от младите личности и творци. Не става въпрос за това съ какво образователно съдържание ще постигаме крайната цел на образованието, нито от къде ще го вземем и какви начала ще ни ръководят при това. Разрешението на тези важни въпроси е дадено отдавна и нито е необходимо, нито имамъ за целъ за това да говоря. Моята задача е, следъ като установихъ една отъ никого неоспорвана необходимостъ — училището и животът да бждат въ тсна връзка, да се помъча и дамъ отговоръ, като използвамъ своя опитъ и наблюденията, които имамъ, на следните въпроси: Взема ли достатъчно широко и правилно участие въ образователната ни работа животът? Проникватъ ли съответните негови страни въ всеки етапъ отъ тази работа? Градимъ ли всекидневната си образователна дейностъ върху богатите факти и явления отъ живота, за да можемъ да твърдимъ, че правимъ всичко възможно да превърнемъ теоретичните принципи въ действителна и резултатна действителност?

Всеки, който гледа и преценява съ очите и сърцето на истински учител, не може да не признае и подчертае и най-малката практическа придобивка. Това се отнася, безспорно, и за резултатите, които се добиватъ въ стремеза да се установява и поддържа все по-широка и здрава връзка между образователната работа и живота. Безъ да отричамъ постигнатото досега въ тази посока, трябва да се подчертае, че резултатите далечъ не сж достатъчни. Има, обаче, нещо още по-важно отъ количествената преценка на постигнатото, ако може така да се каже. Това е основата, върху която се извършва и създава необходимата връзка между образователната работа и живота. Всеки учител знае и заявява това, когато стане нужда, че той използва винаги окръжаващата го среда, която е частичка отъ живота, съ всичките нейни особености, за задачите на обучението. По начало трябва да се съгласимъ съ това. Но само по начало, защото същността на работата съсемъ не се състои въ това външно свързване, което обикновено се прави. Изобилниятъ материалъ отъ наблюдения, който съмъ ималъ възможностъ да

събера, да анализирамъ и преценя не само като материалъ, но и по отношение на схващането, което учителятъ следва при работата си и неговиятъ методъ, затвърдяватъ у мене убеждението, че у мнозина учители още не е създадено едно правилно разбиране и отношение къмъ проблема за връзката между училището и живота. Мнозина се ръководятъ отъ едно повърхностно разбиране на тази връзка и, поради това, у тяхъ е на лице липсата на правилна ориентировка относно срѣдставата за създаване на тази връзка такава, каквато тя трѣбва да бѣде. Бихъ съжалявалъ, ако въ тази моя мисль се открие и най-малкия укоръ. Много причини има, които обясняватъ изложеното и трѣбва да подчертая, че най-важнитѣ отъ тяхъ лежатъ вънъ отъ учителя.

Но, да не бѣда голословенъ. Ето ни въ едно второ отдѣление въ часъ по смѣтане. Учителятъ има много хубаво отношение къмъ децата и, разбира се, той знае, че работата въ часа трѣбва да включи елементи и факти отъ живота, който обкръжава децата, задачкитѣ трѣбва да бѣдатъ почерпени отъ близката и позната действителность. Предстои му да запознае децата съ табличката за умножение съ 3. Въ селото, въ което работи учителятъ, има телеграфопощенска станция, две кооперации, популярна банка и пр. Какъ ще се създаде връзката съ тази действителность? Въ случая не ни интересува традиционния методически ходъ на работата. Трѣбва да видимъ какъ животътъ ще нахлуе въ този часъ по смѣтане и ще осмисли практически работата. Въ пощенската станция има служба „Спестовна каса“, а при популярната банка съществуватъ много резултатно „Детски влогове“. Селището е голѣмо, две трети отъ ученицитѣ сж деца на родители, които иматъ и съзнание и възможность, за да доставятъ радостъ на децата си като имъ взематъ по една касичка отъ банката или книжка отъ пощата, въ които децата като пчелички да събиратъ „паричкитѣ“, които получаватъ по единъ или другъ поводъ. Всѣко дете твърде много живѣе съ касичката си, за да бѣде интересно и радостно за него да каже много нѣща въ връзка съ спестяванията си. Учителятъ, обаче, не намира за нужно да почне отъ тукъ и да използва богатитѣ преживявания на децата и знанията, които иматъ въ тази областъ и които сж предостатъчни за целта, а започва така: „Децата, вие знаете, че имаме пощенски станции и банки, въ които и децата и възрастнитѣ внасятъ своитѣ пари, за да ги спестяватъ. Едно момченце имало спестовна касичка и въ нея спускало: първия месецъ 3 лева, втория месецъ — два пжти по 3 и т. н.“ Следъ това фигуративно построяване на табличката, учителятъ пита: „Кой ще ми каже първия месецъ колко пари си е спускало момченцето въ касичката, втория месецъ колко и т. н.“ Ученицитѣ ставатъ единъ по единъ и разказватъ „приказката“ за спестяванията които правило момченцето. Следъ това е ясно какво следва:

записване на ежемесечните спестявания и заучването на табличката. Втори примѣръ: геометрия — втори класъ. Ученицитѣ сж се запознали въ учебната стая и изключително по чертежи на дъската съ: четирижгълници, трижгълници, многожгълници и намиране на лицата имъ. На учителя предстои да реши нѣколко общи практически задачи съ цель да се затвърдятъ въ съзнанието на децата преподаденитѣ знания, да се осмислятъ практически и по този начинъ да станатъ за тѣхъ надеждно срѣдство за справяне съ задачитѣ, предъ които животътъ ще ги изправи. Учителътъ работи въ село, което е стопански и производителенъ центъръ и въ сжщото време тамъ се извършва комасация на земята. Особено последното обстоятелство отъ месеци е най-интересната тема за разговоръ, дори за недоразумения между възрастнитѣ. Ученицитѣ сж въ втори класъ, следователно, достатъчно голѣми, за да участвуватъ въ стопанската дейность на своитѣ родители и да се интересуватъ, макаръ по своему, отъ въпроса за прегрупирането на земитѣ. Нѣма ученикъ въ класа, чиито родители да не притежаватъ ниви, ливади, градини и пр. А имаме най-хубавото годишно време: пролѣтъ. Природата се събужда, животътъ закипява буйно въ всѣка тревичка, въ всѣки цвѣтъ и гранка и шеметно зове и увлича... Учителътъ, обаче, решава практическитѣ задачи въ стаята. Въ задачата, разбира се, пакъ се говори за ливади, ниви и пр. Въ учебника сж дадени много задачи, такива може да комбинира и учителътъ. Ученицитѣ иматъ странитѣ на многожгълника и основитѣ на трижгълницитѣ, на които той се раздѣля чрезъ диагоналитѣ, чертежътъ се построява на дъската и работата започна. Ходътъ не ни занимава сега. Ние тѣрсимъ живота въ работата или обратното: работата срѣдъ живота. Ученицитѣ все пакъ успѣватъ да намѣрятъ колко декара ниви оставилъ Х. на синоветѣ си У. и Z. следъ своята смъртъ. Трети случай: предметно учение въ първо отдѣление. На учителя предстои да разкрие предъ децата картината на идващата пролѣтъ: полхътъ на южняка, първитѣ предвестници на пролѣтъта, пролѣтни гости и пр. Беседата се провежда въ стаята, наблюдения не сж правени, въпрѣки че Законътъ за народното просвещение и Правилникътъ за осн. училища задължаватъ 4 учебни часа седмично да се използватъ за екскурзии и пр. въ природата, работилницитѣ и др. Разбира се, на масата сж се усмихнали две рожби на пролѣтъта: две едри и чисти като десткитѣ души кокиченца, чиито луковици сж обвити въ мека, свежа прѣстъ. А навънъ лудува пролѣтъта: по оголенитѣ рѣтлини пълзи топла, бѣла пара, слънцето грѣе весело и буди къмъ новъ животъ всичко живо, капчуцитѣ пѣятъ своята радостна пѣсень и цѣлата природа трѣпне, предвкусвайки хубавитѣ дни, които идватъ... Въ душицѣ на всички е цвѣнала пролѣтъта. Децата и учителътъ сж частици отъ природата и, поради това и въ тѣхъ

нитъ души е навлѣзла пролѣтъта. Учителѣтъ, силно увлѣченъ отъ избликналитѣ въ сърдцето му чувства, повежда весела беседа, децата участвуватъ въ нея и работата протича методично и радостно.

Подобни примѣри отъ всѣкидневната работа на учителя и отъ всички учебни предмети могатъ да се приведатъ много. Азъ смѣтамъ, че приведенитѣ три примѣра сж достатъчни, за да се направятъ разсжденията и изводитѣ въ духа на казаното въ началото. Учителѣтъ отъ първия примѣръ, безспорно, ще твърди, че той е свързалъ живота съ работата си. Той е вземалъ задачкитѣ отъ живота, който обкръжава децата, вмъкналъ е въ тѣхъ „факти“ отъ този животъ и въ рамкитѣ на възможното е допринесълъ за практическото осмисляне на знанията. Така ли е въ действителностъ? Дали участвуватъ фактитѣ отъ живота на самитѣ деца въ проведената образователна работа, когато нито единъ фактъ отъ тѣзи, които лежатъ въ съзнанието на децата, нито единъ импулсъ отъ тѣхнитѣ сърдца, свързанъ съ преживѣнитѣ факти — не сж взели участие при работата? Използувани ли сж сочните преживявания на децата отъ областта, която се застъга, какво участие сж вземали децата съ своитѣ знания, сили, интереси, за да се постигнатъ не само ограниченитѣ цели на обучението, но и широкитѣ задачи на цѣлокупната образователна работа? Отговорътъ на тѣзи въпроси може да бжде само отрицателенъ. Вториятъ примѣръ не представлява отъ гледището, което ни интересува, нѣщо различно отъ казаното до тукъ. Да оставимъ настрана това дали при преподаването и запознаването на децата съ конкретнитѣ геометрични фигури и правилата за намиране на лицата имъ се е работило върху практически материалъ, а не отвлѣчено и откъснато отъ живота. Решаването на практически общи задачи, което не е нищо друго, освенъ обобщаване и практическо приложение на добититѣ знания, може ли да се извършва въ учебната стая и по посочения начинъ и да се смѣта, че животътъ е участвувалъ при работата, че връзката между образователната работа и живота е разумно и полезно създадена? Можемъ ли да твърдимъ, че въ този и други подобни случаи, ученицитѣ сж почувствували и осъзнали практическата, жизнената необходимостъ отъ знанията, които имъ се даватъ? Положително не, или далечъ не въ онази степенъ, която е необходимо да се постигне. Една задача, която цели да разреши единъ или другъ случай отъ живота, който обкръжава децата, поставена предъ последнитѣ като проблемъ, правилно педагогическо и методическо ръководство отъ страна на учителя и една разходка на полето съ рулетка, вѣже и жалони, ето условията, които могатъ да гарантиратъ действително и единствено плодовито участие на живота въ работата, да създадатъ здрава и плодотворна връзка между послед-

ната и живота и да пробудят и поставят въ действие всички сили и способности на децата. Трудно ли е да се създадат тѣзи условия и не само по този предмет и при тази методическа единица? Трудността, ако може да се говори за такава, се корени не въ невъзможността да се предпоставят тѣзи и още много подобни условия, а въ недостатъчно правилното ориентиране въ проблемата за отношението между образователната работа и живота.

Разсжденията върху третия примѣръ не биха могли да се отличават отъ направенитѣ досега. Въмѣсто да се потопятъ децата въ природата, да разтворятъ душитѣ и сърцата си за пълно и всестранно въздействие на всичко, което ги заобикаля и тукъ, срѣдъ природата, срѣдъ действителния животъ да получатъ не само знанията, които програмата предвижда, но да намѣрятъ просторъ и най-разнообразни възможности за задоволяване на всестраннитѣ свои интереси, тѣ сж принудени да „водятъ“ съ учителя беседа въ стаята, да търсятъ отговори на неговитѣ въпроси и, макаръ да участвуватъ живо въ работата (въпросътъ за тази външна активностъ сжщо крие въ себе си редица недоразумения и неправилности), да стоятъ откъснати отъ живота, който кипи вънъ, точно когато най-много е необходимо да бждатъ срѣдъ него.

Разсжденията, които направихме до тукъ върху изнесенитѣ примѣри, могатъ да бждатъ продължени въ сжщия духъ. Тѣзи разсждения сж общи и не може въ никакъвъ случай да се смѣта, че тѣ изчерпватъ поставения въпросъ. Проблемътъ за отношението между образователната работа и живота е много голѣмъ и важенъ, за да може да се изчерпи въ една статия. Посоченитѣ условия и начини за създаване на една действителна връзка между образователната работа и живота сжщо така не изчерпватъ практическитѣ възможности, затова и въ този смисълъ тѣ не бива да се взематъ като примѣри за единствено методическо постъпване. Целта е, като се изтъкне необходимостта отъ „учение не за училището, а за живота“, да се дадатъ общи насоки за това при условията на днешната наша образователна действителностъ и въ рамкитѣ на установенитѣ законоположения, програми и пр. Отъ приведенитѣ примѣри е ясно, че връзката между образователната работа и живота е само външна, недостатъчна и почти безплодна. Животътъ не участвува въ работата, нито работата твори живота или пъкъ разрешава поставени отъ последния задачи. Образователната работѣва да се извършва само срѣдъ условията и особеноститѣ на живота, да върви заедно съ всички останали фактори, които целятъ положителното разрешаване на всѣкидневно изникващитѣ проблеми и, въ краенъ резултатъ, да подготвя възпитаницитѣ за творческо разрешаване на тѣзи проблеми, като ги въоръжи съ всички сръдства необходими

за това. Въ този смисъл сж особено ценни мислитѣ на Шарелманъ: „Животътъ не пита: училъ ли си да правишъ смѣтка за печалба и загуба, ами поставя предъ тебе тежки стопански задачи. Животътъ не иска да знаешъ наизустъ разни дати, формули и текстове, не те пита за старозаветнитѣ еврейски царе, нито пъкъ за Ромулъ и Рема. Той изисква отъ тебе може. Исква винаги да можешъ да се оправишъ. Въ живота се повтаря, което ти знаешъ за Тезея. Животътъ иска да знае дали и ти си единъ Тезей, който държи здраво въ ржцетѣ си червения конецъ на Арианда, който ще те изведе изъ грамадния житейски лабиринтъ“.\*)

Познавамъ работата на много учители и никога не бихъ твърдилъ, че въ своята работа всички учители могатъ да се подведатъ подъ изнесенитѣ примѣри. Може ли да се скрие радостния фактъ, че голѣма частъ отъ нашето учительство е правилно и добре ориентирано — теоретически и практически върху отношението между образователната работа и живота, съ огледъ на крайната целъ, която трѣбва да се постига? Въ това направление, обаче, все има още да се желае и колкото по-скоро се ликвидира окончателно съ случаи, като приведенитѣ, толкова по-сигурни можемъ да бждемъ, че училището действително готви творци за живота, дейни хора и трудолюбиви работници за всестранныя възходъ на народъ и държава.

Не съмъ ималъ за целъ да посочвамъ отъ методична гледна точка какъ трѣбва да се постѣпва при единъ или другъ предметъ, за да се осигурява здравата и необходима връзка между образователната работа и живота, но ако е потребно и въ това отношение да се подчертае като необходимо едно изискване, което да бжде общовалидно и отъ основно значение, то може да бжде само следното: животътъ може да влѣзе въ училище, респ. въ образователна работа само като редица отъ проблеми — дадени и разрешени най-непосрѣдствено и съ дейното и всестранно участие на самитѣ ученици. Задачата-проблемъ отъ непосредствения или по-далеченъ отъ възпитаника животъ и съответни на това начини и срѣдства за разрешение, ето основата, върху която може да се изгражда най-здравата връзка между образователната работа и живота. Подробности не могатъ да се даватъ тукъ. Тѣ биха се отнасяли до метода, системата и пр. и могатъ да бждатъ обектъ на друга статия.

\*) Вижъ: „Педаг. практика“, год., XIX, кн. VIII, стр. 393.

Обр. Обр. Димевъ.

## Организиране колективния животъ въ училището.

Училището има за задача да хвърли семената и благо-приятствува растенето на най-разнообразнитѣ културни ценности, чрезъ които се осмисля живота на народа. А въ своята цѣлостъ то е длъжно да бжде зародишъ и процесъ на формиране народния колективенъ животъ. Участието на младия гражданинъ въ социалния животъ не бива да стане чрезъ единъ скокъ отъ училището въ обществената действителностъ, а трѣбва да бжде естественъ преходъ отъ позна-и овладѣна форма на животъ къмъ една съвсемъ нова и чужда обстановка. Това ще позволи на младия човѣкъ да влѣе свежитѣ струи на своята енергия и своя идеализъмъ, безъ да преживява разочарование поради своята непригоденостъ и мжчна пригодимостъ. Отъ това гледище организирането на колективнитѣ прояви въ живота на училището има най-решително значение.

Ще се спра съ по нѣколко думи на нѣкои отъ тѣхъ.

Спирамъ се най-напредъ върху дисциплината. Разглеждамъ я не като отдѣлна колективна проява, а като начало на редъ, който трѣбва да прониква всички групови прояви въ училището. Тукъ тя е необходима, за да направи възможенъ успѣха на всѣка работа, но главно заради приноса, който тя дава за развитието на нравственото съзнание у всѣко дете и у всѣки младежъ. Дисциплината формира нормативното съзнание — ето какъ бихъ могълъ да изразя кратко нейната възпитателна сжчина. Съзнанието за дългъ, редъ, точностъ — безъ това съзнание социалниятъ животъ като здраво организирано единство е невъзможенъ. Тя не бива да бжде сурова казармена дисциплина, но отъ твърдостъ не трѣбва да бжде лишена. За да не насадимъ отвращение у младия човѣкъ къмъ дисциплината, нужно е да го спечелимъ за нея: 1) като разбере нейната необходимостъ и съзнателно ѝ се подчини и 2) като потърсимъ неговото участие за установяването и поддържането ѝ. Идваме до познатата идея за самоуправление на ученицитѣ. Чрезъ тази форма на дисциплината, наредъ съ формиране нравственото съзнание у ученицитѣ, у тѣхъ се засилва съзнанието и възможността за нравствена свобода, която е необходимъ елементъ на всѣка висока нравствена постѣпка. Онова, обаче, което ученицитѣ сж установили като тѣхно задължение, трѣбва безусловно да бжде съблюдавано и изпълнявано. Трудностъ ще се срѣща, докато доброволното подчинение стане навикъ. Неизпълнението култивира склонностъ къмъ безредие, произволъ и развива съзнанието за фалшива свобода. Не трѣбва да се мисли, че самоуправлението на ученицитѣ се изчерпва

най-главно от т. н. другарски сждъ. Оценката върху поведението на другаритѣ отъ класа е само една отъ работитѣ на ученишкото самоуправление. По-важно е ученицитѣ отъ даденъ класъ да се увлѣкатъ въ общи начинания отъ значение за класа или цѣлото училище, та увлѣчението и колективната работа да направятъ невъзможни отклоненията и разнитѣ простѣпки, каквито незапълненото време и отсъствието на интересъ къмъ училищната работа създаватъ.

Друга форма на колективенъ животъ, а въ сжщото време и форма и самоуправление, сж ученическитѣ дружества. Всички ученици трѣбва да минатъ като членове поне на едно дружество. Необходимо е всѣки отъ тѣхъ да има преживяване като участникъ въ дружествения животъ; да се почувствува като членъ, да пристѣпствува на общо събрание, да избира или да бжде избранъ. Не може да остане безъ внимание и безъ промѣна оная действителностъ, при която почти едни и сжщи ученици членуватъ въ всички дружества. Толѣмата маса отъ инертни ученици трѣбва да влѣзе въ кръга на организирания другарски животъ. Това едно. Другото е, че въ дейността на дружествата трѣбва да се провежда пълно и съзнавано отъ ученицитѣ единство. Ни сѣнка отъ антагонизмъ и взаимно увреждане. Съревнувание безъ завистъ и вражда — до тамъ само може и бива да се позволи груповия егоизмъ. Какъ да постигнемъ единство въ груповия животъ? Кждето ученицитѣ сж малко, едно-две дружества сж предостатъчни. Кждето ученицитѣ сж много, не е беда, че има нѣколко дружества. Чрезъ това въ училището се отразява еднообразието на дружественъ или общественъ животъ на извъншколската срѣда. Всички дружества, обаче, трѣбва да иматъ излъчено общо ръководство. Въ нѣкои случаи то може да се поеме отъ онова ученическо дружество, което има тенденция да обхване всестранния животъ на ученицитѣ въ училището. Понеже дружествата взематъ своитѣ членове отъ всички класове и отдѣления, чрезъ тѣхъ се премахва разграничителната стена между класоветѣ и всички ученици отъ дадено училище се свързватъ въ едно по-сложно единство. Училището се изгражда като по-голѣма отъ класа възпитателна общностъ.

Къмъ това водятъ и цѣлъ редъ други прояви, които изхождатъ отъ името на единъ класъ, едно дружество или отъ разпоредбитѣ на учителитѣ и училищната властъ. Най-ценни сж проявитѣ плодъ на ученическа самоинициатива. Тукъ можемъ да посочимъ на нѣколко отъ тия случайни периодични или постоянни колективни прояви.

Обикновено всѣки класъ има за свой покровителъ (патронъ) нѣкой забележителенъ българинъ. Въ негова честъ ученицитѣ отъ съответния класъ могатъ да уреждатъ на опредѣленъ праздникъ утро, забава, тържество, на което да присѣдствуватъ всички ученици и външни лица. Но предо-

статъчно е, ако чествуването стане и презъ учебенъ день, — напиримъръ, преди почване на учебнитѣ занятия, като се отдѣлятъ отъ първия часъ 15—20 минути. Следъ националния химнъ единъ ученикъ ще прочете кратко изложение за живота и значението на покровителя на своя класъ, други ще декламираатъ или пѣятъ все въ честь на своя патронъ. По тоя начинъ на първо мѣсто класътъ, който урежда чествуването, ще отбелижи единъ активъ на своя общъ животъ; това бездруго ще се отрази положително върху неговия духъ. На второ мѣсто, всички ученици ще се запознаятъ съ единъ бележитъ сънародникъ. Най-после, минутитѣ, прекарани въ общо настроение, съ еднакви мисли и изобщо въ духовно-единение е, разбира се, и тоя фактъ, че при подобни случаи учениковата душа се прониква и отъ духа на своя народъ, чийто представителъ е чествувания покровителъ. Така се подпомага по-пълното приобщаване на ученицитѣ къмъ народността. Подобно чествуване може да се урежда за всѣки забележителенъ българинъ, комуто въ календара е поставенъ специаленъ празникъ. Два три деня или цѣла седмица преди празника ученицитѣ биха могли да заживѣятъ вече съ неговия духъ, като уреждатъ всѣки день преди учебнитѣ занятия кратки чествувания по-начинъ изложенъ по-горе. Независимо отъ значението, което току-що посочихъ, подобни колективни прояви сж ценни и съ това, че даватъ случаи за проявление на отдѣлни ученици. Това ги насърдчава, създава имъ просторъ за дейность, а насърдчава и всички, които биха желали да бждатъ като по-дейнитѣ си другари.

Заслужава внимание и въведената въ много училища практика на общи сутришни молитви. Ако следъ молитвата, ученическиятъ хоръ изпѣе една пѣсенъ, единъ-двама ученика кажатъ подходяща декламация, стойността на тия нѣколко минути на общъ животъ става по-голямъ.

Понеже става дума за чествувания и празници, при които училището сжщо има случай да се прояви като колективъ, влизайки въ досегъ и съ външната обществена срѣда. Въпросътъ е тукъ за възпитателното значение на националнитѣ празници само отъ опредѣлено гледище. За случая важенъ е фактътъ, че ученицитѣ участвуватъ въ празника като група. Показватъ се и манифестираатъ предъ обществото заедно, отговарятъ на поздравитѣ дружно, получаватъ общи впечатления, заразяватъ се отъ едно и сжщо въодушевление, маршируватъ подъ общия ритъмъ на музиката, изпълняватъ отначало докрай единъ установенъ за всички редъ — ето цѣла редица отъ общи преживявания, които не могатъ да не внушатъ на отдѣлната единица съзнание за общъ животъ и за принадлежностъ къмъ колектива.

Случаитѣ на колективни прояви не се изчерпватъ само съ казанитѣ. Трѣбва да оценимъ отъ това гледище и общитѣ — класови, дружествени и общоучилищни излети. Обик-

новено тяхното значение се вижда въ обогатяване детския умъ съ впечатления изъ природата и културата на страната и въ събуждане любовъ къмъ родината. Но наредъ съ това неопенимо значение, тѣ иматъ извънредно дълбоко влияние върху пробуждането на социалната страна отъ природата на детето и младежа. Колко задушевностъ пораждатъ отношенията между другари, между учителъ и ученици и какви трайни спомени отъ съвмѣстенъ животъ отнасятъ всички! Впечатленията и преживяванията се получаватъ общо, за-дружно, колективно; презъ цѣлото време, следователно, всѣко дете живѣе като съставка на групата, на цѣлото, на общността. Грубиятъ егоизъмъ и затворенъ индивидуализъмъ се просто стопяватъ срѣдъ повишената възбуда на социалния нагонъ.

Сжщото може да се каже и за проявитѣ на задруженъ трудъ. Трудътъ по своята сжщина е социална дейностъ, но елементътъ на социалностъ е особено силно подчертанъ въ общата работа, кждето взаимната помощъ е неизбежно условие за успѣшно постигане цѣльта на дейността. Трудътъ е въ основата на нашия народенъ битъ. Ето защо на него трѣбва да дадемъ широко приложение въ българското училище, като използваме силата му на организиращъ принципъ за най-разнообразни колективни прояви.

Накрая, нека спомена, че колективнитѣ прояви срѣдъ учащитѣ се помагатъ да иматъ и по-внушителния видъ на срещи между ученици отъ съседни училища или дори на ученически събори, каквито тукъ-таме преди години се състояха. Колективниятъ животъ на учещитѣ се може да придобие още по-широкъ обхватъ чрезъ междушколската кореспонденция. Чрезъ нея се хвърлятъ нишките на единение между бждещи граждани на родината отъ най-различни краища. Ето защо, тая кореспонденция заслужава всестранно насърчение.

Много отъ споменатитѣ колективни прояви, включително и дисциплината, могатъ да бждатъ организирани и проведени отъ ученическитѣ дружества. И понеже последнитѣ трѣбва да се намиратъ въ съгласие помежду си, то всички прояви на училищния животъ биха могли да иматъ свой центъръ и по тоя начинъ между всички тѣхъ да се прокара пълно единство. При подобно развитие на колективния животъ въ училището, последното ще придобие организацията на една по-богата съ възпитателни ценности общностъ. Ако дисциплина, дружественъ животъ, забави, излети, събори, вътрешна уредба на училищната обстановка и дидактична срѣда станатъ дѣло на единъ ръководенъ съ участието на ученицитѣ центъръ, въ такъвъ случай ние, наистина, ще имаме единъ завършенъ общественно-възпитателенъ организъмъ въ училището, пулсътъ на който ще усѣща всѣко дете и чието цѣлостно въздействие то ще възприема чрезъ

активното си участие въ него. Благотворното образователно влияние на подобна цѣлостно организирана срѣда е повече отъ очевидно. Проблемътъ за цѣлостностъ при образованието намира успѣшно разрешение въ това обединение на всички елементи въ образователната срѣда. Нейното органическо единство би обуславяло по най-свършенъ начинъ изграждане органическото единство на детската душа. Наредъ съ това, като преживѣе своето участие въ живота и организирането на тази школска общностъ, всѣки младъ човѣкъ ще бжде готовъ за участие въ обществения организъмъ на своята срѣда и на своя народъ и ще представлява творчески ферментъ за усвършенствуване на тоя организъмъ.

Вл. Бацаловъ.

### Цѣлостна образователна работа.

Безспорна истина е, че движението е първата проява на живота у човѣка, както у всѣки живъ организъмъ. По рождение той е активно сжщество съ вродени рефлексии, инстинкти и автоматични действия.

Началото на образователния процесъ у детето започва естествено самопроизволно (пакъ въ движение) чрезъ играта, която постепенно слага градивнитѣ материали за неговото тѣлесно и душевно развитие, подготвяйки го за бъдещия животъ. Първитѣ наченки на практическо мислене у него идватъ отъ движението и отъ приспособлението на това движение къмъ околната срѣда и къмъ нуждитѣ на живота. Далечното и непознатото по време, сложностъ и пространство, за детето е и чуждо и безинтересно. Къмъ него то ще почувствува влѣчение следъ срастването на житейската му опитностъ и познание.

Достатъчно е да се вземъ по-внимателно въ своеобразнитѣ прояви на малкото и подрастващо дете, за да се увѣримъ, че съзнанието у него се явява творческа сила, която не възприема пасивно, слѣпешката, а сама изследва, създава, гради и се развива. Отъ тука и науката за образованието поставя принципитѣ на активността и свободата възъ основата на образованието, за да подпомогне и насочи естествениятѣ и полезни заложи къмъ правилно, постепенно и непрекъснато развитие, съ огледъ изискванията и нуждитѣ на здравния нравствено-социалния и културно-исторически животъ.

Ако приемемъ, че гореказаното е вѣрно и правилно и, ако сме съгласни, че живото дете още следъ раждането си представлява вътрешно и външно движение и постепенно чрезъ действуване и дѣла се развиватъ всичкитѣ му качества, въ такъвъ случай ще трѣбва съ горчивина да признаемъ, че училище, което осжда ученицитѣ още отъ 7-го-

дишната им възраст на едно книжно и пасивно обучение, предлагайки им на готово всичко въ класната стая, неподвижно приковани на тѣсния чинъ, такова училище не образова въ истинския смисъл на думата, а обратното: то изкривява, похабява и разрушава, както тѣлото, така и душата.

Широката и многолика срѣда (семејство, другарска, природна, стопанска, културна и т. н.) е мощниятъ, но несъзнателенъ факторъ на образованието. Въ нея детето още следъ рождението си получава първитѣ възприятия, впечатление и представи, които оставатъ незаличими въ основата на душевния му животъ. Всичкитѣ му движения, игри, преживявания, радости, скърби и наблюдения всрѣдъ родния кжтъ: на двора, въ градината, край рѣката, въ полето, изъ планината и т. н. запълватъ времето и чувствата му и се запечатватъ дълбоко въ душата му. Тази първа наслойка впоследствие освѣтява жизнения му пжтъ.

Това естествено начало, училището, респ. учителътъ, трѣбва да разширява задълбочава и развива съ ученицитѣ съ подходящи подбудителни срѣдства и прийоми, използвайки цѣлостно материалитѣ отъ природната, географска и социална срѣда и изхождайки отъ конкретнитѣ имъ преживявания. По този начинъ духа на децата ще се развива правилно и въ съгласие съ основния дидактически принципъ — отъ близкото, познатото, простото (въ психологически смисълъ), къмъ далечното, непознатото, сложното.

Знайно е, че крайната целъ на истинското, съзнателно и разумно възпитание е да подготви индивида за действителния животъ въ неговата пълнота, сложност и непрестанно развитие. Заради това, знанието, сръчноститѣ, похватитѣ, и нравственитѣ привички, които се даватъ на образоващитѣ се, трѣбва да бждатъ черпени направо отъ чистия изворъ на съвременния животъ и по такъвъ начинъ, че да се съгласуватъ съ законнитѣ и положителнитѣ наклонности на тѣхната природа.

Училището като съзнателенъ факторъ на възпитание, всѣкога трѣбва да се движи въ тактъ и хармония съ живота и науката, които непрестанно се развиватъ. Иначе, то не би служило на живота, не би образовало и издигало, а обратното — то би разрушавало и създавало изживѣли времето си негодници.

Тъкмо заради това противоречие и абсурдностъ, въ последнитѣ нѣколко вѣка, много страстни и преданни хора на педагогичната наука, ржководени и отъ опита на другитѣ науки, работятъ, изследватъ и откриватъ нови принципи, методи и системи, за да разрушатъ фалшивитѣ основи на старото училище и да изградятъ новото върху здравитѣ принципи на природосъобразностъ, самодейностъ, свобода, жизненостъ, динамичностъ, практичностъ, цѣлостностъ.

Най-важното, по сжщност и значение, откритие въ тия реформени стремежи е, че училището трѣбва да бжде организирано така, че да представлява самия животъ, въ който ученицитѣ едновременно да играятъ, да живѣятъ, да растатъ и се образоватъ, а така сжщо да откриватъ, създаватъ и творятъ условия, предпоставки и форми на по-свършенъ животъ. Съ други думи, чрезъ цѣлостна, координирана, обединена образователна работа да се развие цѣлостна личностъ, съ здраво тѣло и трезвенъ духъ, годна да живѣе, да се бори да побеждава и успѣва, да сътрудничи и твори, както за себе си така и за обществото (човѣчеството), въ което всѣкога да участвува и съзнава своето мѣсто и отговорностъ. Този е естествения процесъ на развитие и само така нагодена, образователната работа ще бжде смислена, полезна и резултатна.

Значението на цѣлостното обучение се подсилва и отъ научния фектъ за единството на човѣшката душа и отъ обстоятелството, че действителния животъ не представлява схема отъ раздѣлни факти и прояви, както науката ги чертае, систематизира и групира, а едно сложно, преплетено, хармонично и закономернo цѣло отъ нѣща, явления, действия, събития, съотношения. Дори и най-обикновенитѣ понятия: село, хора, рѣка, кжща и пр, съдържатъ елементи отъ различнитѣ области на човѣшкото знание.

Така че познанията, които се поднасятъ на ученицитѣ, особено отъ детското и първоначално училище, не трѣбва да бждатъ разхвърлени по области, предмети и часове, а свързани съ естествена връзка въ жизнени цѣлости, разглеждани, откривани и възприемани самодейно, опитно, творчески.

Тѣй тѣ биватъ и по-полезно усвоявани и полезно използвани като храна, градиво и тласкъ за всестранно възпитание, въ унисонъ съ доказаната психология на реактивнитѣ и възприемателни сили на подрастващия. Отъ друга страна само по подобенъ начинъ ще се сложи здравата основа за постигане хармоничното развитие на индивида, безъ което не може да има достойна човѣшка личностъ — идеалъ на възпитанието.

Макаръ че у насъ за днесъ (поради държавни, материални и професионални причини) това педагогическо схващане да не може да се приложи въ неговата идеална форма (особено що се отнася до организацията), все пакъ, въ рамкитѣ на съществуващата училищна система, нѣкои наши учители работятъ въ тоя духъ плахо и предпазливо, а може и би трѣбвало постепенно да се въвежда по-широко и смѣло приложение на цѣлостната образователна система въ нашата училищна практика.

Споредъ възрастта и срѣдата, този родъ работа, въ основното училище, подъ формата на задачи, проекти, проблеми, доклади и пр. трѣбва да изхожда отъ игритѣ, прежи-

вяванията, наблюденията надъ обекти отъ природата на родния кжтъ, отъ явленията на общественния животъ, отъ личнитъ интереси на ученицитъ, отъ дейността и пресмѣтанията въ ученическата кооперация, отъ отглежданитъ въ училищната градина и стопанство животински и растителни видове, отъ събранитъ сведения и изследване на исторически паметници, легенди, предания и др. По този начинъ за изходно начало при цѣлостното обучение нѣма да служи изолиранъ предметъ или частиченъ обектъ, явления, факти, откъснати и отдалечени по мѣсто и време отъ тѣхната срѣда, а всѣкога — жизнената тема, събитие, случка и пр., взети въ тѣхната цѣлостъ, всрѣдъ богатата и разнообразна обстановка, които възбуждатъ интереса, желанието и волята за разглеждане, размишление, анализа, безъ да нахвърляватъ единството на детската душа.

За щастие на отличната идея за интегритета, и официалната учил. програма у насъ, макаръ че разхвърля и групира уч. градиво въ учебни предмети, поднася го на учителството (разбира се, не напълно) въ жизнени области, като предоставя на тѣхната грижа, усърдие и разбиране подреждането му въ годишни планове и провеждането му въ съгласие съ началата на цѣлостната система.

До колко успѣшно ще се справи учителството съ това, зависи отъ неговото желание, трудолюбие и подготовка; отъ съдействието на училищнитъ инспектори и отъ редица други условия отъ материално и морално естество, особено пъкъ що се отнася до вътрешната и външна организация на училището, като общежитие, чието належаше подобрене и реорганизация е държавна и финансова грижа.

Понѣже въ рамкитъ на една статия е невъзможно да се изложи широкиятъ планъ на цѣлостното обучение въ първоначалното училище, ще дадемъ само отдѣлни схеми за развиване, придружени съ кратки бележки.

Обикновено въ I и II отдѣление за изворъ и изходно начало при образователната работа служи учебната материя по предметно обучение, който предметъ съдържа голѣмо разнообразие отъ теми изъ интимната детска срѣда и конкретни тѣхни преживявания: нашето семейство (членове, отношения и пр.) родна кжща (разпредѣление, животни, спомени), есенни игри и радости, пролѣтни гости, празници и др. Темитъ се използватъ като центрове на интереса, наблюдаватъ се обектитъ, изживяватъ се моменти, възпроизвежда се преживяното чрезъ рѣчна работа, моделиране, рисуване, пѣние, устенъ и писменъ изразъ, даватъ се съотношения и бройки на членове, части, елементи и пр., и така, по аналитиченъ пътъ се привеждатъ въ движение всички душевни и тѣлесни функции на детето къмъ спонтанно развитие и обогатяване на неговата природа.

## С х е м а I:

Жизнена цѣлость за I и II отдѣление

## „Родна кѣща“

1. Наблюдение (групово): обиколка изъ селото, спиране предъ двороветъ на всички (или на нѣкои) кѣщи на ученицитѣ.

2. Устенъ изразъ: изказване впечатления отъ разходката.

3. Смѣтане: а) Колко кѣщи обиколихме? б) Съ какви и какви покриви? в) Брой на кѣщитѣ по махали? г) Срещнати животни и пр.?

4. Задачи за наблюдение: а) разглеждане на кѣщата (своята): височина, покривъ, стаи, градина, плѣвня и пр.; б) Всѣки да вземе съ себе си по толкова зрънца, клечки, камъчета, колкото стаи има кѣщата, колкото стѣпала — стѣлбата, колкото дървета — градината и пр.

5. Устенъ изразъ: докладъ върху наблюдаването.

6. Писане: Съчинение. „Обичамъ я!“ „Нашата кѣща!“, изречение за нея, или пъкъ елементи за подготвителни упражнения по писане.

7. Пѣние: пѣсничката „Кѣщурка“.

8. Смѣтане: броене и упражнения въ действие съ донесенитѣ предмети, олицетворяващи стаи, стѣпала, дървета, животни отъ „нашата кѣща“.

9. Наблюдение класно: а) Направа на нова кѣща, препокриване и пр.; б) майсторъ, работници, чирачета; в) измѣрване съ метъра на майстора части отъ кѣщата.

10. Ръчна работа, моделиране, рисуване: групово построяване на малка кѣща (съ пристройки къмъ нея); б) единично моделирани съ глина минитюрна кѣщичка; в) рисуване кѣщичка, плѣвня, кошарка, стѣлба и пр.

11. Смѣтане: Измѣрване съ метъра стени, дворъ, градинка и действия съ него.

12. Хигиена: Следъ привършване на работата съ глина и др. подобни материали, всички ученици се водятъ на рѣката, чешмата за взаимно изтупване на дрехитѣ и измиване на рѣцетѣ и лицето.

13. Нравоучение: а) трудъ на работниците; б) отношение на майстора къмъ чирачетата; в) становище на ученицитѣ къмъ тия отношения и пр.

14. Тѣлесно възпитание: а) Подражание за подхвърляне на тухли, керемиди и др.; б) катерене по стѣлба; в) движение по дъска за равновесие подражайки на майстора, (който се движи по греди); г) следъ упражненията се прави измиване съ вода на лицето и рѣцетѣ за освежаване и създаване на здравни навици.

Скицираната тема дава поводъ за разглеждане, развиване и вдѣлбочаване въ още много и много дейности, проблеми и преживявания, близки до детскитѣ интереси, нужди

склонности, като: материали за нова къща (варь „варджийница“, тухли „тухларница“), дъски, греди „дъскоръзница“, гвоздеи „ковачница“ и др., които все така нагледно, опитно, дейно разработени, ще гарантират охотно, правилно и цялостно развитие на учениците и подготвянето за живота, запознавайки се от близу с радостите, неволите, усилията и отношенията на хората от действителния живот. Така те ще започнат да формират и определят още от малки своето място и отговорност във поддържането, подобрението и изграждането на по-добър, лесен и смислен живот.

Във второто отделение, съгласно началата на цялостното обучение, всеки учител без колебание трябва да постави изучаването на конкретното родно място, с неговата близка и далечна околност във всяко отношение (географско, природно, стопанско, културно-просветно, гражданско-финансово, хигиенично и пр.), като материалите се почерпват от учебните предмети и родинознание и природознание и от действителния живот.

Във четвърто отделение, пък, цялостните теми ще се черпят от природознанието за родината и от отечествознанието, отчитани от познанието за Родното място.

Разбира се, случайно и внезапно възникналите произшествия, явления, събития, предмети и др., които вълнуват душите на учениците, възбуждат интересите им и имат благотворното влияние във техния живот и образователна стойност, непременно трябва да се поставят като работни единици (и то своевременно) за разглеждане и изучаване върху принципите на цялостта, макар и да не са визирани във програмата като учебно съдържание.

#### Схема за III отделение (възможно и за IV)

##### Жизнена цялост

##### „Изъ планината“

1. Наблюдение: а) излетъ (1, 2—3 дни, споредъ местото и времето, при добра екипировка и организация); б) записване във тетрадите наблюдаваните обекти и части на планината, срещнати хора, животни явления и др.; в) събиране на растения и др.
2. Пъене: пъенета „На балкана“.
3. Устно изразяване: а) впечатления от излета; б) преживяване и случки; в) устно описание на планината и на пътя към нея и обратно.
4. Писане: съчинение „На балкана“ или „Въ планината“.
5. Граматика: удивителни изречения, междуметия и пр.
6. Четене: а) четивото „Планинче“; б) стихотворение „На балкана“.

7. Смѣтане: а) измѣрване съ рулетката; б) запознаване и упражнения съ многократниците на метъра: дека-хекто-метъръ; в) измѣрване разстоянието и бързината на пътуването по часовника и въ километри.

8. Природознание и хигиена: а) чистъ въздухъ и значението му за живота; б) изворъ на рѣката, потоци, най-чиста вода за пиене, водопроводъ; в) умора и почивка, „Да не пиеме уморени!“

9. География (земеописане): Части на планината (върхъ, гребенъ, било, проходъ, урва, гора и т. н.

10. Стопанство: а) скотовѣдство: овци, кози, говеда, поляни и пасища; б) дѣскорѣзници, в) ями за вжглища, дървари.

11. Природознание: водопадъ, водата като рушителъ и строителъ.

12. Смѣтане: практически задачи изъ живота въ планината.

13. Ръченъ трудъ: събиране дърва, сѣчки, прѣтове, колове за огрѣвъ, за ограда и др. и докарване съ добичетата у дома или въ училището.

14. Моделиране: релефъ на планината съ частитѣ ѝ поставенъ на съответното мѣсто въ общия релефъ на родната околностъ.

15. Ръчна работа: отъ прѣчки: колибата на овчаря, кошарата на овцетѣ, корито за кучето или хижа отъ дѣска, глина и пр.

16. Рисуване: изработеното, чертаене карта, иллюстрации и пр.

17. Формознание: конусовидна форма, изхождайки отъ формата на върха и тая на неотрѣзани дървета; б) цилиндрична и призматична форми — тия на трупъ и на подредени дѣски.

18. Краснописъ: надписи: „Да не убиваме полезния дивечъ!“ „Да дишаме чистъ въздухъ!“ „Да не пиемъ вода уморени!“ „Да не събаряме камъни и скали отъ височинитѣ!“

19. Тѣлесно възпитание: то се реализира въ самия процесъ на излета (катерене, слизание, дишане чистъ въздухъ); б) въ училището се прави подражание за дълбоко вдишване и издишване, прескачане трапове и урви; в) инсцениратъ се игри: „Вълкъ и овци“, „Мечка иде“, „Вълкъ и кучета“ и др.

При така очертанія пѣтъ на развиване на темата, явно е, че се гарантира непринуденото участие въ работата на мнозинството отъ ученицитѣ, засѣгайки всичкитѣ струни на рушата имъ, правейки ги дейни, волеви, самодоволни, събдазителни, бодри. Тукъ вниманието имъ не се отвлеча и разхвърля върху безсѣдържателни нѣща и не скача отъ тема на тема, отъ единъ на другъ учебенъ предметъ безъ връзка и отношение, а все повече и повече се съсредоточава за творчество. Тукъ пропада мудността, апатията и болезне-

ната реакция на стария учебенъ часъ съ изкуствено и досадно построение.

Тя (скицираната тема) и всички подобни, откриватъ широка възможность за нови проблеми и дейности, охотно поставяни или приемани като цели за разрешение отъ самитѣ деца. Тя ободрява и наръдчава духа имъ къмъ излети въ природата, изследване, вдълбочаване, пресъздаване, обикване и т. н.

Подобна работа дава широта и просторъ за увличане и маниполиране отъ различнитѣ типове и индивидуалности, които различно се проявяватъ, безъ да се страхуваме отъ шаблонизиране и притжпяване на детскитѣ сили.

Тукъ не ще имаме вече онзи „урокъ“ отъ досегашната практика, който поднасяше на готово отъ учителя знания изъ единичнитѣ учебни предмети въ 1 или 2 часа въ класната стая — а обемиста и приятна работна единица, която ще обхваща преживявания, знания, упражнения, дейности и явления отъ редица области на действителния животъ и ще продължава съ дни и седмици безъ да дотѣква на децата, защото, освенъ, че е почерпена отъ срѣдата на тѣхнитѣ интереси, нужди и преживявания, тя ще бѣде свързана и освежавана отъ мелодията на пѣсенъта, подвижността на играта, прохладата на чистия въздухъ и отъ самодоволството на ржчното и езиково възпроизвеждане.

И така, отъ ограничено обучение и дресировка се минава къмъ истинско цѣлостно възпитание и образование, съ усвояване на добри навици и съ превръщане на добритѣ знания въ можеене, въ сигурно действуване.

Д-ръ З. Ставрева.

### **Йенскиятъ планъ и нашата училищна практика\*).**

Йенскиятъ планъ е онова педагогическо течение на западна Европа, което проясни особеността на жизненитѣ функции „училище“ и „възпитание“, като създаде възпитателни училища и училища за образуване на характера. Цѣлата работа въ училищата по Йенския планъ произхожда отъ човѣшкитѣ отношения къмъ другари, къмъ учителя и къмъ групата. Покрай това Йенскиятъ планъ разреши най-сщественитѣ училищни въпроси, вълнуващи практиката въ училището, както другаде, така и у насъ.

Първиятъ и най-важниятъ въпросъ, който намѣри своето разрешение чрезъ Йенския планъ, е въпроса за подборъ

\*) В. подробности въ книгата на П. Петерсенъ: „Практиката въ училищата по Йенския планъ“, 1938 г.

по способности. Премахването на класовете и замѣняването имъ съ други — основни и групи по маси — позволява и на по-малко надаренитѣ деца да правятъ стѣпката на своитѣ другарчета. Въ Йена се установи съ положителностъ, че повечето отъ закѣснѣлитѣ деца въ училището сж резултатъ на класната метода. Чрезъ Йенския планъ този недѣгъ се напълно премахва,

Йенскиятъ планъ разреши и въпроса за социалното възпитание въ училището. Въ традиционното училище всѣки ученикъ се проявява изолиранъ отъ другитѣ и е ангажиранъ най-вече съ това да задоволи изискванията на учителя и училището. Всѣко подпомагане се таксува като престѣпление и се съпровожда съ наказание. Ученикътъ тѣбва да знае само за себе си и да укрива своитѣ знания отъ другаритѣ си. Въ училищата по Йенския планъ всѣка група представя едно сдружение за взаимопомощъ, гдето нѣкой по старъ помага на по-младъ, по-знаещъ — на по-незнаещъ, по-способенъ — на посрѣдственъ. Взаимопомощта не се ограничава само между групата отъ една и сѣща маса. Всѣки е правъ да посочи на другия начинъ и срѣдства за разрешение на новитѣ задачи, всѣки се интересува отъ работата на другия и взема участие въ нея, а и всѣко дете познава значението на своята работа за общността.

За Йенския планъ физическото развитие на детето и неговото нравствено усъвършенствуване сж по-важни, отколкото обучението.

Учителтъ е готовъ да изостави учението, ако неговитѣ ученици не сж здрави или, ако държането на нѣкой ученикъ, а сжщо и на цѣлата група не отговаря на нравственитѣ и социални норми. Грижитѣ за физическото развитие не се изчерпватъ съ единъ и нѣколкото часа гимнастика или спортъ, а цѣлиятъ животъ на училището е така нагоденъ, че подпомага запазване здравето на детето не само въ училището и вънъ отъ него, но пробужда и съзнанието у родителитѣ за необходимостта отъ истинската грижа за тѣлото.

Какъ става това? — 1. Училищната стая има съвсемъ другъ видъ. Чиноветѣ, които много хигиенисти смѣтатъ като причина за грѣбначнитѣ изкривявания, сж премахнати и замѣнени съ масички и столчета, съобразно възрастта на децата. 2. Децата се движатъ съвършено свободно въ груповото помѣщение, безъ да безпокоятъ работещата група. 3. Паузата е промѣнена. Тя е въ 10 часа, състои се отъ 40—45; отъ които първитѣ 15 сж опредѣлени за гимнастика по Янъ, а другото време се използва за закуска и свободни игри, при които ученицитѣ отъ горната група упражняватъ тѣзи отъ долната.

Йенскиятъ планъ разреши и въпроса за отношението на родителитѣ къмъ училището.

На въпроса за сътрудничеството между дома и училището и родители и учители се е поглеждало всекога скептично. Чрезъ Йенския планъ този скептицизмъ бѣше надвигъ. Въ сътрудничеството на дома Петерсенъ вижда най-здравата основа за възпитание къмъ общностъ. Училищата по Йенския планъ заинтересуватъ родителитъ за възпитателитъ и обществени идеи, и ги оставатъ да взематъ участие въ училищния животъ — при уреждането на различнитъ тържества и праздненства. Такива тържества се уреждатъ по случай края на седмицата, за Коледа, Великденъ, за карнавалъ, по случай годишнината отъ основаването на училището, за изпращане завършилитъ училището, за края на годината, по случай рождени дни на учители и ученици и пр. Родителитъ тукъ сж не само помагачи желани гости, но и помагачи при подготовката на нѣкоя пиеска, за декламациитъ, за украса на училището и др.

Съ Йенския планъ се улесни работата на учителитъ въ малко разчлененитъ училища — въ училища съ две и повече слѣти отдѣления. Разпредѣлени ученицитъ на групи вмѣсто на класове, гдето въ една група влизатъ децата отъ три учебни години, като се взаимно подпомагатъ, както и часоветъ за тихо занимание могатъ да се превърнатъ въ добра групова и лична работа, при която не материята свързва децата, а чисто човѣшкитъ отношения.

Йенскиятъ планъ изисква училищната работа да се изнася отъ самитъ ученици. Затова изъ основа е промѣнено държанието на учителя, неговото участие въ работата на училището и задачитъ, които то си поставя. Ученицитъ сж една дружина, която истински войнишки се заема за работа, а учителътъ е водачъ чийто усилия сж насочени къмъ това да поддържа естествената склонностъ на децата къмъ дейностъ, къмъ общуване, къмъ учене.

При все че Йенскиятъ планъ е едно органическо единство, отъ него могатъ да се взематъ нѣкои форми и да се препоръчатъ за нашата училищна практика, макаръ и при работа съ класове, а не съ групи, както това става въ йенското университетско училище.

#### 1. Стаята.

Въ училището по Йенския планъ училищната стая се нарича „стая за живѣне“ и въ нея е всичко тъй подредено, както въ стая за живѣне — маси, столове, акварии, терарии, цвѣтя, тамъ е библиотеката, часовника, а за малкитъ и килимъ, на който тѣ сѣдатъ, за да се учатъ да четатъ. — Смыслътъ на училищното помѣщение, споредъ Петерсенъ е не само да приюти децата при хигиенични условия, а трѣбва да подпомогне и създаването на вътрешенъ редъ и да улесни концентрацията. По-рано се следѣше училищната стая да

бжде така наредена, че съ нищо да не отвлече вниманието на детето, отправено към катедрата или черната дъска. Сега, напротив, се иска училищната стая да бжде тъй уютна, че да създаде настроение за творческа работа. Всъко дете чувства, че това е „неговата стая“ и върши всичко, което украсява и поддържа реда въ тази стая. А и написания отъ общо значение законъ. „Тукъ се върши само това, което всички желаятъ, което не нарушава реда и не прѣчи на добритѣ нрави“, който стои окаченъ на стената, подпомага подържането на добрия редъ. Подредъ децата сж приучени да се грижатъ за чистотата въ стаята и никога да я не оставатъ въ безпоредъкъ; всичкото това се върши съ голѣма ревностъ и радостъ. Още съ отварянето на вратата всѣко дете чувства, че влиза въ собствената си стая, поставя нѣщата си на мѣсто, върви на прѣсти, ако другитѣ работятъ, защото всѣко отъ тѣхъ знае, че това е стая за живѣене, но е и мѣсто за работа. По този начинъ децата се свикватъ да иматъ винаги предвидъ изикванията на цѣлото.

Всичко това може да стане въ всѣко наше училище, макаръ да нѣмаме пригодени за целта масички и столчета, каквито има въ всѣко училище по Йенския планъ. А какво струва срѣзването на старитѣ дълги и неподвижни тежки чинове и превръщането имъ въ малки и подвижни чинчета? — Достатъчно е само доброто желание на учителя и съ това не само стаята ще добие другъ видъ, а ще се запази и здравословното състояние на децата.

## 2. Нивокурсоветѣ.

Независимо отъ това, дали ученицитѣ сж разпредѣлени на класове, както това е въ традиционното училище, или въ групи, подобно на училищата по Йенския планъ, нивокурсове могатъ да се уредятъ въ всѣко училище. Всѣки учителъ знае какъ се сплзва неговата работа, когато нѣкое иначе добро дете закъснѣе съ своя успѣхъ по известенъ предметъ, поради болестъ или други причини. Това става обикновено по смѣтане, четене и писане. Нивокурсоветѣ улесняватъ работата на учителя въ тази насока. Тѣ се организиратъ възъ основа работоспособността, безъ огледъ на това къмъ коя група или класъ спада детето. Децата тукъ придобиватъ оня минималенъ материалъ, който не сж работили при общото обучение на класа. По този начинъ имъ се дава възможность да напреднатъ. Колкото учители има въ едно училище, толкова и нивокурсове могатъ да се образуватъ, като се спазва тѣ да бждатъ въ сжщия день и сжщия часъ, обикновено това става първия часъ. Всички ученици въ училището се разпредѣлятъ на нивокурсове, безъ да се гледа въ кой класъ сж, а се има предвидъ тѣхното ниво. Тукъ тѣ се занимаватъ отъ опредѣления за нивокурса учителъ. Въ продъл-

жение на годината може да стане преминаване от единъ нивокурсъ въ другъ, съобразно напредването на детето. Дете отъ най-долния курсъ, гдето работятъ най-бавнитъ и изостанали деца, може да премине въ по-горенъ, щомъ е придобило знанията, необходими за този курсъ. И обратно.

Нашето Министерство на просвѣтата преди нѣколко години подканваше учителитъ по езицитъ и математика, гдето успѣхътъ е най-слабъ, да нареждатъ специаленъ часъ следъ обѣдъ, въ който да извикватъ на занимание по-слабитъ ученици отъ класа. Тази работа наподобяваше на нивокурсоветъ по Йенския планъ. Подобна работа, но съобразно изискванията на Йенския планъ може да се организира въ всѣко наше училище, безъ да се чака нареждане. Мисли се, обикновено, че за да се направятъ промѣни въ начина на работата въ нѣкое училище, трѣбва да се чака заповѣдь отгоре. Въпрѣки това, знайно е, че всѣки училищенъ инспекторъ би се радвалъ на нововъведения, стига тѣ сж резултатни и да улесняватъ постигането крайната цель на всѣко образование.

### 3. Кржжецътъ.

Той може да бжде използванъ отъ всѣко училище като срѣдство за социално възпитание; въ него настава една атмосфера на общность — и това е възпитателното му значение. Въ този часъ се обсъжда живота на класа, децата се изказватъ върху реда въ училището и отношенията помежду имъ, обсъждатъ се изникналитъ неприятности, опредѣля се реда и задачитъ за предстоящата седмица, хвърля се погледъ върху извършеното презъ изтеклитъ дни, опредѣлятъ се дежурни за черната дъска, за стаята, тукъ се изтъкватъ и нередовности въ държането на всѣко дете. Ако мебелитъ позволяватъ да се нареди кржгъ, въ който децата да седятъ едно срещу друго и да се гледатъ въ читѣ, съ това се засилва и чувството на съпринадлежность и класова общность.

### 4. Учителътъ.

Неговото ръководно начало може да стане това, което е въ училищата по Йенския планъ — изчакавай спокойно да се твори! Той не трѣбва да иска отъ детето да учи, а да търси да подпомогне неговия растежъ и развитие. Още съ влизането въ училището въ детето трѣбва да се пробуди съзнанието, какво има да върши; то не трѣбва да чака докато учителътъ даде знакъ да започне и да не върши нищо преди той да е тамъ или да преустановява работата, следъ като той излѣзе. Ученикътъ трѣбва да е деенъ въ своята работа, докато я довърши и да чувствува отговорность за нея предъ цѣлия класъ. Съревнованието трѣбва да играе голѣма роля, а за това е необходима и самопомощъ. Децата

трѣбва да се свикнатъ да си помагатъ на черната дѣска или на чина, да се изслушватъ единъ другъ, да си сочатъ грѣшките и ценното, което забележатъ единъ на другъ. Не трѣбва вече да има забранено „поглеждане“ въ тетрадката на другитѣ, а истинска обща работа. Учителтъ не трѣбва да задава известна работа, за да „издебне“ детето, дали знае или не, а трѣбва да пита, дали ученикътъ разбира това, което работи и да търси да я улесни. Той може и трѣбва така да се постави, че тѣ да го чувствуватъ като такъвъ, който се грижи за тѣхния напредѣкъ и развитие.

### 5. Изложбата въ края на учебната година

Тя не е нѣщо ново. Такава изложба прави почти всѣко училище у насъ. Въ училищата по Йенския планъ, обаче, тя дава възможностъ на всѣко дете да покаже своята работа и има не само възпитателно значение, но е и една стѣпка за навлизането на родителитѣ въ известни педагогически въпроси. Подготовката за нея започва седмица наредъ. Всички карти, скици, картини, табели, рисунки, тетрадки по кроснописъ, съчинения, картини, залепени върху картонъ, които се употребяватъ за фотографически апарати, рѣчна работа съ лико, вълна, мукава, дърво, телъ, тенекия, статистически таблици и всичко, което е служило за онагледяване на обучението, сега е на лице, за да могатъ родителитѣ да добиятъ погледъ върху цѣлата работа на отдѣленъ класъ.

Нареждането става ту по областъ на материала, ту по завладяване на нѣкои културни техники, ту въ връзка съ известна тема, но така, че да даде възможностъ на родителитѣ да видятъ детето си въ нея,

Въ една предварителна родителско-учителска среща се пояснява на родителитѣ на какво трѣбва да обърнатъ внимание.

Такава изложба има двойко значение — и за учителя и за родителитѣ.

За учителя изложбата е пробенъ камѣкъ. Чрезъ нея той вижда, какъ е прокаралъ своя планъ, разпознава скоковетѣ въ него, както и силитѣ и слабоститѣ на своитѣ ученици.

За родителитѣ изложбата е новъ съюзъ между дома и училището. Родителитѣ ставатъ истински помощници на училището. Тѣ почватъ да събиратъ картини, сведения отъ вестници, книжки, списания, материалъ за рѣчна работа и пр.

Изложбата поставя единъ мостъ, на който се срещатъ родители и учители за благо на детето.

\* \* \*

Преди десетина години имахъ рѣдкото щастие да слушамъ въ Мюнхенския университетъ лекциитѣ на голѣмия нѣмски педагогъ-реформатеръ Георгъ Кершенщайнеръ върху организация на учебното дѣло.

Правейки прегледъ на учебното дѣло въ различнитъ европейски страни, професоръ Кершенщайнеръ не веднѣжъ, за голѣма моя радостъ, подчертаваше, че учебното дѣло на малката и сломена България стои на много по-висока степенъ отъ това на нѣкои голѣми и културни европейски страни. Това професоръ Кершенщайнеръ обясняваше съ възприемчивостта къмъ новото на българския учител. Дано не бжде далечъ времето, когато тази възприемчивостъ доведе българския учител до тамъ, че той не само да взема, а и да дава проби на училищата въ Западна Европа.

Гр. Пенчовъ.

### Народностность и училище.

Основно педагогическо начало, педагогически постулатъ е, знае се, искането — училището да изгражда своята организация и споредъ народностността. Това искане поставя проблемата за народностността ни, която именно ще даде нѣкои отъ основнитѣ линии и главни съставки въ сложението на школата ни.

Какъ, прочее, се разкрива въ важнитѣ си части народностността ни?

Въ нашия народъ сж сложени тия настроения:

Наше народно убеждение е, че човѣкътъ е фокусътъ на всичко. Подъ жгъла на неговото основно качество — човѣщината ние, българитѣ, държимъ да се извършватъ всички действия, да се провеждатъ всички идеи и схващания и за отдѣлния индивидъ, и за човѣчеството. Човѣшкото съществуване опредѣля и висшия духовенъ животъ и физическитѣ функции. Човѣкътъ е за насъ, българитѣ, който дава печатъ и основа на обществения и държавния животъ. За насъ безспорно предимство има национално опредѣлената личностъ. Ние, държейки за собственото, не изоставяме обаче чуждото и възприемаме чужди идеи и идеали.

Тая наша сжщностъ ние намираме въ редица духовни и политически, съ историческо значение за насъ като отдѣлни личности и за другитѣ народи, актове. Тя се изразява въ всичката оная упорита дейность, въ всичкитѣ онѣзи безпирни усилия за възходъ и благополучие на индивида и общото, въ всичкитѣ онѣзи проявления на себеотрицание въ служба на човѣка. въ всичката, най-сетне, ценна дейность за организиране религиозни и религиозно-духовни школи, за засилване и разширяване на християнството, за предаване знания и жизненни поуки на собственъ народъ и други народи. Една служба, отиваща до себепожертвуване, както казахме, за издигане на човѣка, на общността, на народа, на други народи. Всичко това накжсо се изразява така: Мисията

на българина е да се грижи за добруването на челядта си, да се бори за правото на човъка да не се страхува дори и от смъртта, когато брани своето дѣло, това на сдружението, на народа. Българинът се впуска съ цената на живота си и отстоява упорито съ нестихващия и вѣченъ огънь на доброто и правдата борбата си противъ несправдитѣ.

Прекрасни наши черти, ценни наши качества, които никога не трѣбва да се напускатъ и отъ училища, и отъ училищна администрация, и отъ ръководство на държавата ни.

Нашиятъ народъ е, по-нататъкъ, героиченъ. Ние имаме националенъ епосъ за героитѣ. Да споменаваме ли Крали Марко, Хайдутъ Сидеръ?

Ами героизмътъ на Левски, на Раковски, на Ботьовъ? А въстаницитѣ отъ Сръдногорието? А опълченцитѣ? А илинденци? Ами плеадата герои отъ войнитѣ, които водихме презъ последнитѣ години? Подвизитѣ на героитѣ-светии народътъ ни описва и възпѣва въ съблѣмни творби, които възбуждатъ най-възвишени възторзи. Геройството е вродено качество у българина. Ние презъ хилядилѣтията сме проявили това си качество не еднѣжъ и колективно. Чутовнитѣ подвизи на храбрата ни войска презъ войнитѣ 1885 г., 1912—1913 г., 1915—1918 г. сѣ лишно доказателство за тая ни общонародна черта. Черноризци, боготири, презъ първото и второто наше царство, хайдушки дружини, легионери, опълченци, въстаници презъ периода на борбитѣ ни за политическо освобождаване; въстанически движения въ Македония, организациитѣ въ Добруджа, Македония, Тракия и Западнитѣ покрайнини — презъ последнитѣ години — всичкитѣ тѣзи движения и сдружения, тѣхната дейность сѣ сѣщо така проявление на тая тѣй ценна черта на народа ни — героизма.

Ние сме наклонни да възприемаме, споменахме вече, а сега се спираме отдѣлно на тая наша черта — чужди идеи и идеологии на чужда намъ духовность. Една опасна черта очевидно. Тя води до подражание. А знае се, ценността на единъ народъ се състои въ неговата оригиналность, самобитность. Инакъ неговото съществуване срѣдъ културни народи е излишно. Чуждоманията осжждаха още нашитѣ възрожденци начело съ Априлова. Тя нанесе не малко поражения на народа ни. Тѣй опасна за насъ, срещу тая наша особеность, безспорно, е нужно постоянно внимание и следење. Изявяване следъ това винаги нашитѣ постижения, нашия битъ, народностно проявяване. Все-странни мѣрки, най-сетне, за запазване българщината, кждето и да е. Колко благородни задачи! Въ тия общодържавни задѣлжения не малкъ дѣлъ се пада и на училището ни!

Тудътъ е друга съставка на народа ни. За българина трудътъ е висока ценность. Той обхваща цѣлия човѣкъ. Той дава не само материални блага, но и възвишава душата. Напредва ли дѣлото, убедени сме ние, печели душата. Спа-

сителна вена, образът на народа ни е трудаът. Нему ние дължимъ напредъка си, стопанството си, капитала си. Чрезъ него ние създадохме образа на селищата си. Провежданото на трудови войски у насъ, на трудови дни и седмици въ училищата ясно сочатъ на голѣмото значение, което отдава народътъ ни на труда. На това народно качество се основава също много ценната наша черта — земелюбието, любовта къмъ родната земя — нейнитѣ ценности. Въ труда нашиятъ народъ, може да се каже, е стихия. Чрезъ него и земята си ние сме господари на собствената си сждба. „Съ черенъ трудъ се живѣе“. Само съ хлѣбъ и солъ се печели“ Битътъ изобщо на българина е трудътъ. „Работи, додето ти се опулятъ очитѣ“. „Работи отъ тъмно до тъмно“. Класичното у народа ни, може да се каже, е трудътъ.

Съставка на българина е и водачеството. Българинътъ разбира, че не всѣкога е способенъ за обща работа и затова прибѣгва до водача. „Всѣко стадо си има овчаря“. „Всѣки носи глава, но не всѣки има разумъ“. Водачеството, народътъ ни вѣрва, че е даръ отъ Бога и държи, че то трѣбва да се проявява за доброто на другитѣ. Народътъ ни дори опредѣля и качества на водача, „Войвода по сила и честностъ става“.

Българинътъ е и религиозенъ. Силна е нашата вѣра. „Вѣрвай въ Бога съ цѣлата си душа“. За българина вѣрата е вѣчна. „Всичко се мѣни, освенъ Божията воля“. „Всичко до време, Господъ до вѣка“. „Богъ забавя, ала не забравя“. Нашата религиозностъ и вѣра съдържа и други много елементи. „Дето има миръ и любовъ, тамъ е Богъ“. „Дето има съгласие, тамъ има и Божие благословение“. „Вѣрата крепи човѣка“. „Отъ Бога нищо не се укрива“. „Народъ безъ вѣра е обреченъ на загиване“. Богъ се схваща отъ нашия народъ като сила, която налага санкции. „Който вѣра ломи, невѣра ще го сломи“.

Изобщо, за нашия народъ религията е пжтъ на нравствеността. Богъ е нравствениятъ идеалъ, къмъ който сж насочени стремежитѣ ни. Затова и дѣлото на ханъ Бориса въ 865 г. — покръстването на българитѣ — се ценитъ отъ насъ като най-великото дѣло въ историята на българския народъ. Това дѣло, както се вижда отъ изложеното въ тая точка, е въ пълна хармония съ народностността ни.

У насъ се срѣщатъ — нека и това отбележимъ — романтични тенденции, наклонностъ къмъ романтизъмъ. Нашата история ни сочи не единъ пжтъ подобни случаи. Не еднѣжъ животътъ на държавата ни се е движилъ отъ романтични личности. Не веднѣжъ ние сме се виждали въ романтични увлечения. Опасна, очевидно, наша мисловностъ. Тя, обаче, може да се задуши. Тя може да се сподави съ тъй ценната дейностъ и творчество отъ държава, училище,

сдружения и отделни индивиди по линията на действителността и реалността.

Тъй се представя въ най-същественитъ си прояви нашата народностност. Тая духовност е именно съ основно значение за школата ни. Въ свѣтлината на тая наша народностна структура образованието, училището, съставкитъ имъ се чертаятъ така:

Общата духовна основа — човѣкътъ личност, човѣкътъ на реалността, човѣкътъ герой, включително религиозната му и тѣлесна култура, опредѣленъ национално, проявяващъ конкретна трудова — професионална дейност. Въ органическа връзка съ това сложение е ценната мисль днесъ за народностна общност — основа сжщо на образованието ни. Дейна, жизнена сила на сжщото е тая така очертана духовност. Тя дава организацията на школата ни.

Тия педагогически схващлния и искания се изразяватъ въ сходния образователенъ идеалъ за нашето училище, който, поставенъ въ основитъ, насочва елементитъ и съставкитъ на школата ни. Той се изразява въ следното:

Нека формираме преди всичко хора човѣци. Нека нашъ несломимъ устремъ бжде тоя — знаещъ и умѣещъ човѣкъ — личностъ религиозенъ, — творецъ въ живота, познаващъ чуждото, но крепко народностно опредѣленъ. Нека свършилиятъ училището бжде неразривно привързанъ къмъ народа си и чрезъ него и съ човѣчеството. Нека училището ни подготвя преданни на народа и страната ни бранници герои, водени отъ безкористни водачи, творци на общото ни народно дѣло и на народния ни напредѣкъ.

Б. Марковенски.

### Нравственото възпитание и днешното училище.

Съвременната обществена действителност е такава, че изисква постоянно да се съобразяваме съ нейнитъ нужди и да търсимъ начини за задоволяването имъ. Днешното училище има нужда отъ по-голѣма нравствена просвѣта, тъй като неговитъ питомци излизатъ отъ него безъ добра подготовка за живота и затова не се вълнуватъ отъ великитъ идеали, отъ общественитъ борби, а се отдаватъ на временни и повърхностни нѣща. Ето защо, единъ отъ най-голѣмитъ недостатѣци на нашата образователна система е тази, че тя не съдействува планомерно за нравственото възпитание на подрастващитъ. Идеалътъ на тази система е абстрактниятъ, на-

тълкуваният съ формули и сухи познания умъ на индивида, безъ да се държи смѣтка за необходимостта отъ обществена и нравствена култура на младежта. Като имаме този фактъ, ние съ пълно право повдигаме въпроса за моралното и гражданско възпитание на младитѣ хора, чрезъ което възпитание тѣ ще бждатъ по-добре подготвени за изненадитѣ, които имъ носи ежедневието и ще могатъ да избѣгнатъ трагедии, които понѣкога сполетяватъ човѣка. Необходимостта отъ нравствена просвѣта за тѣзи хора е наложителна, защото чрезъ нея тѣ ще си изработятъ трайни разбирания за живота и ще знаятъ какво трѣбва и какво не трѣбва да вършатъ. Една отъ главнитѣ основи на порока винаги е била невежството. Чрезъ тази просвѣта нашата младежъ ще узнае по-добре длъжноститѣ си, ще се приучи на самостоятелностъ, ще търси издържано художествено четиво и ще се бори срещу булевардната и криминална литература. Активната намѣса на общественици и възпитатели е належаща и затова, защото моралната поквара никога не е взимала такива широки размѣри, както това става днесъ. Засилването убийствата и самоубийствата, на алкохолизма и проституцията сж факти отъ голѣмо обществено значение и тѣхната наличностъ посочва мрачни перспективи за бъдещето на народа ни. Прочее, кой ще посочи методитѣ за планомерна борба съ злото? Пакъ тази роля се пада да изиграе нашето училище. За тази цель то въ своята програма трѣбва да включи единъ новъ факторъ, а именно, новия учебенъ предметъ Нравствено и гражданско възпитание. Само чрезъ него ние ще можемъ да водимъ системна борба съ различнитѣ обществени злини, ще можемъ да спремъ моралното падение на младитѣ и ще запазимъ отъ разрушение оноуа у тѣхъ, което съ толкова голѣми усилия се гради отъ родители и учители.

Ние сме увѣрени, че заедно съ стопанското подобрене на народа ще върви и културното му издигане. Но за това му издигане ще съдействува най-добре този новъ учебенъ предметъ, чрезъ който ще се формира характера на учащитѣ се и ще се култивиратъ у тѣхъ редица семейни, лични и обществени добродетели и привички. Днешното училище не трѣбва да бжде едностранчиво, да развива само интелектуалнитѣ и физически сили у подрастващитѣ, а то е още повече длъжно да направи отъ тѣхъ нравствени същества, които сж годни да се борятъ съ съблазнитѣ на живота като могатъ правилно да преценяватъ последствията отъ своитѣ постѣпки избиратъ онѣзи отъ тѣхъ, които не сж насочени противъ общественото благо. Тѣзи нови хора ще направляватъ поведението си съ огледъ изискванията на съвѣстта си, и обществения интересъ, ще изпитватъ чувството на солидарностъ, ще ценятъ човѣшкия животъ, ще творятъ културни блага и напредъка на страната си.

А за оформяването на такива хора най-добра роля ще изиграе, както казахме, образователната ни система, като се застъпи въ нея и нравственото възпитание. Съ това ще се намали и строго интелектуалистичния ѝ характер, който я отчуждава твърде много от живота на народа ни. Това се налага още не само от нѣкакви моментни дидактични или образователни нужди, а е една необходимост, продиктувана от голѣми културни, социални и национални интереси. Съ тази реформа, въ нашето образование ще се поправи една груба грѣшка, която се извърши отъ първостроителитѣ на училищната ни система, като се даде голѣма преднина на умствената подготовка на учащитѣ се, като се пренебрегна тѣхното емоционално, социално и морално възпитание. Забрави се тогава, че ние имаше да плащаме голѣмъ данѣкъ на робството, което бѣ оставило у насъ редица груби черти, за изкореняването на които бѣше нужна системна работа. — А тази работа ще се проведе добре, когато нравоучението въ първоначалнитѣ училища се изучава по-задълбочено, а въ прогимназията и гимназията се въведе по-скоро новия учебенъ предметъ, за който споменахме. Чрезъ моралното и гражданско възпитание ще се създаде една здрава нравствена култура у подрастващитѣ. Дано уредницитѣ на учебното ни дѣло взематъ предвидъ тази голѣма културна нужда и въ най-близко време да бжде задоволена. За таква възпитание сж били: Коменски, Русо, Песталоци, Кантъ, Хербертъ, Пиаже, Дюркхаймъ, а у насъ: проф. П. Цоневъ, проф. Герасковъ, д-ръ Мановъ, Цвѣтко Петковъ и др. Съ проблемата за нравственото възпитание сж свързани редица въпроси, каквито сж следнитѣ: Какъвъ е произхода на детското нравствено съзнание? Какъвъ е учебниятъ материалъ по този новъ предметъ, който ние сочимъ и кои сж методитѣ на моралното образование? Ние ще се спремъ предимно на първия въпросъ, понеже неговото изяснение ще допринесе твърде много за въздействието на училището въ нравствено отношение. Този анализъ ще направимъ на основание на даннитѣ, които ни даватъ детската и юношеската психология за нравствения животъ.

Отъ общата психология знаемъ, че чувствата се развиватъ успоредно съ интелекта и волята на човѣка. Между тѣзи душевни прояви има постоянна зависимостъ. Понеже нравственото чувство не е вродено и затова то се развива въ връзка съ другитѣ психически процеси. То е въ голѣма зависимостъ отъ възпитанието и грижитѣ на родителитѣ. Първитѣ нравствени познания се добиватъ тогава, когато възрастнитѣ казватъ на детето кое е добро, кое трѣбва да върши и кое не трѣбва. При това факторитѣ, които съдействуватъ за култивиране на морални познания у подрастващитѣ сж: семейството и околната другарска и обществена срѣда, училището и различнитѣ филми и издържани книги.

Семейството, за да бжде издържанъ възпитателенъ факторъ трѣбва да бжде на голѣма културна висота, като самитѣ родители ясно съзнаватъ длѣжноститѣ си и само тогава могатъ да се турятъ добри основи на детското нравствено съзнание. Вториятъ факторъ е околната другарска и обществена срѣда. Въ зависимостъ отъ нея имаме положително и отрицателно въздействие върху малкитѣ индивиди. Чрезъ различнитѣ игри се пораждагъ и развиватъ етични чувства, като дружелюбие, групова привързаностъ, чувство за самопожертвование и добри навици. Колко много социални чувства възникватъ у децата при общуването имъ помежду си. Много мисли и разбирания тукъ добиватъ по-друга насока, отколкото сж въ семейството. Трети факторъ, който засилва моралното съзнание у подрастващитѣ е училището. Тукъ тѣ подъ влиянието на дисциплината, на контролата на учителитѣ и на методичното въздействие на учебния материалъ се слагатъ нови основи на нравственото поведение. Сравнителната психология установява още, че докато детето се ржководи при постѣпкитѣ си повече отъ това, какво ще кажатъ възрастнитѣ, какво тѣ считатъ за добро и истина, то при юношата имаме събуждане на критическия му способности, имаме бурни душевни конфликти, затова той действува често по лични побуди. Внушаваниятъ фактиченъ материалъ отъ морално естество срѣща съпротива у юношеското съзнание. Видниятъ нѣмски психологъ Ед. Шпрангеръ по този случай казва: „Детската наивна претенция къмъ живота стои твърде далече за тази стара мъдростъ и не може да изпълни съ незаинтересовано вътрешно съгласие това, каквото възрастниятъ има въ дълбочинитѣ на своята душа и тогава, когато грѣши противъ морала“<sup>1)</sup>

Често пжти отъ тази съпротива се пораждагъ и противоположни схващания за справедливостъ, грѣхъ, свобода, състрадание, дисциплина и воля. Ние смѣтаме, че днешното училище не дава достатъчно познания по нравственостъ чрезъ обучение по правоучение, бълг. езикъ, история, художествени приказки и др. Затова е нужна специална учебна дисциплина, за която отбележихме вече. За моралното развитие на децата и юношитѣ играятъ полезна роля и добритѣ книги и поучителнитѣ филми. Четенето на великитѣ творения на всемирната литература и гледането на хуманни и социални филми (като „Клетниците“ напимѣрь) допринасятъ твърде много за нравствено въздействие върху младото поколѣние. Психологическиятъ анализъ открива много емоции отъ мораленъ характеръ у детето и юношата. Такива сж на първо мѣсто индивидуалнитѣ нравствени чувства: себелюбие, честолюбие, гордостъ, съвѣсть, чувство за самопожертвование и лично достоинство; на второ мѣсто социални чу-

<sup>1)</sup> Ед. Шпрангеръ: Психология на юношеската възраст, стр. 437.

вства, каквито изпитватъ къмъ семейството, обществото и народа: взаимопомощъ, общественъ духъ, безкористна и всеотдайна работа. Примѣри за такава работа всрѣдъ младежта има твърде много. Въ това още повече ще се убедите, ако разгледате членския съставъ на различнитѣ организации: въ тѣхъ участвуватъ предимно млади хора. У тѣзи млади хора има силна склонность къмъ социаленъ животъ: „Както децата, така и възрастнитѣ чувствуватъ непреодолима нужда отъ общество и изпитватъ душевна мъка, ако продължително сж лишени отъ такова“, — казва проф. М. Герасковъ.<sup>1)</sup> Изобщо социалното чувство играе извънредно голѣма роля въ живота на обществата. Както това чувство, така и нравствеността зависятъ въ своето развитие до голѣма степенъ отъ даденитѣ условия, отъ психофизическата организация на индивида и отъ характера на околната срѣда. Това ни открива анализа на детското и юношеско съзнание въ нравствено отношение.

\* \* \*

Отъ това, което изтъкнахме досега, можемъ да заключимъ, че днешното училище се нуждае отъ нравствена обнова и тя ще се извърши чрезъ съответното морално и гражданско възпитание на учащитѣ се. А за това е нужно нравственото обучение да не прекъсва никакъ презъ цѣлото следване на ученика. Така той ще бжде постоянно подвѣздействието на това възпитание. Ние ще целимъ съ нравственото възпитание учащитѣ се да си изработятъ ясна програма за живота съ здрави принципи, като следнитѣ: 1. да изпълняватъ винаги и всѣкога своя дългъ, като работятъ и не се отдаватъ на леностъ, защото тя води човѣка къмъ падение; 2. да знаятъ кои сж длъжноститѣ имъ въ всѣко време и вършатъ такива дѣла, съ които не ще нарушаватъ единството на обществения животъ; 3. да гледатъ на човѣка, като на цель, да ценятъ човѣшкия животъ и не посѣгатъ въ никой случай върху него; 4. да станатъ достойни граждани на страната си, да си помагатъ безкористно и да бранятъ достойно нейната независимостъ, когато стане нужда.

Ето идеалнитѣ основи на нравственото поведение и за неговото изграждане е необходима морална подготовка, специално методично и психологично въздействие, една строителна работа, за която ние сега малко говорихме, но ясно е на всички, че само на такива люде, съ едно такова поведение можемъ спокойно да повѣримъ утрешнитѣ исторически съдбини на страната ни.

Б. р. Авторътъ на статията повдига единъ важенъ въпросъ — този за обществената подготовка на младитѣ. Въ това именно се крие стойността на статията. Кол-

<sup>1)</sup> М. Герасковъ: Педагогическа психология, стр. 279.

кото до нѣкои отъ препорѣжитѣ, които авторътъ прави, тѣ подлежатъ на преценка. Редакцията съвсемъ не мисли, че сж нуждни нови предмети, за да подготвимъ младитѣ обществено. Първо. Въ всички училищни степени сж на лице такива предмети: въ детската градина учителката има пълната свобода да влияе и подготвя обществено стига да съзнава, че това е необходимо и възможно, както и стига да умѣе; въ първоначалното училище е налице нравовъучението и гражданското учение; въ прогимназията — гражданското учение; въ сръднитѣ училища — гражданско учение и етика. Второ. Но наличността на учебни предмети, които възпитаватъ обществено не е най-важното условие. Освенъ посоченитѣ предмети по програма има и редица други, които могатъ и играятъ тази роля — български езикъ, история, география, литература, политическа икономика, рисуване, пѣние. Задачата на тѣзи предмети би се свела до нула, ако тѣ даваха само какви да е познания и развиватъ едни или други сили. Назначението имъ е много по-важно: да дадатъ ония познания, да дадатъ ония духовни сили, които правятъ индивида обществено цененъ и необходимъ. Напр. български езикъ и литературата, чрезъ наши и чужди литературни творения, подготвя младитѣ да иматъ положително творческо отнасяне къмъ народа ни и неговата държава — къмъ езика му, къмъ вѣра въ неговитѣ сили, да иматъ положителни чувства къмъ народа, да сж готови да работятъ за него. Чрезъ други сръдства вършатъ сжщото и останалитѣ отъ посоченитѣ предмети. Трето. Ако се работи добре и предметитѣ отъ природо и математическата група макаръ и въ по-малка степенъ, но могатъ да изпълняватъ сжщата роля. Четвърто. Но има и нѣщо друго: нравствената подготовка или социализирането на младитѣ по идеи, чувства и дѣла се постига най-добре съ цѣлокупната организация на училището, включително и съ отношенията, които се създаватъ между образователи и образовани. Ако въ училището всѣки ученикъ работи самъ за себе си, безъ да се чувствува и осъзнава частъ отъ паралелка, класъ или цѣлото училище, поради което той не се привръзва къмъ тѣхъ, не работи за тѣхъ, не скъпи името имъ, очевидно е че обществената подготовка на индивида ще остане на нисше стъпало. Индивидътъ става обществено полезенъ чрезъ животъ и работа за групата или колектива.

Статията на г. Б. Марковенски е добъръ поводъ да подканя всички, които желаятъ и има какво да кажатъ по въпроса за обществената подготовка на нашитѣ ученици, да пратятъ статии. Ценнитѣ ще бждатъ помѣстени съ готовностъ.

Дочка Пенчева.

## Приказка, игри и образователна работа.

Безспорен факт е, че децата обичат приказното. Приказката за тях е толкова необходима, колкото и играта. Тя — приказката, приковава най-подчертано вниманието им. Тя привръзва децата към оня, който им я разказва.

Като имаме предвид това, нека си послужим с нея при преговора на изминатия учебен материал, особено при учениците от I и II отделение, и тоя преговор да се прави през ваканциите (лътната, коледната, великденската и др).

Върно е, че ваканциите сж за почивка, но убедителна е поговорката: „Повторението е майка на знанието“. Тази истина се налага за всеки с своята категоричност...

Ето защо и през ваканциите трябва да се преговаря, иначе, забравата е неминуема.

Днес, почти всички родители занимават децата си по един или друг начин, т. е. през големите и малките ваканции преговарят изминатия учебен материал. Явно е, това трябва да се прави...

Какъв да бжде, обаче, начинът на преговора, за да не се връщат децата, макар и мислено, към училищната обстановка и да не се засяга ваканцията?

Тук ще изложа един мой опит, който, според наблюденията ми никак не изморява, при който децата сякаш играят.

Лътната ваканция прекарах заедно с една ученичка от II отделение. Един ден ѝ казах: „Искаш ли да преговорим нещо от ученото през годината? Може би, ти си забравила някои неща — и започнах с задаване на въпроси по смѣтане — напр.  $5 \times 8 = ?$  и др. Отговора прочетох по лицето ѝ. То изразяваше видимо неудоволствие. Нещо повече — ученичката потърси мотив за отказ — „Нали сега е ваканция? Нима пак трябва да смѣтам, чета и пиша?“ Това ме наведе на идеята да промѣня начина, и тъй незабелязано за детето. Аз започнах да разказвам една приказка. Сжщото дете, което преди малко потърси момент да избѣга, сега, старателно се намѣсти по-близо, по-удобно до мен, прояви внимание и заслуша. Аз прекъснах съзнателно разказа. „Сетне какво станало?“ — ме запита то. Замълчах и проявих безразличие. „Нали приказка започна да разказваш?“ — забеляза с подчертано неспокойствие то.

След това аз продължих разказа, който детето следеше с интерес и запитах: „Желаш ли да ти разкажа, какви сж били Виолетка и Сашко (това бѣха имената на приказните герои) като ученици в II отделение? Отговорът

бѣ положителенъ и подчертанъ съ още по-голѣмо внимание... Е добре, азъ ще ти разкажа първо за Сашко... Като ученикъ, той обичалъ да изпреваря въ отговоритѣ си своитѣ съученици, безъ много да се замисля, кое е вѣрно и кое не... Така въ часъ по смѣтане учителката запитва всички 12 и 6. Той веднѣга вдига ржка и отговаря — Равно на 15. Детето, като ме слушаше се изсмѣ и поправи грѣшката.

По сжщия начинъ, продължихъ и провѣрихъ много случаи отъ събиране и изваждане до двадесетъ. Ученичката поправяше грѣшкитѣ съ смѣхъ. По едно време тя се вживѣ до такава степенъ, че започна да запитва напр. „Какъ ли би решилъ Сашко тази задача 7 и 12 — ? навѣрно той би казалъ, че прави 14, а пъкъ то е 19“ и др. Нѣщо повече, тя направи сравнение между Сашко и нейни съученички: „Презъ годината такива грѣшки правѣше Цвѣтанка, Невѣнка и др. и азъ сбърквахъ понѣкога, но, повечето казвахъ вѣрно“. Азъ не изпитвахъ вече затруднение при развитието на замислената отъ менъ приказка. Краятъ сякашъ не бѣ интересенъ. Останахме при Сашко като ученикъ. Наредъ съ смѣтането, ученичката ми зададе редъ въпроси. „Ами хубаво ли е чель Сашко? Сжщата ли читанка е училъ, сжщитѣ ли стихотворения“ и пр. При насъ е и читанката. Азъ показвахъ какъ чете Сашко, какъ декламира, пѣе и др. На погрѣшното изпълнение реагираше съ смѣхъ. Спрѣхъ се на Виолетка (другиятъ приказ. герой). Отбелязахъ, че тя е много добра, даже отлична ученичка. Сега не разказахъ нищо. Моята ученичка сама казваше таблицата, четѣше, смѣташе, декламираше изучени презъ годината стихове, четива, както си представляваше, че чете, декламира и смѣта Виолетка. Въ тоя случай, азъ съумявахъ да я поправа, като забелязвахъ, че Виолетка тѣй е чела еди кое си ствихотворение и пр. И така, доколкото можехъ, показвахъ правилното изпълнение. Така създавахъ и единъ образъ достоенъ за подражание.

Сжщиятъ начинъ на преговоръ, чрезъ учени вече приказки, направихъ съ ученицитѣ отъ II-ро отдѣление, съ цѣлото отдѣление. Оживлението и интересътъ бѣха голѣми. Стана сливане между приказния свѣтъ и действителността. Пълно вживяване, сякашъ, всички приказни герои, и действителнитѣ ученици сж заедно — четатъ, смѣтатъ, приказватъ, декламираатъ и пр. Всичко става непринудено и подчертано съ радостъ.

По такъвъ начинъ, мисля азъ, се свалятъ приказнитѣ герои отъ онзи недостъпенъ фантастиченъ пиедесталъ, правятъ се по-познати, по-близки до детския миръ.

Г. Симеоновъ — Видинъ.

## Къмъ освобождаване отъ традиционната педагогика.

Напоследъкъ съзнанието на учителя често е атакувано отъ редица педагогически статии, чрезъ които се описватъ неджитѣ на настоящето и прелеститѣ на бждещето училище. Учителътъ изпада въ едно смутено духовно състояние следъ тѣхния прочитъ. Отъ тѣзи статии се получава впечатление, че новото училище ще се наложи нѣкой щастливъ день отъ върховната просвѣтна властъ и че то нѣма да има нищо общо съ настоящето. При тази констатация учителътъ е безпомощенъ да използва и малкото добри страни, които крие днешното училище. Но дяволътъ не е толкова черенъ, както се рисува въ горнитѣ статии отъ нѣкои колеги, които обичатъ да подражаватъ на чуждото и да копиратъ творбитѣ на своитѣ събратя отъ по-културнитѣ народи.

Но явява се въпросътъ: до онзи щастливъ день, въ който ще изгрѣе зората на освобождението отъ книжния драконъ, какъ да се организира обучението при настоящитѣ условия, което да се понесе по-леко и по-приятно отъ учители и ученици?

Азъ мисля:

1) Че никакво ново училище съ заповѣдъ отъ горе не може да се наложи, което да даде необходимитѣ положителни резултати:

2) Между настоящето и бждещето блѣнувано училище не ще има никака рѣзка граница, никаква пропастъ нѣма да дѣли тѣзи два образователни института, даже и да настѣпятъ голѣми социални преобразования въ организирания животъ на съвременната държава.

3) Всѣка решителна реформа въ областта на образованието трѣбва да започне отъ долу нагоре отъ учителя чрезъ лични опити, а не отгоре чрезъ властта.

Азъ ще посоча въ настоящата статия пунктоветѣ, чрезъ които може даже и при настоящето училище да се влѣе оживителна струя и личенъ починъ въ обучението.

1) Учителътъ трѣбва да престане да робува на знанието, въ дидактичнитѣ материали — уроцитѣ. Последнитѣ сж като храната, която човѣкъ поглъща ежедневно: срѣдство за набавяне необходимата енергия на организма. Храната не е целъ на човѣшкия животъ. Тя има дотолкова реална стойностъ, доколкото може да възстанови изразходваното количество духовни и физически сили, потребни за функциитѣ на съществуването му. Престѣпно е човѣкъ да робува на червоугодието. За такъвъ човѣкъ животътъ изгубва своята красота и идейна замисль. А ето, че учителството и днесъ робува на знанието, робува на традицията завещана отъ

схоластичната педагогика. И днес у голѣма частъ отъ учителството сѣществува голѣмъ страхъ отъ предвидения материалъ въ програмата. Идолопоклонството къмъ знанията се предава въ учителското съсловие инстинктивно отъ поколѣние на поколѣние. Култъ къмъ многото уроци днесъ се шири вредомъ изъ нашата училищна практика, макаръ че на теория говоримъ за активни методи и инициативи отъ страна на ученика.

За доказателство на тѣзи мисли азъ ще посоча материалната книга на голѣма частъ отъ учителството, гдето се вписва ежедневната работа по часове. Тамъ ние ще намѣримъ, напримѣръ, въ отдѣлъ четене следното:

Първия часъ е разучено четивото „Първи снѣгъ“, а втория се употребява за упражнение въ четене. Следващия часъ пакъ ново четиво — „На пързалката“, а другия — упражнение въ четене и т. н. предаване и изпитване е съдържанието на учебното време. Трѣбва да се взематъ, колкото е възможно повече четива — учебенъ материалъ. Ето целта на обучението по български езикъ: четене и четене.

А ето, че това четиво, пъкъ и всѣко друго четиво, се нуждае отъ драматизиране. Неговото съдържание трѣбва да се онагледи. Необходимо е картинно и реално да се представи отъ самитѣ деца радостта отъ първия снѣгъ. Тукъ се налага още единъ часъ или два учебно време да се отдѣли за това четиво. Така само ще се даде възможностъ на ученицитѣ да проникнатъ и да изживѣятъ напълно чувствата, изразени въ четивото, да се насладятъ на хубавитѣ сочни мисли, чрезъ които човѣшката душа изявява своето сѣществуване. Чрезъ драматизацията ученицитѣ задоволяватъ своя естественъ нагонъ къмъ движение и творчество. На тѣхъ се дава възможностъ да се поставятъ въ положение на героитѣ въ четивото. Тѣхната фантазия усилено пресѣздава действителността, мислитѣ се раждатъ и търсятъ подходящитѣ езиковни сръдства за своето пълно изказване, а съ всичко това и цѣлокупния духовенъ миръ на ученицитѣ. Това е целта на обучението по български езикъ. Това е крачка напредъ при настоящитѣ условия, при която крачка обучението се развива по-индивидуално съ инициативата и творчеството отъ страна на ученицитѣ. Ето единъ часъ освободенъ отъ гнета на еднообразния методизъмъ.

Така учителътъ може би нѣма да изучи презъ учебната година 100 четива, които като вихрушка ще прелетятъ надъ детското съзнание безъ да го обогатятъ съ нови чувства и заразятъ съ нови идеи. Не! Той ще изучи само 50 четива, но резултатитѣ ще бждатъ обилни. Духовнитѣ сили на ученицитѣ сж порастнали. Мисълта е изострена, изразътъ е точенъ и ясенъ, фантазията спокойно гради новитѣ положения. Азъ зная мнозина учители, които до м. мартъ сж изучили всички четива отъ читанката и после се чудятъ какво

да правятъ. Тѣ преговарятъ по четене като четатъ, четатъ до втръсване — дейностъ, която наистина убива всѣкакъвъ апетитъ за работа по български езикъ.

Този начинъ на бързо минаване уроцитѣ — четивата — красноречиво говори, че учителътъ робува на дидактичния материалъ, че се стреми да даде на ученика, колкото се може повече духовна храна, считайки я за целъ, а не за срѣдство при обучението. Но въ случая ученикътъ бива прехраненъ и последствията сж на лице. Ученикътъ се държи индиферентно къмъ книгата. Тя буди въ него единъ печаленъ споменъ за отегчителни усилия отишли напраздно. Той даже намразва книгата и къмъ нейното съдържание се отнася враждебно, защото отъ много четива минати галопъ презъ годината нищо хубаво не е видѣлъ, въ тѣхъ съ никакви нови идеи не е огръяна и заразена неговата душа. Предъ неговата отрупана паметъ се виждатъ само заглавията на детскитѣ четива зубрени, но неразучени. Той не е живѣлъ продължително съ тѣхното съдържание — идеи и чувства — за асоциирането имъ съ духовния му животъ.

Сжщата бързина на предаване, безъ предварително наблюдение на предстоящи материали за изучаване, се отбелязва и въ практиката по останалитѣ предмети: природознание, отечествена история и география и смѣтане. Живи природни картини, възможни да се наблюдаватъ, се преподаватъ бѣгло и повърхностно чрезъ словото на учителя или учебника. Цвѣтната градина е предъ училището, но се предава набърже, защото въ сжщия часъ трѣбва да се предаде още единъ урокъ за зеленчуковата градина. Материалътъ, наистина, е много, но той трѣбва да се вземе макаръ и съ голѣма бързина. Покъртителни исторически събития се плъзгатъ надъ детското съзнание. Исторически дейци, чиито животъ е цѣла трагедия, нанизъ отъ върховни усилия за свободата на родината, се предаватъ въ часъ време, за да се затрупатъ още сжщия часъ съ други факти и събития. Нѣма време за изживяване героизма на нашитѣ исторически дейци. Бърже трѣбва да се нижатъ уроцитѣ, защото има много и много предвиденъ материалъ до края на срока или учебната година. Такъвъ учителъ, който робува на знанията не е подготвенъ за новото училище.

2. Въ този редъ на мисли се налага да се изясни въпросътъ и за отношението на ученика къмъ учебното съдържание. И тукъ старата педагогика ни е завещала едно жестоко приравняване на всички ученици. Слабитѣ ученици се таксуваха като мързеливи, които унишлено не желаятъ да се учатъ. И по този въпросъ въ съзнанието на днешния учител трѣбва да настъпи чувствителна промѣна. Той трѣбва да погледне на всѣки ученикъ като на една отдѣлна самостоятелна реална личностъ. Този ученикъ, може би има нѣкои свои слаби страни въ процеса на обучението. Въпрѣки това, налага се

и той да бжде цененъ и уважаванъ и за малкото, което дава, като винаги се насърдчава. Така въ отдѣлението нѣма да има огорчени у-ци, че учителътъ не цени ученицитѣ си. На отдѣлението трѣбва да се погледне като на едно живо и реално общежитие, чиито членове не изхождатъ отъ една и сѣща обществена срѣда и не носятъ едни и сѣщи духовни и физически заложби. Едни отъ членоветѣ на това живо общество иматъ по-бърза мисль, силна и дълготрайна паметъ, творческо въображение, издържливостъ въ продължителенъ умственъ трудъ и сж съ по-твърда воля. Въ друга часть отъ ученицитѣ тѣзи качества, предпоставка за отличенъ успѣхъ, сж по-умѣрени. Обаче, има и такива ученици въ отдѣлението, чиито духовни способности сж подъ срѣдно ниво. Тѣзи ученици сж едно неизбежно социално зло, което трѣбва да се търпи и лѣкува отъ съвременната национална държава, за която всички членове сж еднакво ценни и скѣпи. Това зло е отражение на социалното неравенство въ обществения животъ.

И по този въпросъ съвременниятъ учител трѣбва да бжде на ясно. Всѣкакви тревоги сж излишни; всѣкакви наказания на подобни ученици за по-голъма работоспособностъ качествена и количествена дейностъ сж претѣжпление надъ детската природа. Последната дава всичко възможно, което ѝ позволяватъ силитѣ. Учителътъ трѣбва да се помири и съ срѣднитѣ успѣхи отъ подобни ученици.

Новото училище е въ сѣщностъ ново отношение къмъ образователнитѣ материали и къмъ детето ученикъ, което може и при днешнитѣ условия да се приложи. Върховенъ дългъ се налага на педагогическия печатъ да посочи какъ може да се използва настоящето у-ще: нека не жертвуваме настоящето за неизвестното бждеще.

Колю Георгиевъ—прог. учителъ, Павликени.

### **Образование, подготовка и култура на прогимназиалния учителъ.**

Въпросътъ за образованието, подготовката и културата на прогимназиалния учител е билъ може би, най-спорниятъ и неустановенъ въпросъ въ общественно-училищния ни животъ. Въ недалечното минало общественници и учители се изказваха не веднѣжъ въ вестници и списания по въпроси, засѣгащи доста чувствително прогимназията и прогимназиалния учителъ. Дори преди години ревностни учители се престараха, като обособиха прогимназиалното учителство въ отдѣлна професионална организация, само и само да извоюватъ повече придобивки за просвѣтнитѣ работници на прогимназията; поне привиднитѣ и формални подбуди бѣха отъ

такъв характер. Но действителността и практиката излъ- зоха много по-добри учители, отколкото явните или при- крити замисли на създателите на тази организация. Прогим- назиалното учителство разбра, че положението му не ще се промени, въпреки усилията на Съюза на прогимназиалните учители, и остана рамо до рамо със своите колеги от пър- воначалните у-ща да работи упорито, както за професio- налното си усъвършенствуване, така и за културно-просвѣт- ното издигане на своя народъ. Въ единение и разбирател- ство съ другите, къмъ професионално, служебно и матери- ално възможване — ето професионалниятъ мирогледъ, който е вълнувалъ и вълнува душата на всеки български учителъ, въ това число и на прогимназиалния учителъ. Сждбата на последния е и сждба на останалото учителство. А по отно- шение на интересувания ни въпросъ не сж необходими силни доводи да се обоснове и подчертае горната очевидна истина; тукъ е нужно само едно — да се изтъкне, че образованието, подготовката и културата на прогимназиалния учителъ зави- сятъ главно отъ две обстоятелства: 1) отъ характера и зада- чите на прогимназията като учебно заведение, гдето учител- ствува прогимназиалния учителъ и 2) отъ културно-просвѣт- ните задачи на училището изобщо съ огледъ на обществе- но-економическите нужди на народа и държавата ни. Наи- стина, когато човѣкъ подбира и гради образованието си, това той върши и съ огледъ на професията, която ще упражнява въ бъдеще, като разбира се, трѣбва да държи сметка и за способностите си; тукъ има значение и то доста решително — какъ общественно и материално е поставена дадена про- фесия. Отъ това правило не прави изключение и прог. учи- телъ, но нашата задача не е да доказваме, защо прог. учи- телъ трѣбва да се посвѣти на учителската професия изобщо, а какво образование, подготовка и култура трѣбва да има, за да бжде добъръ майсторъ, а не калфа или чиракъ въ тази професия. Той се готви за учителъ въ прогимназията — учебно заведение, което и по Закона за народната просвѣта (чл. 42) и по традиция си остава горенъ курсъ на основното училище. Желанието на нѣкои да я обособятъ въ напълно самостоятелно училище или пъкъ да я превърнатъ въ до- ленъ курсъ на гимназията, каквато е била въ миналото, не отговаря на предназначението ѝ днесъ — да продължи дѣлото на първоначалното училище, да положи основа на една хармонично развита личностъ, годна да стане поле- зенъ членъ на обществото и да даде нужните познания за по-нататъшно общо и специално образование. Тия фор- мални и материални задачи на прог. образование опредѣ- лятъ сжщността и характера на образованието на прог. учителъ и неговата подготовка. Той трѣбва да бжде духовно завършена личностъ, да има познания по всички отрасли на живота, които ще му помогнатъ да приложи напълно зада-

читъ на прогимназиалното образование. А това го задължава да има общо образователна подготовка, като е завършил най-малко пълно средно общообразователно училище. И още: къмъ общообразователната си подготовка да прибави и усвои специални познания по педагогика и отраслитъ ѝ въ полувисши<sup>1)</sup> учебни заведения, каквито у насъ сж за сега учителскитъ институти. Тамъ той, наистина, придобива нѣщо ново—запознава се съ съответнитъ педагогични дисциплини, необходими за бъдещата му образователна и възпитателна дейность. Чрезъ педагогичното образование той узнава психофизичното развитие на детскитъ възрасти и съответнитъ методи на въздействие и обучение. Но това не е достатъчно: детето не е само психофизично същество, както учеше механистичната психология на хербартианцитъ и експерименталиститъ; то е и социално същество, т. е. поставено е да живѣе и се развива при въздействие на опредѣлени обществени отношения — въ семейство, въ училище, на улицата и пр. И затова прог. учителъ трѣбва да гради своето педагогично образование и своята подготовка въ връзка съ философията, както е казано въ програмата за учителскитъ институти, и въ зависимостъ отъ социологията и особено отъ педологията, която наука за много учители е малко позната. Тукъ въ учителскитъ институти, се получава двойна специализация — педагогична и груповая: I група — историческо-филологична и II група — природо-математична. Ние намираме, че груповата, а не предметната специализация е, отъ една страна задълбочено и разширено общо образование и отъ друга страна — тънка и слаба специализация по група предмети изучавани въ прогимназията. Ако има нѣщо да се желае, то е. да се застъпятъ по-добре техническитъ предмети и после: да се тури край на практиката — да се назначаватъ въ прогимназията учители придобили това право чрезъ разни изпити или следване на нѣколкомесечни курсове; последнитъ даватъ право и цензъ да се учителствува въ прогимназията, но не и съответно образование и подходяща подготовка, каквито предполага се, придобиватъ следващитъ института.

Днесъ училището, респ. прогимназията, се нуждае отъ по-подготвени учители, защото духътъ на времето е такъвъ — не само обикновена грамотность се изисква отъ съвременния човѣкъ, а всестранна образованость. Следъ освобождението нуждитъ на онова време налагаха по-скромни задачи на училището, задачи прости, както бѣха прости и стопанскитъ отношения въ живота на нашия народъ. То трѣбваше да даде минимума знания, необходими за живота, а

<sup>1)</sup> Съ огледъ на бъдещото и подобреното положение на учителя тия учебни заведения могатъ да се превърнатъ въ висши педагогически академии.

главно за административните нужди на държавата. За последната не бяха необходими учители с висше и полувисше образование, каквито рядко се срещаха, а люде почти полуграмотни, чието умствено равнище бѣ въ крѣвно родство и крѣвно се преплиташе съ тогавашните патриархални отношения. Но, не се минаха много години и опушени ластовички прѣтѣхъ подѣ нашата мухлясала стрѣха, отгърсиха клюнове и обгорѣли криле отѣ дима на разпукващия се индустриализъмъ и възвестиха новъ начинъ на живѣене, съ нови закони и нови стопанствени отношения. И както на западѣ, образованието е било систематизирано успоредно съ засилване на самата държава (защото презъ XVIII в. образователните институти бѣха въ властта на отдѣлни обществени групировки), тъй и у насъ държавата взе въ свои ръце народното образование и чрезъ него почна да укрепва новия начинъ на стопанско и културно преуспѣване. Като общественъ идеалъ, къмъ края на 90-тѣ години на миналия вѣкъ се издигна не само знаещиятъ човѣкъ — човѣкътъ който на дѣло, на практика знае да твори. Това много добре е изтъкнато въ прекрасния трудъ на покойния проф. д-ръ П. М. Нойковъ — Погледъ върху развитието на българското образование. И въ училището задуха новъ вѣтрѣ: „Въвеждатъ се навсѣкжде и икономически учебни съдържания — въ първоначалните у-ща познания по занаяти и индустрия, въ гимназиите се въвежда изучаването на политическата икономия“. Професионалните училища „изхвърлятъ отъ себе си общообразователните задачи и се реформиратъ въ специални професионални училища“. Прогимназията се откъсва отъ гимназията и, при все че нѣкои искаха да я превърнатъ въ практическо учебно заведение съ професионални тежнениа, си запазва общообразователния характеръ.

Отъ прогимназиалния учител се искаше и иска, освенъ по-широка образованостъ, още и опитностъ, практичностъ. — „Най-общо казано, тя е цѣлостъта на знания и умения, които живото същество придобива при взаимоотношение съ заобикалящия го свѣтъ“, казва Найдень Чакъровъ. „Тя е цѣлостно психофизиологично състояние, резултатъ отъ извършена дейностъ, което прави съществото годно да върши тая дейностъ добре и да я използва за достигане на жизнени цели“<sup>1)</sup> Ако това важи за ученика, за учителя е отъ двойно по-голѣмо значение: въ съприкосновение съ прог. ученикъ, той си изработва съответенъ начинъ на постѣпване и работа, като прибавя къмъ знанията си тактъ, умение, опитъ, които пъкъ се придобиватъ чрезъ дългогодишна практика, чието начало е сложено още въ учителския институтъ. Стажътъ и държавниятъ из-

<sup>1)</sup> Найдень Чакъровъ. Учебниятъ процесъ. Хемусъ, 1941 г. стр. 70.

питъ не допринасятъ нищо за подготовката на прогимназиалния учителъ и не бива да се препоръчватъ, както вършеха това бившитѣ професионални учителски съюзи. Прибавимъ ли къмъ образоваността и опитността на прогимназиалния учителъ и стремежътъ къмъ съвършенство, проблемностъ и идейностъ, ние ще имаме вече културата на сжщия. Съвокупността отъ ценностнитѣ преживявания на учителя по отношение на наука, изкуство, литература, педагогика и пр. съставя неговата култура. „Колкото човѣкъ и да се движи по посоката къмъ тѣзи ценности, — казва Гесенъ, — тѣ все повече се отдалечаватъ и оставатъ за него „задачи безъ всѣкакво разрешение“ ... Непостижимостта на тѣзи ценности произлиза не отъ тѣхната привидностъ, а отъ тѣхната неизчерпаемостъ; или, иначе казано, отъ тѣхната безкрайностъ, която надвишава всѣка даденостъ. За да отбележимъ тази издигнатостъ на културнитѣ ценности надъ всичкитѣ ония цели — дадености, които иматъ краенъ характеръ и допускатъ пълно постигане, ние ги наричаме цели — дадености — проблеми“<sup>1)</sup> Именно, образователната култура на прогимназиалния учителъ го поставя въ положение на проблемностъ по отношение на неговото образование опитностъ и идейностъ. Липсва ли единъ отъ тѣзи елементи, или — не е ли изведенъ той до крайния си предѣлъ на развитие, или каже ли учителятъ: не ща вече, стига ми толкова, неговата култура ще бжде бледа, пуста и еднообразна като мъртвиятъ и пустъ животъ на отшелника. А желателно е прог. учителъ да не бжде пустинникъ въ живота, а оазисъ срѣдъ пустинята — да блести, въ своята срѣда поне, съ духъ и воля за творчество, съ културни ценности. Но практически, какъ и въ що се изразяватъ културата и културнитѣ ценности на прогимназиалния учителъ — ето наистина единъ интересенъ въпросъ, на който желая да спра вниманието на четцитѣ на „Педагогическа практика“. Преди всичко:

1) Интересъ къмъ научно-философскитѣ въпроси на времето ни. Да знае човѣкъ всичко отъ сътворение на свѣта до днесъ, е абсолютно невъзможно; да прояви интересъ, обаче, къмъ въпроси, които вълнуватъ научнитѣ кръгове на народната ни интелигенция въ днешнитѣ изключителни времена, е дългъ особено на учителя. Нима може мълкомъ и незабелязано да се отмине научния споръ, за жалостъ стигналъ до сѣда, между именититѣ ни професори биолози г. г. д-ръ Методий Поповъ и д-ръ Ст. Консуловъ и голѣмия ни ученъ проф. д-ръ Михалчевъ? Между последния и проф.-социологъ д-ръ Кинкелъ? Това не е борба и научно съревнование между личности, а състезание на биологичния, философския и социологиченъ миросгледъ и дори

<sup>1)</sup> Проф. С. И. Гесенъ. Основы на педагогиката, томъ I стр 11

нѣщо повече — три науки (биология, философия и социология) си оспорватъ сферитѣ на влияние. Всѣки прог. учителъ не може да не следи „Философски прегледъ“, „Архивъ за стопанска и социална политика“, „Природа“, „Просвѣта“ и др. списания и научно-философски трудове, съ каквито впоследствие се обогати книжнината ни. Тѣ ще откриватъ у него по-широкъ погледъ върху проблемитѣ на живота, ще го избавятъ отъ клещитѣ на педагогиката и методиката и ще извикатъ у него смѣлостта да разрешава тия проблеми не само отъ гледище на учителя порофесионалистъ, а и отъ това на човѣка — гражданинъ съ напълно установенъ научно-философски мирогледъ.

2) Интересъ и любовъ къмъ родната ни речъ, независимо отъ това, каква група предмети застъпва прог. учителъ. Езикътъ е най-голѣмото богатство на всѣки човѣкъ; той служи като изразъ на личната и обществена култура и организаторъ на мисълта. У насъ напоследѣкъ интересътъ къмъ родния ни езикъ се значително повиши. И езиковеди, и органи на Министерството на просвѣтата сж еднакво загрижени за добрия успѣхъ на обучението по бълг. езикъ въ всички училища. Окръжни нареждатъ, какъ трѣбва да се говори и пише правилно на бълг. езикъ; година наредъ сп. „Родна речъ“ обръща внимание, какъ просвѣтенитѣ люде не трѣбва да говорятъ и пишатъ на родния си езикъ; умножаватъ се и граматикитѣ по бълг. езикъ и почватъ да водятъ война помежду си — въ коя има повече „ука“, „наука“, и „поука“; упражнява се по-голѣмъ надзоръ на школската преписка между ученицитѣ. Всичко това е, наистина, добъръ признакъ за повишения интересъ къмъ родния ни езикъ — къмъ неговата емоционална, музикална и смислова страна; къмъ научнитѣ творци и къмъ всички, които боравятъ съ перо и слово и които дългътъ призовава въ този именно мигъ да бждатъ срѣдъ народа ни и му вдъхватъ смѣлостъ и надежда за по-свѣтли бжднини. Цѣлостниятъ интересъ къмъ езика ни не може да не обхване и прог. учителъ, който безъ огледъ на това, дали обучава или не по бълг. езикъ, е длъженъ да въздействува благотворно върху езиковата култура на прогимназиалнитѣ ученици. Самиятъ той, като българинъ, трѣбва да владѣе изцѣло богатствата на своя езикъ и да носи винаги у себе си чувството на езикова отговорностъ въ всички случаи и навсѣкжде, гдето говори или пише на български езикъ. Въ това отношение биха му помогнали списанията: „Родна чечъ“, „Българска речъ“ „Изкуство и критика“, „Литературенъ гласъ“ и др.

3) Интересъ и любовъ къмъ народното образование и детето, което ще рече: а) да познава историята и борбитѣ на българския народъ за образование, училище и просвѣта; б) да изучава и следи опититѣ за реформиране на учебното дѣло въ чужбина и у насъ; в) да

познава хода на тѣлесното и душевно развитие на детскитѣ възрасти, особено на прогимназиалната; г) да има живѣ образователенъ усѣтъ, т. е. да умѣе бързо и сръчно да се справя въ работата си съ различни въпроси, за да ги разрешава правилно, а не да ги отбѣгва; д) да умѣе да води класа си, подѣ което Кершенщайнеръ разбира: „Една определена широта на съзнанието, която способствува за появата едновременно на двойното отношение: отъ една страна къмъ самия предметъ и отъ друга — къмъ личността на ученика“. („Душата на възпитателя“); е) да изпѣква ценностната душевна пълнота у него, т. е. да се вживява въ това, което работи, да вѣрва въ работата си, да я обича, да обича и детето и най-важното — да проявява писмено и устно културнитѣ си ценности въ видѣ на знания, идеи, чувства и пр. Тукъ на помощъ биха му дошли списанията: „Свободно възпитание“, „Педагогическа практика“, „Родно училище“, „Народна просвѣта“, „Образование“, „Българско училище“, „Български учителъ“, „Учителска практика“, „Медико-педагогическо списание“ и др.

4) Наклонность къмъ обществена проява въ следната насока:

— Съ ученицитѣ: утра, вечеринки, забави и пр. Прогимназиалнитѣ ученици сж особено наклонни къмъ публична проява и обичатъ оня учителъ, който ги готви за такава проява и имъ съдействува активно.

— Срѣдъ колегията си: пунктови, педагогически съвѣщания, професионални събрания, учителски съвети — това сж естествени и подходящи мѣста да се прояви прог. учителъ, да изяви своитѣ разбирания и да вѣрва, че ще бжде разбранъ и искрено поощренъ отъ колегитѣ си. Наклонността къмъ колегиална проява изостря критически усѣта и интереса къмъ професионаленъ животъ въ по-широка мѣрка — ето че такъвъ учителъ почватъ да го канятъ тукъ-тамъ на събрания, той общува съ по-културни люде и се създава като човѣкъ; заема съответно мѣсто и въ професионалната си организация, като почва да промишлява върху нейнитѣ принципи, идеи и тактика.

— Срѣдъ родителитѣ: общи и класни родителско-учителски срещи, посещение по домоветѣ на децата, упознаване съ родителитѣ имъ и пр. Вѣрши ли всичко това съ желание — предъ него се разкрива новъ свѣтъ, не този въ училище — картината на домашната обстановка, която не рѣдко указва решително влияние върху ученицитѣ, отколкото хубвитѣ приказки въ училище.

— Срѣдъ широката общественостъ. Тукъ именно прог. учителъ изпѣква като истински общественикъ. Ако при ученицитѣ и колегитѣ си, съ родителитѣ на децата се е училъ само да плува на плитко, тукъ, срѣдъ развълнуваното и дълбоко море на нашата общественостъ, той за-

става като истински апостолъ и борецъ за народностни идеали, за свобода и независимостъ. Особено днесъ, когато народътъ ни преживява върховни и исторически моменти по пътя на своето обединение, на учителя предстои голѣмата задача да разсѣйва всички заблуди и вдъхва вѣра въ свѣтлиѣ бжднини на народъ и държава. Срѣдъ обществото прог. учителъ има да изяви своята култура като сказчикъ, просвѣтителъ, възрожденецъ. И за да изпълни задачата си, той трѣбва да бжде освободенъ оръ задължението да участвува въ комисии и деяния, които му уронватъ престижа и понижаватъ достоинството. И още. Прогимназиалниятъ учителъ трѣбва да се обнадежди, да се потикне къмъ творческа дейность. Какъ? Като и не му бжде дадена възможность да вижда малко по-далече отъ класната стая чрезъ командировки въ чужбина — да учи езикъ, да се запознава съ учебното дѣло на другитѣ народи, съ опитнитѣ имъ училища и пр. Нима той е лишенъ отъ способности, отъ дарби, отъ култура, та и отъ правото да излѣзе вѣнъ отъ своята страна и то не за разходка, разбира се?

По този пътъ културата на известни единици ще се повиши значително и тѣ ще послужатъ като срѣдища на познания, опитъ, който другитѣ учители ще използватъ най-разумно. А за общата маса прог. учители като единственъ източникъ на културенъ възходъ си остава подобреното материално положение; то ще облекчи учителя, ще го освободи отъ неизвестността на утрешния день и ще насочи погледа му нагоре и все нагоре. Приравни ли се заплатата му съ тая на ония държавни и общински чиновници, имащи като него сжщия образователенъ цензъ, прог. учителъ ще бжде и нравствено удовлетворенъ. Нека вѣрваме, че това най-после ще стане действителность и ще поощри прог. учителъ да работи още по-дейно и всеотдайно за супѣха на учебното ни дѣло и тържеството на народностната ни култура.

Д-ръ Стеф. Кадиевъ.

### Противоалкохолно обучение.

По естеството на своята професия, учителътъ е сжщо техникъ, съ предназначение да подготви тухлитѣ, които ще участвуватъ въ изграждането на общежитието. Той трѣбва да разработи мозъка на гражданитѣ на държавата, да го напълни съ полезни знания, да оформи характера имъ по начинъ, да издържатъ неговата тежестъ и да бждатъ съзнателни строители.

Има учители (колкото и малко на брой), които макаръ и заети съ такава важна и деликатна работа, сж всжщность само техници, общи работници. Тѣ участвуватъ въ тоя про-

цесъ безсъзнателно, механически, безъ да се интересуватъ отъ цѣлостния планъ на общежитието, нито дори отъ това, какво става съ работенитѣ отъ тѣхъ и печени на тѣхния огънь тухли, тѣхнитѣ питомци.

Но повечето учители добре знаятъ каква частъ отъ общественото строителство имъ е повѣрена. Тѣ съзнаватъ значението, което има за обществото насаждането на тѣй нареченигѣ общественни добродетели: почтеностъ, трудолюбие добра воля, взаимопомощъ, здравъ смисълъ, трезвеностъ, любовъ къмъ ближния, любовъ къмъ родината, саможертва.

Точно тая частъ отъ народното учителство може да схване значението на трезвеността, значението на противоалкохолното обучение.

## Лекции по противоалкохолно обучение.

### Първа лекция алкохолъ и здраве.

Кой отъ васъ е виждалъ боленъ човѣкъ? Да! Различава ли се болниятъ човѣкъ по нѣщо отъ здравия? По какво? Че лежи? Но и вие, когато спите лежите. Наистина, силитѣ на болния човѣкъ сж намалѣли. Той не може да се държи на краката и трѣбва да лежи и когато не му се спи.

Когато пипнемъ челото на болния ние забелязваме, че то пари. Той има температура. Той гори.

Болниятъ не може да яде това, което другитѣ хора ядатъ. Често не може да яде никаква храна. Защото, ако яде, вмѣсто да има полза, той може да се разболѣе повече. Затова болниятъ все повече ослабва. Лицето му става бледо, жълто, бузитѣ му хлътватъ. Той прилича на свѣщъ, която се топи отъ день на день.

А знаете ли нѣкой човѣкъ, който да иска да бжде боленъ? Не? Азъ сжщо не зная. Да, да си почине нѣкой день вжщи, да не ходи на училище, на работа, но не и да бжде боленъ, да ослабне, да умре. Такова нѣщо никой не желае.

Мислите ли, че този, който пие ракия, конякъ или вино иска да бжде боленъ? Чули ли сте нѣкога човѣкъ, който пие чаша ракия или вино въ кръчмата да казва „на болестъ“? Не сте чули, нали? И азъ не съмъ чулъ! А мислите ли, че когато хората пиятъ въ кръчмата и се чукатъ, като казватъ „на здраве“, наистина помагатъ съ нѣщо на здравето си? Иванчо, Драганчо, Пенке, кажете! Какъ мислишъ ти — спиртътъ или алкохолътъ, както се казва, който се намира въ чашката ракия, конякъ или вино, помага ли съ нѣщо за здравето на хората? Вие не можете да се съгласите. Едни казватъ, че помагалъ на здравето, а други, че не помагалъ.

Наистина, нѣкога хората вѣрвали, че когато пиятъ чаша ракия, тѣ помагатъ на стомаха, на червата, на сърдцето, че ставатъ по-здрави и по-силни. Тѣ вѣрвали, че когато пиятъ чаша вино, пиятъ просто кръвъ, която се пре-

лива въ жилитѣ имъ. Тѣ вѣрвали, че отъ виното бузитѣ на хората ставатъ червени и пълни. Тѣ даже вѣрвали, че за да бждатъ здрави и силни, трѣбва да имъ даватъ попара отъ вино и ракия. И понеже сж вѣрвали въ това нѣщо, тѣ се стараели да пиятъ по възможность повече. Тогава не е имало кой да имъ каже, че алкохолътъ отъ виното и ракията е отрова, която поврежда всички органи на тѣлото и ги предразполага къмъ по-скорошно изхабяване и по-ранна смъртъ. Затова, ние не можемъ да ги осждимъ, че сж пили. Ние можемъ само да ги съжалимъ.

Но ето че медицината съ течение на времето напредва. Тя може да направи много точни наблюдения върху органитѣ на зайчета, кучета, морски свинчета и други животни, които сж били поени съ спиртни питиета. Тя направи наблюдения върху органитѣ на хора, които сами, по своя воля, сж се поили съ спиртни питиета и поради това сж се отровили преждевременно. Наблюденията на всички учатъ, че спиртнитѣ напитки причиняватъ дълбоки поражения върху стомаха, който престава да смила храната и причинява постоянни болки и повръщания. Тѣ причиняватъ дълбоки промѣни въ черния дробъ, който престава да върши своята важна служба на цедилка за отровитѣ. Неговата благородна тъканъ се замѣства отъ мастни клетки, неговитѣ пжтища се запушватъ. Поврежда се сърцето. Въмѣсто да бие силно, мощно, гордо, то се обвива въ мастни вещества, неговиятъ мускулъ се превръща въ гнила, вяла, жълта тъканъ, която мързеливо и съ усилия движи кръвта по жилитѣ. И когато дойде нѣкое по-голѣмо изпитание, нѣкое по-голѣмо усилие, нѣкоя грижа или нѣкоя по-тежка болестъ, да кажемъ обикновенна простуда, която у васъ минава често така леко, само съ нѣколко чая, у тѣхъ свръшва често съ смъртъ. Хората които пиятъ спиртни питиета не само, че не помагатъ на здравето си, но, споредъ статистикитѣ на застрахователнитѣ дружества, скжсяватъ доброволно, съ около 6 години живота си.

Кой отъ васъ желае да бжде боленъ и да скжси живота си съ 6 години? Никой, нали? Но и пиячитѣ не искатъ да боледуватъ и да скжсяватъ живота си. Цѣлата работа е тамъ, че тѣ не сж се увѣрили въ вредата отъ спиртнитѣ пития. Азъ съмъ сигуренъ, че когато тѣ чуятъ думитѣ на днешната наука за здравето, тѣ сами доброволно веднѣжъ за всѣкога ще се откажатъ отъ чашката.

### Пияниятъ човѣкъ.

#### Образецъ за противоалкохолно обучение.

Кой отъ васъ е виждалъ пиянъ човѣкъ? Иванчо, ти! Ценке, Атанасе, Драгане, че вие всички сте виждали пиянъ човѣкъ. Петърчо, кажи какъвъ ти се вижда той! Само смѣшенъ ли? Марийке! Да, той е и страшенъ. Неговото лице

е зачервено. Очитъ му сж сжщо зачервени. Когато ходи по улицата неговитъ крака се мотаятъ, люшкатъ, той залита ту на една, ту на друга страна, като че всъка минута ще падне. Наистина, той не пада всъкога. Само понъкога. Той се търкулва на улицата, въ локвата. Често удря главата о нъкой камъкъ. Понеже е упоенъ, той не всъкога чувствува болки. Напротивъ. Нему се струва, че улицата е неговата кжща и че може да си легне, гдето иска. Че самиятъ ударъ е нъкаква милувка отъ страна на камъка. Само когато мине време и изтрезнѣе се мжчи да си спомни кога е падналъ и отъ какво сж се явили сининитъ по лицето и по тѣлото му.

Марийке, ти каза, че пияниятъ човѣкъ е страшенъ. Защо намирашъ, че той е страшенъ? По какъвъ начинъ той става страшенъ? Да. Ето вижъ, какъ хубаво си забелязала какво прави пияниятъ човѣкъ. Той буйствува. Той търси да се кара. Той иска да се бие. Бие се съ всъки, който му възразява. А често и безъ да му е казана даже и една дума. Ти за кого искаше да кажешъ, Марийке? За вашиятъ съседъ Александъръ Мишковъ, да! Вижте, деца, и азъ искахъ да ви поговоря за тоя човѣкъ.

Той произхожда отъ много добро семейство. Баща му бѣше нъкога богатъ търговецъ. Печелѣлъ е много пари. И като имаше, даваше и на сина си повече пари, отколкото могатъ вашитъ бащи да даватъ. Всъки день той носѣше пари на училището и си купуваше сладки нѣща. Свикна да не зачита парата за нищо. Колкото повече растѣше, толкова повече харчеше. Започна да се събира и съ другари, които го хвалѣха и ласкаеха, че е виденъ и уменъ човѣкъ, че е нѣщо повече отъ другитъ. Той наистина се научилъ да се уповава на паритъ си и да мисли, че е по-цененъ отъ другитъ. Така той престана да учи и да работи. Престана да ходи на училище, тъй като въ училището трѣбва да се работи, да се учи, да се смѣта, да се правятъ домашни упражнения, да се слуша учителя. А това не било нужно за човѣкъ който има пари.

Бащата на Александра, стариятъ Мишковъ се селна. Той се опита да го вразуми. Искаше да го научи на работа, да го подготви за нъкакъвъ занаятъ, съ който може да живѣе като почтенъ гражданинъ. Но мислите ли, че успѣ? Казватъ, че може да се вие младо дърво, но не и старо. Напраздно се мжчеше стариятъ съ непрокопсания си синъ, напраздно го съветваше, напраздно прибѣгваше даже до помощта на полицията. Нищо не помагаше. Отъ мжка по сина си стариятъ Мишковъ единъ день получи ударъ и умрѣ. Александъръ, вмѣсто да съжалява за баща си и да му направи достойно погребение, цѣлъ день гуля съ другари, като искаше да каже: „стариятъ си отиде, толкова по добре, нѣма да има кой да ми досажда съ своитъ глупави ненуждни съвети“.

Състоянието на богатия нѣкога старъ Мишковъ, на което Александъръ толкова много разчиташе, се оказа праздна приказка. То било отдавна изчерпано. Това разбра самиятъ Александъръ. Кръчмаритѣ, които по-рано му даваха щедро вино и ракия, които водѣха дълги смѣтки на негово име, отведнѣжъ станаха груби.

— Който нѣма пари — нѣма да пие, му казваха въ очитѣ.

— Че азъ въ твоята кръчма торби пари съмъ оставилъ, викаше Александъръ, брадясълъ, ослабналъ, прегърбенъ, окжсанъ, страшенъ. Та ти сега толкова ли една чаша нѣма да ми дадешъ? И посѣгаше да се бие.

Кръчмарятъ не искаше да се дига скандалъ. Чирактътъ го изхвърляше навънъ и предъ носа му затваряше вратата на кръчмата.

Кой отъ васъ, деца, иска да стане, когато порастне като Александъръ Мишковъ? Нека си дигне ржката този, комуто той се харесва! Никой ли не дига ржка? Значи никой не иска да бжде като него? Виждате ли, азъ сжщо не желая нѣкой да бжде като него. И си знаая, че отъ това което днесъ чухте, ще сте разбрали, че ако искате да не изпадате въ неговото положение трѣбва да се пазите отъ чашката и отъ лоши другари още отсега, докато сте малки. А да станете единъ день достойни хора ще бжде и за мене най-голѣмата радостъ, която ще можете да ми причините.

Боянъ Балабановъ.

### Пропустнатъ случай.

Какво стана, що стана, та Павелъ Павловъ и Ангелина не се ожениха, никой не можа да разбере. Ужъ всичко бѣше наредъ и работата а-а да стане и изведнѣжъ неочаквано за всички се развали. Едни казваха, че той се отдрѣпналъ, други — че тя се раздумала и всѣки прибавяше къмъ наученото по нѣщо, докато новината прогърмѣ. На другата есень Ангелина не се върна вече въ тѣхното село. Бѣше се премѣстила въ друго училище, нѣкжде си по-близу до града. Пъкъ и селото било по-голѣмо и по-хубаво.

— Помогналъ ѝ нѣкакъвъ голѣмецъ отъ града, стрино.

— И азъ така подочухъ, не знамъ кой ми каза.

— Щѣлъ да се жени за нея.

— Я, гледай ти, я гледай, — цѣкаше стрина Велика съ езикъ и се чудѣше!

— Не умѣя нашиятъ даскалъ, ама нека, гони сега вѣрѣра. Такова момиче! Умно, хубаво, па и учено. Злато, злато ти казвамъ, — не можеше да я нахвали хазяйката ѝ. Ама, де зорлемъ късметъ.

— Ехъ, така е, добавяше старата. На сила може на човъка да му вземешъ, ама да му дадешъ — не може!

Говорѣха селянцитѣ край плетищата, а Павелъ Павловъ каточе ли хичъ не искаше и да знае. Ходѣше до кафенето да удари по нѣкоя табла, четѣше вестници и очакваше да му пратятъ другаръ. И ужъ съвсемъ безразлично му бѣше, дали учителъ или учителка ще дойде, предъ другитѣ, но въ душата му бѣше свила гнѣзо вече мжката. И тази мжка стана дваждъ по-голѣма, когато единъ дъжделивъ и много самотенъ есененъ день прочете въ вестника, че се назначава на вакантната длъжностъ въ Две могили Павелъ Ивановъ. Пакъ Павелъ! Хубаво щѣше да е ако другия Павелъ, помисли си Павелъ Павловъ, бѣше Павлина, но . . . и той поиска шише ракия да почерпи за новоназначения колега.

За кого пиеше той?

Дали не гасѣше мжката по Ангелина? Новия колега не бѣше лошо момче. Горе-долу имаха и еднаква възраст. Пъкъ и разбираха се. Водѣха се, като малки деца, все заедно. И заедно си живѣха въ жилището. Година, две, три... колко станаха, тѣ бѣха забравили вече да ги броятъ.

— Като братя си живѣятъ дветѣ Павлета, сочеха ги хората за примѣръ.

— Абе вѣрно, като братя, ама годинитѣ имъ минаватъ. Току вижъ, прехвърлили четиридесеттѣ. Това се не вижда, хей! Слушаше Павелъ Павловъ приказкитѣ, събираше се мжка въ гърдитѣ му, топѣше се, съжеляваше за миналото, за Ангелина, за младостта и махваше ржка въ закана на ергенството.

— Ще ликвидирамъ или азъ съ него, или то съ мене, мислено се увещаваше той, но само да ми дойде лѣтото.

А лѣтото дойде неусѣтно съ горещинитѣ и задуха, и посѣя тишина и пустота въ селото. Затвориша училището. Селянитѣ плѣзнаха по полето.

Павелъ Павловъ събра багажа си и замина на курортъ.

Лѣковитата вода и евтинитѣ овошки бѣха събрали хора отъ цѣлата страна. Едни идваха да облекчатъ страданията си, други дирѣха отмора и спокойствие, а Павелъ Павловъ дирѣше жена. Да, точно така! Другарка, която да разбере мжката на тридесеттѣ му и нѣколко години, да го окуражи и му възвърне свѣтлия погледъ къмъ живота.

И той, както всички стари, ергени бѣ станалъ малко повече нервнъ, нетърпеливъ и капризенъ. И нека да бждемъ откровени и си кажемъ правичката, много претенциозенъ.

Интересно, че колко повече застаряваше, толкова повече му харесваха младитѣ. Тази вечеръ той излѣзе малко по-рано отъ квартирата. Харесваше му времето или по-право имаше настроение.

Сърѣдоточенъ въ себе си, той прекоси бавно градския площадъ, отби се до будката да си вземе вестникъ и все

така бавно и съсредоточено се упъти към градината. Следобядът е тихъ и спокоенъ. Вечерта слиза бавно отъ срещната борова гора и вѣе прохлада. Зелената трева и цвѣтята отъ лехитѣ вѣятъ ведринѣ и покой. Брѣзитѣ леко шумятъ надъ пейкитѣ, къмъ които бързо прииждатъ всѣкавечернитѣ посетители.

По лѣсъка около изкуственото езеро тичатъ роякъ деца. Като пеперуди тѣ обикалятъ изъ градината, спиратъ край пейкитѣ за мигъ и полетяватъ отново.

Павелъ Павловъ слуша музиката, която долита отъ казиното въ градината и наблюдава децата.

— Мога ли да седна?

— Моля, заповѣдайте!

Той се приповдигна да прибере политѣ на намѣтнатото си пардесю, за да направи мѣсто на дамата и повдигна очи.

— Ангелина!

— Г-нъ Павловъ!

— Каква случайность! Никога не можехъ да предположа, че тукъ именно ще се видимъ.

— И азъ не предполагахъ, повтори думитѣ му тя, — ама нѣ!

— Седни де, седни, настояваше той.

Тя прие поканата и разговора продължи. Само, че Павелъ Павловъ бѣше малко възбуденъ отъ срещата. Дълги години той бѣше мечталъ да я види и ето сега, изведнѣжъ и неочаквано за него случая ги събра заедно.

Сега тя му изглеждаше по-друга. Бѣше станала като че ли по-стройна и по-сериозна. Чернитѣ смолисти коси, които обграждаха като въ рамка свежото ѝ и младо лице се показваха на едри букли изъ подъ периферията на бледожълтата ѝ сламена шапка, на която се развѣваше панделка — кжсъ синьо небе. Зжбитѣ ѝ бѣха все така снѣжно-бѣли, а усмивката непринудена и проста. Нѣмаше гримъ. И кръвта по бузитѣ избила бѣше най-хубавото червило за годинитѣ ѝ.

— Какъ върви училището и вие все още ли сте тамъ? Кой ви е колега и пр. и пр. започна да го обсипва съ въпроси тя, на които той не смогваше дори да отговори, защото бѣше заетъ съ други мисли.

Той просто не можеше да дойде на себе си, зашеметяваше го близостта на тая хубава жена, която нѣкога отъ глупостъ, само отъ глупостъ той не сполучи да зѣдържи при себе си. Ако младостта правѣше всичко, което трѣбва да направи, свѣтътъ не би билъ такъвъ. Павелъ Павловъ не би билъ вече старъ ергенъ, а Ангелина — чужда жена.

— Мамо, татко идва, — извика почти надъ главата му русокосо палаво момиче и докато той се опомни при тѣхъ се доближи хубаво облѣченъ мжжъ. Ангелина стана да го посрещне. И двамата се усмигнаха като деца.

— Моятъ мъжъ, г-нъ Павловъ.

— Павловъ!

— Мариновъ!

Запознанството свърши и Ангелина побърза да го попита какво е станало съ разговора по телефона. Каза ѝ, че го викали за завеждането на нѣкакъв голѣмъ процесъ.

— А сега да отидемъ на вечеря, — подкани Мариновъ. Ангелина стана. Сбогуваха се съ Павелъ Павловъ, казаха си протоколнитѣ любезности за случая и трѣгнаха. Трима. Той, тя и детето.

Павелъ Павловъ остана пакъ самъ и самотенъ на пейката.

Въ припадащата мрачина той гледаше какъ се отдаляватъ тримата изъ градината. И тъмнината около него стана по-гъста и по-тежка. И може би, както никога въ живота му, злитѣ пламъци на егоизма близнаха душата му. Впрочемъ, той не скърбѣше за чуждото щастие, а за пропуснатия случай и своята младостъ.

Нима сега и той не можеше да има свое гнѣздо и въ него едно русокосо пиленце, което да му пѣе?

Накрая на алеята едвамъ се мѣркаше бѣлата шапка на Ангелина, докато и тя потъна въ падналата мрачина. Той стана и уморенъ отъ спомени и мъжа бавно пое изъ алеята следъ тримата.

Може би, гонѣше отминалото щастие.

Методий Христовъ.

## Писмено дѣление съ едноцифренъ дѣлителъ.

Забелязалъ съмъ, че децата — общо взето — обичатъ смѣтането и лесно усвояватъ разнитѣ техники. Ако нѣкъде не е така, то вината изключително пада върху учителя. Той е този, който не е съумѣлъ да направи обучението занимливо, ясно и разбрано. Това е особено вѣрно за децата отъ второ отдѣление и нагоре. Защото — при нашитѣ условия — въ първо отдѣление често пѣти се случва да имаме ученици съ нищожни схващателни способности. Тѣ, естествено, се оставатъ да повтарятъ.

Въпрѣки казаното, трѣбва да се признае, че има нѣкои техники, които кривятъ известна трудностъ. Такъвъ е случаятъ съ писменото дѣление, което трѣбва да се преподаде много грижливо. Не сторимъ ли това въ трето отдѣление, можемъ да бждемъ сигурни, че ученицитѣ по-нататъкъ ще куцатъ по смѣтане и аритметика. Всѣко нѣщо да се учи навремето си!

Преди да пристъпимъ къмъ писменото дѣление, необходимо е:

1. Да се убедимъ, че нашитѣ ученици сж усвоили отлично (подчертавамъ думата отлично) таблицата на умножение. (Всжщностъ, това е нужно за всѣко дѣление). Отлично опитъ знаея, че дори деца съ срѣдни умствени способности, за които събирането съ преминаване или изваждането съ разваляне на по-горенъ редъ е много мжно, могатъ да усвоятъ блестяще таблицата. Какъ трѣбва да стане това, не е предметъ на тѣзи бележки.

2. Да се казватъ бърже и безъ грѣшка произведенията на множителитѣ отъ 2 до 9 (на  $2-2, 4, 6, 8 \dots 20$ ; на  $3-3, 6, 9, 12 \dots 30$ ; на  $4-4, 8, 12, 16 \dots 40$  и т. н. до  $9-9, 18, 27, 36 \dots 90$ ).

3. Да се правятъ много упражнения по даденъ множителъ и произведение да се намира другиятъ множителъ (6 по колко  $= 42$ ; колко по  $9 = 72$  и др.) и по дадено произведение да се намиратъ двата множителя (колко по колко  $= 54$  и др.).

4. Все като подготвителна работа, трѣбва да установимъ (нагледно и съ много примѣри), че дѣлението бива точно и съ остатъкъ ( $8:4$  и  $10:4$ ;  $30:6$  и  $35:6$  и др.). Особено важенъ е вториятъ случай (дѣление съ остатъкъ), на който сме длъжни да отдѣлимъ нарочно внимание, защото децата бъркатъ невъзможното нѣление (когато дѣлимото е по-малко отъ дѣлителя) и дѣлението съ остатъкъ (когато дѣлимото не е кратно на дѣлителя).

5. Да сме взели различнитѣ случаи отъ умствено дѣление.

6. Добре да сж усвоени понятията дѣлимо, дѣлителъ и частно. Нека пжтемъ отбележа, че, по нѣкаква странна и на нищо неоснована традиция, ние обясняваме тѣзи понятия едва при писменото дѣление, докато това би трѣбвало да стане още при първия случай на умствено дѣление. Сжщото важи и за основнитѣ понятия при другитѣ действия.

7. Да се припомни, че дѣлението е вѣрно извършено, когато произведението отъ частното и дѣлителя е равно на дѣлимото.

Сега вече можемъ да пристъпимъ къмъ писмено дѣление и да бждемъ сигурни, че работата ни ще протече леко и резултатно. Ще решимъ последователно следнитѣ осемъ случая\*):

1. Когато всѣки редъ отъ дѣлимото е кратенъ на дѣлителя ( $963:3$ ;  $846:2$  и др.).

2. Когато редоветѣ отъ стотицитѣ и десетицитѣ образуватъ число, което е кратно на дѣлителя ( $328:8$ ;  $427:7$ ;  $168:4$  и др.).

\*) За краткостъ азъ посочвамъ само числа, обаче, всѣка изходна задача ще се дава съ пълно, именувано условие.

Действието въ тѣзи два случая извършваме по правилата за писмено дѣление, като правимъ и провѣрак. А именно:

|                                                                                                            |                                                              |                                                                                         |                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| $\begin{array}{r} 963:3=321 \\ \underline{-9} \\ "6 \\ \underline{-6} \\ "3 \\ \underline{-3} \end{array}$ | $\begin{array}{r} 321 \\ \times 3 \\ \hline 963 \end{array}$ | $\begin{array}{r} 168:4=42 \\ \underline{-16} \\ "8 \\ \underline{-8} \\ " \end{array}$ | $\begin{array}{r} 42 \\ \times 4 \\ \hline 168 \end{array}$ |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|

Това е необходимо, за да свикнатъ ученицитѣ и добре — безусловно! — да запомнятъ извършванитѣ 4 дейности: а) дѣлене, б) умножаване, в) изваждане и г) сваляне на следващия редъ. Още тукъ се обръща внимание на децата, че докато при писменото събиране, изваждане и умножение почваме действието отъ най-малкия редъ (единицитѣ), при писменото дѣление се постѣпва обратно: почваме отъ най-голѣмия редъ (стотицитѣ):

3. Когато при дѣлението на стотицитѣ се получава остатѣкъ (876:3; 964:2 и др.). Тукъ вече навлизаме въ мѣжното, на което трѣбва да отдѣлимъ повече време и спокойно да преодолѣемъ. Нека не се дразнимъ, ако децата почнатъ да се забрѣкватъ. Припомниме, че има дѣление съ остатѣкъ. За дадения случай (8:3) се пита: между кои произведения на 3 се намира 8? На първо време, докато се усвои „механизма“ на това пресмѣтане и ученицитѣ почнатъ веднага да опредѣлятъ търсеното число, можемъ да почваме произведенията подредъ (3, 6, 9) и да спремъ, щомъ заминемъ дѣления редъ. Спираме се на по-малкото произведение, понеже после ще го вадимъ отъ дѣлимото (знаятъ се вече — и пакъ ще се повторятъ! — казанитѣ по-горе 4 дейности). И, тъй като 6:3=2, то и 8:3=2 съ остатѣкъ. Щомъ се убедимъ, че всичко е ясно, преставаме да си служимъ съ това „тъй като“, и „съ остатѣкъ“ ами направо казваме: 8 дѣлено на 3=2 и т. н. Взиматъ се и примѣри, когато се явятъ различни остатѣци (955:5; 724:4 и др.).

4. Когато при дѣлението на първитѣ два реда ще се получи остатѣкъ (356:4). Повтарятъ се разсѣжденията отъ предхождащия случай (дѣление съ остатѣкъ и между кои произведения на 4 се намира 35).

5. Когато при дѣлението и на стотицитѣ, и на десетицитѣ ще се получатъ остатѣци (741:3). Горнитѣ разсѣждения!

6. Когато дѣлимото съдържа нула (въ срѣдата или на края) и редътъ предъ нея не е кратенъ на дѣлителя, значи ще се получи остатѣкъ (704:4; 840:5).

7. Когато дѣлимото съдържа нула (въ срѣдата или на края) и редътъ предъ нея (самъ, или заедно съ първия оста-

тъкъ) е кратенъ на дѣлителя, т. е. не ще се получи остатъкъ (906:3; 840:7).

Веднага следъ тѣзи два случая извеждаме правилото: ако предъ нулата се получава остатъкъ, сваляме я, ако нѣма остатъкъ — направо я пишемъ въ частното.

8. Когато при свалянето на десетицитъ се получава число, което е по-малко отъ дѣлителя (832:4; 927:3 и др.). Тукъ, ще обяснимъ че, тъй като дѣлението на десетицитъ е невъзможно, въ частното — на тѣхното мѣсто — ще пишемъ нула. За да стане пъкъ очевидно значението на тази нула, оставяме децата да сгрѣшатъ (това почти сигурно ще случи), като сами извършатъ решението. Веднага правимъ провѣрка и за всички става ясно какъ трѣбва да решаватъ този, наистина, мъженъ случай. Напримѣръ:

$$\begin{array}{r} 832:4=28 \\ \underline{-8} \\ 32 \\ \underline{-32} \\ 0 \end{array} \quad \begin{array}{r} 28 \\ \times 4 \\ \hline 112 \end{array} \quad \begin{array}{r} 832:4=208 \\ \underline{-8} \\ 32 \\ \underline{-32} \\ 0 \end{array} \quad \begin{array}{r} 208 \\ \times 4 \\ \hline 832 \end{array}$$

Спазимъ ли тази последователностъ, можемъ да бждемъ сигурни, че съ минимумъ усилия и най-слабиятъ ученикъ ще може бърже, леко и съ радостъ да дѣли писмено. Не мисля че за всѣки случай е необходимо да се отдѣли цѣлъ часъ. Това самата работа ще покаже.

Преди да завърша, нека отбележа, че намирамъ за непълната липсата на писмено мѣрене въ сегашния учебникъ по смѣтане за трето отдѣление. Ние обучаваме за живота, а той ще ни поднесе не единъ случай, когато трѣбва да използваме писменото мѣрене. Ако пъкъ нѣкому хрумне лукавата мисль да каже: „Ами че, то си е като дѣлението!“ — ние ще му отговоримъ: „Ами че, то и умственото мѣрене си е почти (само почти!) като умственото дѣление, а пъкъ ние му отдѣляме толкова широко мѣсто!“ Смѣтаме, че отъ образователно гледище (да се схваща тѣжката разлика между две дадености) е наложително необходимо да вземемъ и писмено мѣрене. Това може да стане въ единъ часъ. Достатъчно е само да се каже на децата, че числата се разполагатъ като при дѣлението, но се разсждава като при мѣрене. Ще си позволя да взема примѣръ\*).

Задача. Бакалинъ продалъ 5 клг. кашкавалъ за 225 лв. Полученитъ пари били все монети отъ 5 лв. По колко лева

\*) За по-лесно (практическо) разпознаване задачитъ отъ мѣрене, азъ давамъ на ученицитъ следното, нека го наречемъ, правило: когато дѣлителятъ и дѣлителътъ сж едноримени (метра и метра, лева и лева, литра и литра и мн. др., за които се даватъ примѣри), тогава мѣримъ. Дѣлителътъ вече се нарича мѣрителъ.

е продаденъ 1 клг. кашкавалъ и колко петолевки е взелъ бакалинтъ? (Както се вижда, нарочно взимамъ еднакви числа).

Следъ обичайната анализа, се установява, че ще направимъ две смѣтки: 1. да намѣримъ цената на 1 клг. кашкавалъ и 2. да намѣримъ броя на петолевкитѣ.

За първата разсждаваме приблизително така:

5 клг. кашкавалъ сж продадени за 225 лв., а 1 клг. кашкавалъ е продаденъ за 5 пжти по-малко пари, затова ще раздѣлимъ 225 на 5. (При решението пжкъ мислимъ и казваме: 22 дѣлено на 5 равно 4 и т. н.).

За втората смѣтка разсждаваме така:

5 лв. е мѣрителтъ. Ще намѣримъ броя на петолевкитѣ, като премѣримъ колко пжти 5 се съдържа въ 225. (А при решението мислимъ и казваме: 5 въ 22 се съдържа 4 пжти и т. н.).

Както вече се помена, числата се разполагатъ еднакво:

$$\begin{array}{rcl} \text{I. } 225 : 5 = 45 \text{ лв.} & \text{II. } 225 : 5 = 45 \text{ пжти, зн. 45 петолевки} \\ \underline{20} & \underline{20} & \\ \text{„ } 25 & \text{„ } 25 & \\ \underline{-25} & \underline{-25} & \\ \text{„ „} & \text{„ „} & \end{array}$$

Така работата ни ще бжде завършена.

Тодоръ Христовъ — Варна.

## За годишнитѣ беседи.

(Едно мнение).

Преди доста години, знае се, ученицитѣ, които завършваха четвърто отдѣление, полагаха изпитъ, точно тъй, както правятъ това сега третокласници. Съ програмата отъ 1922 г. тѣзи изпити се премахнаха, като се нареди всѣко отдѣление да завършва учебната година съ беседа.

Наблюденията ми тукъ, въ Варна, и въ селата, кждето учителствувахъ по-рано, ми даватъ основание да твърдя, че разбиранията за начина, по който трѣбва да се изнесатъ тѣзи беседи, далечъ не сж уеднаквени. Не само че всѣки учителъ разбира по своему тази — официално неизяснена работа — но и единъ и сжщи учителъ мѣни своето разбиране по нея. Смѣтамъ, че всички вече сж стигнали до убеждението, че годишната беседа не е и не бива да бжде изпитъ. Въ никакъвъ случай! Тя трѣбва да бжде само празникъ за децата, учителитѣ и родителитѣ. По време на нея не трѣбва да има бледи, смутени, плахи физиономии на ученицитѣ, не е редно да страда и да се коси учителтъ отъ „засѣчкитѣ“ на зле да-

дени отговори, а още по-малко е желателно да се наблюдават унизени родители. Намирамъ за много умѣстно този въпросъ (че беседата не е изпитъ) да бжде обстойно изясненъ на родителитѣ въ родителско-учителска среща, която да се уреди преди беседитѣ. Не би било излишно и на самитѣ ученици да се внуши, че годишниятъ успѣхъ на никого отъ тѣхъ не зависи отъ отговоритѣ, които ще даде по време на беседата, тъй като тя не е никакво изпитване за бележка, а по-скоро прилича на малка забава.

Да, точно така. Мисля, че е дошло време да се гледа на годишнитѣ беседи изключително като на малки забави, на които — съ участието на всички — ще се покажатъ постиженията на отдѣлението. По тази причина, умѣстно е изложбата на рисунки, изработени предмети, тетрадки и пр., да не се отлага за утрото, а да се направи за беседитѣ. Това, разбира се, не изключва обща изложба отъ хубавитѣ работи на цѣлото училище, но то — въ казания случай — е нужно, за да се види точно какво е постигнало дадено отдѣление.

Известна ми е нашата слабостъ да искаме „образци“, които да ни спестятъ труда сами да обсъдимъ, сами да планираме своята работа. Забравяме, че децата въ различнитѣ селища на България и дори на различнитѣ учители, макаръ да се водятъ по една и съща програма, не сж нѣкакво „сериенно производство на фабрикати“, за които се годи еднаква мѣрка. Споредъ мене, всѣки учителъ има достатъчно усѣтъ да нареди сполучливо нѣкаква своя програма, съ която да покаже на родителитѣ какво знаятъ и какво умѣятъ да вършатъ тѣхнитѣ деца. Предметната система на беседване (нѣщо като общъ предговоръ на учения материалъ) и свързаната съ него дребна хитростъ (на всѣко дете да се поржча точно кой урокъ да научи) трѣбва вече съвсемъ да се изостави. Ще се съгласите, че за никого не е интересно да слуша цѣлъ часъ да се четатъ различни четива, или да се решаватъ задачи, или — най-после — да се разказва за животни, растения, годишни времена и пр., изобщо да се предвкватъ много пжти, „дѣвкани“ знания. Това, разбира се, не ще рече, че на годишнитѣ беседи трѣбва да се импровизира. Напротивъ, за нея учители и ученици ще се готвятъ тъй, както се готвятъ за забава: много и много пжти ще правятъ репетиция. Всичко се свежда до творческото въображение на учителя: да съумѣе той да подбере и да свърже такива части отъ учебното градиво, щото всички (изпълнители и зрители) да бждатъ съ бодро, повишено настроение.

Пан. Баяровъ, учителъ, с. Ловецъ, Търговишко.

## Какъ „Педагогическа практика“ ме направи правоспособенъ учителъ.

Бѣше преди двадесетъ години . . .

Заворшилъ бѣхъ реалния отдѣлъ на Шуменската реална гимназия. Тежъкъ бѣше живота тогава въ онеправданата и осакатена въ Ньойи Родина. Потърсихъ работа въ разни учреждения, но не намѣрихъ. Поискахъ учителска служба. Назначиха ме презъ есента 1922 г. учителъ въ едно Тузлушко село. Започнахъ работата си на слуки. Никакви педагогически и методически познания нѣмахъ. Знаехъ само, че съмъ даскалъ (тъй ме наричаха моитѣ тузлучани), и че съмъ пратенъ да уча чорлави селянчета. Въпрѣки въодушевлението ми, работата въ училище не вървѣше. Колко ли уроци наивно, сантиментално съмъ предалъ, не помня. Презъ зимата на сжщата учебна година дойде инспекторътъ по ревизия. Какъ и какво съмъ провель въ лекцията си — не зная, но, следъ часа, въ канцеларията той добродушно и снизходително се засмѣ.

— Ще станешъ добъръ учителъ, настави инспекторътъ, но трѣбва да четешъ педагогически книги. Потърси ги въ училищната библиотека.

Обещахъ и изпълнихъ обещанието си.

Поровихъ се въ бедната училищна библиотека. Намѣрихъ стари педагогически списания, дори неразрѣзани. А въ тѣхъ като се налепили едни формални степени, едно дидактическо художество, тъй натежало отъ поезия и тайнственостъ, че още съ страхъ си спомнямъ една заучена лекция за вълкъ, съ която изумихъ ученицитѣ си. А пустата лекция тегнеше отъ тайнсвена сила, страхъ и нощни видения.

„ . . . в-в-в-в . . . “

Буря реве. Снѣжни хали въ студена зимна нощъ. Нѣкакъвъ далеченъ страшенъ вой се сливаше съ бѣсния ревъ на бурята.

— Ау, ау-у-у-у, ау-у-у-у . . .

Бурята утихна. Само воя проточено се усилва. Още по силно. Ето още по-близко и по-силно.

— А-у, а-у-у-у-у, а-у-у-у-у-у . . .

— Вълци, вълци, учителю, — плахо зашушукаха сгущенитѣ на чина ученици.

— Да, вълци, вълци, било това, полугласно, почти шепнишкомъ потвърдихъ азъ.

Но бурята отново подхвана страшната си пѣсень. Понесе се къмъ селото, загърна го съ снѣжна черга и то за спа дълбоко . . . Само гладни вълци, съ остри зъби, яки крака, като тъмни сѣнки, обикаляха всѣка селска къща.

На зарантъта селяни намѣриха стѣпкитѣ имъ . . .

Въ този духъ обогатявахъ съзнанието и училищната си практика.

Презъ следната учебна година, пакъ въ това село, случайно ми падна на рѣка покана за записване абонати на нѣкакво си педагогическо списание „Педагогическа практика“, пачатано и издавано въ гр. Варна, подъ редакцията на нѣкой си Антонъ Борлаковъ. (Сега скѣпъ покойникъ. Вѣчна да бѣде паметта му!). Абонирахъ се. Набавихъ си излѣзлигъ две годишни течения — I и II г.

Какво откровение бѣше това за мене! Само азъ знамъ, съ какъвъ пламъ, съ каква радостъ прочетохъ набавенитѣ книжки на това списание. Предъ мене се откри новъ педагогически свѣтъ — хубава, свежа педагогическа мисль ме озари. Въ страницитѣ на това списание срещнахъ мисли върху научното-педагогическо отношение къмъ детето; четохъ още: за модернитѣ вѣяния въ научната педагогика, методика, дидактика, за новитѣ принципи на обучението, за ведрата практика — „живота да влѣза въ училището“, защото „училището е самиятъ животъ“, за народностната мисия на българския учител и българското школо... Съ какво горещо любопитство очаквахъ всѣка нова книжка на сп. „Педагогическа практика“!

Събуди се педагогическия ми интересъ и любовъ къмъ учителската работа. Направихъ сравнение и преоценка на досегашната си педагогическа безпѣтица. Набавихъ си книги изъ областта на теорията и практиката на обучението.

Тѣй вървѣше педагогическото ми самообразование, когато въ края на третата година на учителствуването си бѣхъ уволненъ, като волнонаеменъ учителъ.

Поради липса на срѣдства и поради упоитилния учителски хашишъ, който бѣхъ приелъ въ тригодишното си учителствуване, презъ есента на 1925 год. решихъ да се явя на изпитъ за учителска правоспособность. Четохъ разни педагогически книги, нѣколко ръководства, но истинско задоволяване на педагогическия си интересъ тогава намирахъ въ страницитѣ на сп. „Педагогическа практика“. Четиритѣ годишнини на списанието, които притежавахъ, бѣха настолнитѣ ми книги и жадно поглѣщахъ всичко писано тамъ.

Явихъ се на държавенъ изпитъ.

Сѣдба! — На писменъ изпитъ темата бѣше. „Създаване нравственъ характеръ въ детето“. Хее, тамъ нѣкъде изъ страницитѣ на сп. „Педагогическа практика“ бѣхъ челъ това. На устенъ изпитъ ме питаха за психологическо обяснение на картинната петорка на Хьовдингъ. О, нали и затова четохъ пакъ въ споменатото списание (год. I)!

— Кажете ни нѣщо за Герлахъ и за представителя у насъ на веселитѣ часове по смѣтане, ме запита почитаемата комисия... Ами нали Виолино Примо (миръ на праха му) съ жаръ разливаше въ страницитѣ на „Педагогическа прак-

тика\* своите весели часове с първаците и втораците?...  
А още колко, колко нѣща знаехъ отъ това списание!

... Право или криво, четохъ въ свидетелството си, че съмъ оцененъ на теоретичния писменъ и устенъ изпитъ съ много-добъръ, а практическия изпитъ съ 3 1/2. Кой знае, може би влиянието отъ духа на предивоенните педагогически списания да е било още тъй силно...

Не! Хубавата оценка, споредъ насъ, се даде на списание „Педагогическа практика“. Благодарение на него взехъ държавния си изпитъ съ успѣхъ и завихъ въ пжтя, търнения пжтъ на българския учителъ, за да давамъ и раздавамъ малко или много, споредъ скромните си сили, своето сърдце, своята обичъ, своя опитъ въ служба на българското дете, българското училище и родната култура.

-----  
-----  
Изнизаха се вече двадесетъ години въ служба на родното училище. Отдалечихъ се малко отъ планината и сега мога да видя истинския ѝ ръстъ. — Въ сп. „Педагогическа практика“ азъ за пръвъ пжтъ прочетохъ нови, авторитетни мнения по животрепущи въпроси изъ общата теория и практика на обучението и организацията на българското училище.

Не знамъ, кое бѣше обединило много наши опитни учители и педагогически писатели около „Педагогическа практика“ — дали духовните качества на редактора му или новото, което се възвестваше отъ страниците на това списание. Може би едното и другото, но неоспорима истина е: „Педагогическа практика“ бѣше брънка и трибуна, около която се бѣха събрали видни представители у насъ на свежата педагогическа мисль и практика, отъ кждето отправяше зовъ за обновление на българското училище, за опрѣсняване на учителската практика, за по-широка културно обществена народополезна дейность, тъй, както на времето Кръстевото сп. „Мисль“ бѣше събрало познатото съзвездие поети и писатели.

Нѣкои педагогически писатели и дейци, следъ време, отказаха сътрудничеството си въ „Педагог. практика“, защото самите тѣ станаха редактори на свои педагог. списания. Оправдано ли бѣше това или не? — Когато се пише историята на българския педагогически печатъ, ще се каже съдническата дума, обаче, истината е, че „Педагогическа практика“ роди тъй многото педагог. списания днесъ у насъ...

Двадесетъ години получавамъ и чета споменатото списание, което остави положителна и свѣтла диря въ педагогическата ми култура, образование и практика.

Двадесетъ години неуморни редактори и будни сътрудници, при твърде тежки условия, издаватъ спис. „Педагогическа практика“ и прѣскаатъ чрезъ него здрава педагогическа

просвѣта, проправятъ пѣртина въ нашия училищенъ животъ и сочатъ по-свѣтло бждеще на българското училище и Родината.

Наистина, дѣлото на „Педагог. практика“ е цѣлъ подвидъ!

На уредниците на списанието пожелавамъ отъ сърдце здраве и постоянство, а на „Педагогическа практика“ — полувѣковенъ юбилей!...

Методий Христовъ.

### Оттукъ-оттамъ.

Конференция. Прочита се хубавъ, издържанъ рефератъ. Учителитъ го изслушватъ съ голѣмо внимание и възнаграждаватъ лектора съ живи ржкоплѣскания. Но... трѣбва да станатъ разисквания. Председателятъ обръща очи ту на една, ту на друга страна и дълго подканя слушателитъ „да не се стѣсняватъ“, „да питатъ“, „да допълнятъ“, „да оспорятъ“.

Всички си мълчатъ. И то не, защото се стѣсняватъ, а защото не намиратъ за нужно да загрозяватъ така добре изнесенія рефератъ съ изтрити „въпроси“ и „допълвания“. Струва ми се, че по тази точка имаме крайно погрѣшно схващане. Учителството многократно е доказало, че когато намира за необходимо да каже нѣщо, казва го, като не само не се стѣснява, ами дори и не се бои. Не веднѣжъ, напри- мѣръ, сж били „драни“ по конференции инспектори, началници, професори и др. Но то има и усѣтъ къмъ умѣстното говорене и никога (съ малки изключения) не изпада въ праздно словоборство (да не кажа дърдорене). Нека ценимъ това държание на културни хора, каквито въ дадения случай се явяватъ учителитъ.

\* \* \*

Пакъ конференция. Пакъ рефератъ. На поканата на председателя да вземе нѣкой думата, се отзовава единъ учителъ, минаващъ донѣкжде за самохвалко. Впусна се той въ дълги и широки приказки, които иматъ съ реферата само това общо, че се приказва. И, както се случва обикновено, изтрѣсва една голѣма неточностъ (не: лъжа). Поправятъ го. Но, вмѣсто да си вземе бележка, господству се обръща съ надмѣненъ тонъ:

— Който знае повече, да дойде тукъ! (Той — за по голѣмъ салтанатъ — бѣ застаналъ до катедрата). Да го видя има ли куражъ!

Ето, още едно недоразумение. Говори и трѣбва да говори само този, който има да каже нѣщо важно, умно, полезно и то въ връзка съ поставения на разглеждане въпросъ,

а не онзи, който е „куражлия“ (сиречь — дебелоокът) и две пари не дава нито за стойността на своите приказки, нито за търпението и отвращението (случва се) на тези, които го слушатъ.

\* \* \*

Отдавнашна конференция. (Ахъ, тези конференции, какви ли не ставатъ? — мѣстни, срѣдишни, пунктови, околийски, областни, по специалности и т.н.) Практикуваше се тогава системата на реферати и кореферати: една и съща тема се даваше (нѣщо, да речемъ, като домашна работа) на нѣколко учители. Всички я развиваха, както умѣха. Та по онова време бѣ. Преди откриване на съвещанието, инспекторътъ посочи „удостоения“ учител и той си каза словото. Дойде редъ на кореферентитѣ. Инспекторътъ се обърна къмъ одного отъ тяхъ:

— Какво ще ни кажете вие, Н. Н.!

— Азъ ли? — забръква се посочениятъ злополученъ „критикъ“, който бѣ ималъ „хитрата“ идея да препише току що прочетения рефератъ. — Азъ намирамъ, че колегата си каза всичко много хубаво. Все пакъ (е, да, нали все трѣбва да се направи малко „критика“?), той на нѣкои мѣста не бѣ пълненъ.

— Добре, допълнете го!

— Но защо азъ да го допълня? — извика искрено възмутенъ „кореферентътъ“ — това е работа на самия лекторъ. Той да си я свърши.

\* \* \*

— Едно оплакване, — обърна се къмъ мене старъ приятель, — моето дете е изложено на двойна опасностъ: да се поболи отъ преумора и да затъпѣе.

— Но какво се е случило?

— Случило се е това, че неговиятъ учител задължава ученицитѣ си да учатъ наизустъ всички уроци по разказвателнитѣ предмети. И понеже детето ми е прѣкомѣрно добросъвѣстно, изпълнява тази глупава — позволявамъ си да я нарека така — заповѣдь. Чете, горкото, повтаря, разправя — устата му се размелятъ. Стои вечеръ до късно, сутринъ става рано и непрекъснато се вълнува: все ще се случи да сбърка нѣкоя думичка. А пъкъ е умно и схватливо. Опитахъ се да му внуша, че така не само е убийствено мжно, но и не бива да се учи. Не и не: учителътъ тъй е поржчалъ! Кажу ми какво да правя, научи ме!

— Остави на мене да оправя тази работа. Сигурно има нѣкакво недоразумение. Наизустъ се учатъ само стихотворения и, донѣкжде, разнитѣ правила. Така, вѣрвамъ, мисли всѣки учителъ.

Но излѣзе, че не съмъ правъ. Въпросниятъ колега, наистина, изискваше да се учатъ наизустъ всички уроци. Съо-

бражения: само по този начин учениците щели да усвоят добре литературния език! А, когато го запитах дали той самият знае уроците наизуст, отговори ми:

— Та аз не съм ученик!

Има ли нужда от коментари?

\* \* \*

След свършване на съвета, учителите започнаха разговор на разни теми. Между другото, един млад колега пожела точно да се изясни: какво ще рече да се разкаже урок със свои думи? Защото, сторило му се, че учениците не разбират еднакво поръчката, която често им се отправя: „Разкажете със свои думи... еди що си!“ Едни се опитвали да размъстят само частите на урока, други го разширявали, трети предавали съвсем накжсо съдържанието, четвърти промъннали нѣкои думи и т. н., но всички слѣпо се придържали към учебника.

За обща изненада, оказа се, че и учителите бѣха на различни мнения. Накрая, схващанията се уеднаквили и се прие приблизително следното:

Съзнанието на децата трѣбва да се насочва към действителността, към фактите. Да се настоява добре да наблюдават (или: ясно, живо да си представят) предметите (явленията, събитията), за които ще говорят. Думите за разказа си да търсят не въ учебника, а въ личния си речник. Ей това ще рече „разказ със свои думи“. Всѣко българче - ученик владѣ родния език дотолкова, щото да може да си послужи съ него, когато ще трѣбва да предаде нѣкакво свое знание. Учебникът, разбира се, е важен и необходим. Той ни дава: 1. фактически материал и 2. образец как трѣбва да се изрази (опише) словесно този материал. Задължението да се научи урока се отнася само до точка първа. Другото е зубрачество, папагалщина, кълвачество, за които съ такова презрение говорят самите ученици. За съжаление, мнозина учители сж превърнали учебника въ нѣкакъв фетиш, комуто пренасят въ жертва... себе си и децата.

Г. Дочевъ.

### Най-новитѣ плодове на педагогическата ни мисълъ.

Нашето народно учителство е живѣло винаги съ непосредствената си учителска работа, отнасяло се е критически и творчески къмъ нея и се е стремѣло да я усъвършенствува и прави все по-благодатна за новитѣ поколения на нашия народъ. Единъ явенъ признакъ за това е педагогическата ни книжнина въ нейното развитие.

Отъ излѣзлитѣ у насъ презъ последнитѣ две години десетина ценни педагогически книги, ние ще кажемъ по нѣщо само за половината отъ тѣхъ, за ония, които се занимаватъ предимно съ въпроси отъ училищния ни животъ и практика, които най-много интересуватъ българското основно учителство. Това сж книгитѣ:

1) Учебниятъ процесъ отъ Найдень Чакъровъ, издава „Хемусъ“ — А. Д. София, 1941 г., 2) Психология на творческия образователенъ процесъ отъ Цвѣтко Петковъ, библиотека „Народъ и образование“ подъ уредничеството на проф. д-ръ Мих. Герасковъ, Цв. Петковъ и Кр. Ахчийски, 1941 г., 3) Основи и сжщностъ на цѣлостното обучение — теория и практика отъ Хр. Никоковъ, асистентъ въ университета. Издава „Хемусъ“ — 1940 г., 4) Цѣлостно образование отъ Г. Д. Пиръровъ, асистентъ въ университета. Издава Добромиръ Чилингировъ 1941 г., 5) Училище на творчество — какъ да използваме най-разумно детскитѣ сили и учебното време — отъ Йорданъ Стояновъ, столиченъ основенъ учител. Собствено издание на автора 1941 г.

\* \* \*

Найдень Чакъровъ се появи като работникъ на педагогическата ни нива не много отдавна, но вече успѣ да ни поднесе два ценни труда: Възпитание и общество, педагогическа студия, 1940 г. и Учебниятъ процесъ, 1941 год. Въ втората си книга той разглежда всестранно и отъ съвремененъ гледище срѣдищния педагогически проблемъ — учебния процесъ. Четецътъ ще намѣри въ тая книга много сбито, почти конспектно, но все пакъ ясно, разяснение отъ гледището на съвременната психология, социология и философия на всички въпроси, свързани и разясняващи голѣмия проблемъ за образованието.

Книгата „Учебниятъ процесъ“ е раздѣлена на три части. Въ първата частъ авторътъ характеризира накратко главнитѣ съвременни учения за учебния процесъ: 1) популярното схващане, 2) учението за формалнитѣ степени, 3) учението на Оскаръ Месмеръ за учебния процесъ като логически процесъ,

4) учението на Август Месмер за учебния процес като аперцепционен процес, 5) учението на д-р Вил. Лай за учене чрез действие, 6) бихавиористичното схващане за ученето на американския педагог Едвард Торндайк, 7) схващането на проф. Ед. Клапаред за учебния процес от гледище на педологията, 8) учението на Ото Шайбнер за учебния процес като трудов процес, 9) учението на П. Петерсен за учебния процес като жизнен процес в група.

Във втората част авторът разяснява същността на учебния процес: 1) от дидактично гледище; 2) изтъква разликата между учебен и познавателен процес; 3) обяснява що е опитност; 4) съпоставя опитност и памет; 5) разяснява що разбираме под „идея“, ролята на езика при ученето и процеса разбиране; 6) разяснява що е схващане, що е учене и възприятна дейност от социологично гледище; 7) изтъква, че в дидактиката се преминава вече от принципа за нагледност и разяснява възприятната дейност от биологично гледище; 8) разяснява процеса учене от генетично гледище; разяснява познавателната дейност у животното, у примитивния и у културния човек; 9) разяснява що е познание и що е движение; изтъква как се развива познавателната дейност у отделния човек; 10) разглежда ученето като подпомагащо развитието и образованието на детето; 11) разяснява що е идейно формиране и що е душевно развитие; 12) разяснява що е творческо учене.

Във третата част авторът разглежда въпросите учене и обучение: 1) разяснява конкретните форми на училищното учене; 2) разглежда целта на обучението като направляващ фактор при ученето; 3) разглежда въпроса за учебната програма; 4) разглежда въпроса за новия учител; 5) разглежда въпроса за училищния живот и за взаимната помощ между учениците; 6) разяснява въпроса за педагогическата среда.

Както се вижда от процитираните заглавия, авторът обхваща много широко темата си и зачехва почти всички важни въпроси на съвременната педагогика. По същността на учебния процес той застава на чисто дидактическо гледище, което не се съпада нито с биологичното за учене у животните, нито пък с чисто психологичното учение за познавателен процес, нито най-сетне с философското учение за познание въобще, но има много общи нъща с всички тях. Главната особеност на дидактичното гледище за учебния процес е неговата синкретичност и цялостност, което ще рече, че при обучението детето трябва да участва с цялостното си психо-физическо същество, а не само с някои от душевните си сили. Ученикът се учи, като влиза в взаимодействие с обикалящия го свят телом и духом. Изучаване нъщата в процеса на обучението трябва

ва да бжде нѣщо повече отъ придобиване знания за тѣхъ: то трѣбва да включва и придобиване опитностъ за тѣхъ.

Авторътъ поставя понятието опитностъ като основно въ дидактиката. При това поставяне се иска ученикътъ да се учи не само чрезъ слушане, четене и наблюдаване, а и като участвува съ дейности въ учебно-образователната работа. Старата дидактика е смѣтала, че ученикътъ се учи най-добре, като наблюдава нѣщата, които изучава. Новата дидактика отива напредъ: тя смѣта, че ученикътъ се учи най-добре, като влиза въ дейно отношение съ нѣщата.

Авторътъ приема, че „образованието е подпомагано, ръководно, направлявано развитие“. Щомъ при естественото развитие на детето се намѣси намѣрението на училищния организаторъ, на родителя и учителя, това развитие вече добива характеръ на образование. „Възпитанието въ широкъ смисълъ е съзнателно намисане въ живота на детето. Чрезъ възпитанието следователно процесътъ на естествено развитие се превръща въ образователенъ“.

Авторътъ намира, че учебниятъ процесъ е творчески. „Разгледаме ли ученето широко въ връзка съ развитието на детето, ние ще дойдемъ до убеждението, че ученето не е възприемане, а е възобновяване, претворяване, пресъздаване на знания и умения. Учищиятъ (родителъ, учителъ) е подбудителъ и водачъ; чрезъ своята дейностъ той помага на детето да се прояви“. Но за творческото обучение сж необходими условия, които учителътъ трѣбва добре да познава, за да бжде то достигнато. Тия условия сж: 1) съответна степенъ на образователна зрѣлостъ, 2) съответна педагогическа обстановка. Учителътъ е само организаторъ на детската образователна дейностъ, помощникъ на детското развитие.

Най-сетне авторътъ отдава голѣмо значение за ученето на училищния животъ и взаимната помощ между ученицитѣ. „Въ училището ние трѣбва да организираме така живота на децата, че да се установятъ колкото е възможно повече и по-разнообразни връзки между тѣхъ. Образованието и възпитанието на децата не трѣбва да става само чрезъ даване отъ учителя уроци и наставления, а и чрезъ груповия животъ, груповата работа и взаимната помощ на самитѣ ученици“.

\* \* \*

И съчинението на добре познатия дългогодишенъ училищенъ деятель и педагогически писателъ Цвѣтко Петковъ — Психология на творческия образователенъ процесъ, София, 1941 г. — се занимава съ въпроса за ученето, за образователния процесъ, но ограничава изследването си, като разглежда по-широко и по-дълбоко образователния процесъ като творчески. Това обемисто съчинение (320 страници) е раздѣлено на три части. Въ първата частъ се разясняватъ въпроситѣ; 1) шаблонизиране на обра-

зователната работа от хербартианците; а) хербартианството въ нашата педагогическа литература; 3) догматизиране на образователния процес въ нашата образователна практика; 4) отживялото разбиране на учениците.

Въ втората част се разясняват въпросите: 1) поява и същност на образователната цел; 2) психология на нуждата; 3) видове нужди; 4) възпитаниците и нуждите; 5) нуждите еволюират; 6) ролята на душевния живот за човека; 7) нужди, плод на пълнотата на живота.

Въ третата част се разясняват следните въпроси: 1) психология на мисленето; 2) мисленето и останалите душевни процеси; 3) моменти въ мисловния процес; 4) същност на образователния процес; 5) какъ би трѣбвало да се работи въ духа на творческия образователен процес; 6) чужда практическа работа въ нашата образователна действителност; 7) чрезъ образователно — къмъ културно творчество; 8) творческия образователен процес въ свѣтлината на съвременната психология и педагогика; 9) изследователска образователна работа въ чужда училищна действителност; 10) фази въ теоретическия образователен процес; 11) дидактическо художество.

Въ първата част, която е най-малка по обемъ (само 34 страници), авторътъ оборва основателно практическото хербартианство, и то въ оная форма, която то е взело у насъ — главно въ множество методически ръководства и въ училищната ни практика. Най-много се бори той противъ шаблонизирането на учебната работа чрезъ слѣпо придържане о формалните степени и започване всѣки урокъ съ формална целъ. Споредъ автора, даде ли се целта още въ началото на урока, и то отъ учителя наготово, пренебрегва се единствения правиленъ пътъ за придобиване на познания — пътътъ на индукцията. Въ такива случаи обикновено се тръгва отъ правилото, отъ опредѣлението, отъ закона и се правятъ опити тѣ да бъдатъ илюстрирани и доказани. А работи ли се така, учебната работа придобива догматиченъ характеръ. Авторътъ не е въобще противъ целъ на урока, защото въ такъвъ случай „нито учителятъ ще знае, какво му предстои, нито пъкъ учениците ще стигнатъ до нѣщо опредѣлено“. Той е противъ даването въ началото на урока отъ учителя формална целъ, защото така вмѣсто да се оставятъ учениците да видятъ, да чуятъ и да обмислятъ за нѣщата и следъ туй да правятъ заключения за тѣхъ, въ които да провѣрятъ, чрезъ хербартианското обучение по формални степени се тръгва по обратенъ пътъ: най-напредъ се иска отъ децата да повѣрватъ, безъ да разбиратъ, а следъ туй учителятъ се стареа да ги убеждава.

Като изхожда отъ и функционално гледище, авторътъ разяснява въ втората част на книгата си, че целта при образователната работа е плодъ на потребности и се изра-

ява въ система от въпроси или задачи за разрешение, които водят към ценна образователна дейност. Изобщо той смята целта при образованието като „висша двигателна, творческа сила, без която образованието е невъзможно“. Но това се отнася само до ония цели, които сж породени от житейски потребности и преобразени въ задачи за учениците. Биологически погледнато, целта е плодъ, на нуждата, която ние сме осъзнали малко или много и за достигане на която сме готови да положимъ всички усилия.

Авторътъ стъпа на якото гледище на функционалната психология, развито добре отъ швейцарския психологъ и педагогъ проф. Ед. Клапаредъ, споредъ което „душевниятъ животъ е орждие за живота на организма“. А нарушеното равновесие въ организма е онова, което ние наричаме „нужда“. Нуждата събужда за дейностъ ума на човѣка, поражда въ него трайни усилия, насочени да я задоволятъ, дисциплинира желанието му. Изобщо нуждата се онзи вѣченъ двигателъ въ живота на лицата и общества, който ги кара вѣчно да действуватъ и да създаватъ нравствена и обществена организация, науки и изкуства. Нуждата е двигателъ за дейностъ, както за възрастнитъ, така и за маловъзрастнитъ. Немислима е плодотворна човѣшка дейностъ, въ чийто основи да не се крие дълбока и трайна нужда. Нуждитъ на индивида и неговото съзнание сж въ функционална зависимостъ; нуждитъ сж условие за поява и развитие на съзнанието; но пъкъ и то е условие за поява и култивиране на нуждитъ. Животътъ е недѣлимъ отъ нуждитъ, а тѣ сж недѣлими отъ съзнанието. Затова и цѣлата образователна работа трѣбва да се основава и да изхожда отъ най-важнитъ нужди на учениците. Че това е така при естественото развитие на децата авторътъ разяснява съ множество примѣри отъ тѣхния животъ.

Въ третата, най-големата частъ (отъ 96 до 313 страница) авторътъ разяснява психологията на мисленето отъ функционално гледище, а въ връзка съ това разяснява сжщността на образователния процесъ и какъ да се превърне училищната работа въ творчески образователенъ процесъ. Въ тая обширна частъ авторътъ разяснява и онагледява съ много примѣри изъ разни области на живота, а най-вече изъ областта на образователната работа, какъ се поражда мисленето у индивида отъ разнообразнитъ му нужди и отъ фактитъ, които отвънъ му въздействуватъ и какъ той напрѣга разнообразнитъ сили на цѣлото си сжщество да задоволи нуждитъ си и да упознае фактитъ.

Съ множество примѣри отъ живота и изъ своята дългогодишна учителска практика авторътъ разяснява, че въ сжщната си образователния процесъ е творчески процесъ. Личността, казва той, нито се подарява и декретира, нито пъкъ е внезапенъ планъ на щастливо хрумване или свѣтло

желание. Тя е дѣло на самия човѣкъ, продуктъ е на неговото саморазвитие. Личността непрекъснато расте или се изражда въ своитѣ действия, тя се усложнява или бледнѣе по качеството на ония цели, които човѣкъ последователно си поставя въ живота и по ония задачи, които въ своята дейност разрешава. Затова личността никога не е дадена наготово, а винаги се създава; тя не е пасивна вещь, а творчески процесъ“. Отъ многобройнитѣ примѣри и разяснения се вижда, че споредъ автора творческиятъ учебенъ процесъ трѣбва да приеме въ училищната образователна работа форма на направлявано отъ учителя изследователско самоучение. „Действителното образование, казва той, е творчески процесъ, който никога не познава окостенѣли форми за проява, а търси все по-нови и по-нови поводи, сръдства, начини и форми, за да се прояви. Но затова пъкъ всѣкога се ръководи отъ единъ идеалъ: на възпитаницитѣ да не се даватъ готови познания и умения, готови въпроси и задачи, готови методи и условия за разрешения, а така да бждатъ ръководени, че тѣ сами да ги поставятъ и решаватъ, като тѣхната самостоятелностъ въ образователната работа постепенно се увеличава и става все по-плодоносна“.

\* \* \*

Книгата на асистента Христо Николовъ — Основни и същностъ на цѣлостното обучение — теория и практика разяснява следнитѣ въпроси: 1) Понятие за цѣлостно обучение. 2) Исторически погледъ при развитието на идеята за цѣлостно обучение: концентрация, корелация, цѣлостно обучение. 3) Цѣлостното обучение въ чужбина и у насъ: въ Германия и Австрия, въ Белгия, Франция и Швейцария, въ Америка, въ Русия, въ България. 4) Що се разбира подъ цѣлостъ и подъ цѣлостно обучение. 5) Какъ се прилага идеята за цѣлостно обучение. 6) Цѣлостното обучение и методика: предметно учение, начално четене и писане, начално смѣтане и решаване задачи, рисуване, нотно пѣние. 7. Планъ за цѣлостно обучение въ първо отдѣление. 8) Планъ за цѣлостно обучение въ трето отдѣление. 9) Отражение на идеята за цѣлостно обучение въ прогимназията и гимназията. 10) Учителътъ и цѣлостното обучение.

Първитѣ глави на това съчинение иматъ повече исторически характеръ. Въ тѣхъ се изтъква ясно, кои причини сж породили идеята за цѣлостно обучение и какъ се е развивала тя отъ идеитѣ за концентрация и корелация, докато се достигне до днешното схващане за цѣлостно обучение. Следъ това авторътъ прави доста обстоенъ прегледъ, какъ се е развивала идеята за цѣлостно обучение въ културнитѣ европейски държави, въ Североамериканскитѣ съединени щати и въ България. Въ четвъртата глава разяснява същината на цѣлостното обучение. Той изхожда отъ

философското учение на германския философ Ремке, че човешката душа е духовен индивид, че човешкото „аз“ е единство, което свързва духовните определителности — мислене, чувства, искания. Човекът възприема нещата цялостно. Както при възприемането и представянето, тъй и при мисленето и познаването на нещата човек започва от цялото и отива към неговите части. Още по-силно е подчертано цялостното възпитание, мислене и възпроизвеждане при детето.

Според автора, сжщността на цялостното обучение се свежда главно въ 2 положения: 1) при него се изучават предметите, нещата като цялости, съответстващи на цялостните детски преживявания; 2) самото изучаване на тия цялости става пак цялостно. Както без първото, така и без второто условие не може да има цялостно обучение. Авторът приема цялостността за дидактично начало, а като такава, тя става задължителна за всички учебни степени. „Грешат“, казва той, ония, които, твърдят, че цялостното обучение е приложимо само въ първо и второ отделение, или само въ първоначалното училище; въ сжщност цялостно трябва да бъде всяко обучение и всяко образование. Може да става въпрос само, какви форми да вземе тази идея при разните степени на образованието“.

Въ гл. V — Приложба на цялостното обучение — авторът изтъква, че идеята за това обучение може да се смята естествено осъществена при игрите, наблюденията и заниманията на децата въ предучилищната възраст. Игрите и заниманията въ детската градина той разглежда като продължение на свободния цялостен живот на малките деца. И учебната работа въ първоначалното училище той разглежда като продължение на непосредствения свободен живот на детето съ детската градина и у дома. Тук за основа на цялостното обучение се вземат жизнените области изъ близкия мир, родното място и отечеството. Според автора, между дидактичните идеи за цялостност и активност (трудово начало) има много тесна връзка. Учебната работа при цялостното обучение е съзнателна и самостоятелна. Тя може да се извършва класно, групово и индивидуално.

Въ гл. VI — Цялостно обучение и методика — авторът изтъква, че досегашното обучение е било разпокъсано и не природосъобразно. Като сжщствен неджг на миналата и отчасти на сегашната училищна практика изтъква, че въ нея се е отивало и се отива от частите към цялото, вмъсто да се поеме обратния път, който е цялосъобразен.

По-нататък авторът излага, какъ може да се преподава цялостно при разните учебни предмети въ първоначалното училище; дава указания за планъ за цялостно обучение за първо и за трето отделение, а следъ туй въ гл. IX

изтъква, какви отражения добива идеята за цялостно обучение върху учебната работа в прогимназията и гимназията.

Въ гл. X от една страница авторът изтъква с няколко думи, че за цялостното обучение е необходим по-друг учител, който ще се създаде в процеса на учебната работа. Новият учител няма да заповядва, нито да ръководи в точния смисъл на думата, а ще подпомага учениците ще ги напътва като по-възрастен другар и ще ги вдъхновява в тяхната самостоятелна работа.

\* \* \*

Въ книгата на асистента по педагогика Генчо Д. Пиръовъ — *Цялостно образование* — не се говори само за „цялостно обучение“, а въпросът се обхваща по-широко, та да засегне цялата образователна дейност, която извършва и която изпитва индивидът през време на своето развитие. Своите много ценни разяснения и изводи около въпроса за цялостното образование авторът прави въз основа на най-новите проучвания в психологията (предимно на тая в Североамериканските съединени щати) и въз основа на свои лични наблюдения на работата в разни североамерикански основни училища.

Въ гл. I авторът изтъква, че до идеята за цялостно образование се е дошло най-напред по негативен път, като се е видяло, че училището се отчуждава от живота, че то, въ старанието си да подготви детето за бъдещия му живот, е пренебрегнало сегашния му живот с неговите реални нужди и че училището обикновено се води от свои съображения и нужди. И друго: досегашната дидактика се е интересувала главно от външната страна на образователната работа, от преподаването на учителя, без да обръща по-особено внимание, какъ ученикът учи. Досега учителят е бил активният фактор при учебния процес и той е поемал отговорност за обучението, та у ученика не се е възпитавало чувство на отговорност. „Учителят мисли за всичко въ сегашната учебна работа, казва авторът: той планира, той разпорежда и той следи за изпълнението на всички разпореждания“.

Въ гл. II. се разглеждат главните форми на цялостното образование, както сж се развивали исторически и както сж се осъществявали: въ Германия и бивша Австрия — като цялостно обучение; въ Белгия и Франция — като метод на центровете на интереса (Декроли, Робенъ, Кузине), въ Швейцария — пакъ като метод на центровете на интереса (А. Ферриеръ, Ед. Клапаредъ, П. Бове); въ Съединените щати — като метод на проектите (Дюи, Килпатрикъ, Колингс, Уишбърнъ); въ Съветска Русия, като комплексно обучение.

Въ гл. III. сж разяснени основните идеи на цялостното образование: жизненост, целенасоченост, активност и ця-

лостност. Тукъ се разкрива и разяснява сжчината на цѣлостното образование споредъ най-виднитѣ му представители: Дюи, Декроли, Петерсенъ, Килпатрикъ и др.

Споредъ автора, цѣлостното образование се характеризира преди всичко съ своя жизненъ характеръ. За да се пригоди къмъ цѣлостно образование учителството не трѣбва да се стреми да бжде само подготовка за живота, ами преди всичко да създаде истински сегашенъ животъ за децата. Не е толкова важно да се даватъ на децата знания, колкото да се задоволяватъ тѣхнитѣ жизнени нужди. Съ това задоволяване ще се даде възможностъ на децата да придобиятъ сами по опитенъ пѣтъ необходимитѣ имъ знания, навици и сръчности.

Въ гл. IV. се разясняватъ психологичнитѣ основи на цѣлостното образование. Авторътъ изхожда отъ психологичнитѣ изследвания на Клапареда, Пиаже и др. споредъ които, за детето цѣлото не е сборъ отъ части, а е цѣлостъ, единство. За детето да се върви отъ простото къмъ сложното ще рече, да се трѣгне отъ цѣлото къмъ частитѣ. Отъ гледището на конфигурационната психология (*Gestaltenpsychologie*), което обръща главно внимание на цѣлостнитѣ прояви (преживяванията) въ душевния животъ и учи, че поведението на човѣка не се опредѣля отъ неговитѣ отдѣлни сили — мисли, чувства и желания — а отъ цѣлостната му духовна структура. Още по-добре се обосновава идеята за цѣлостно образование отъ гледище на функционалната психология, единъ отъ най-добритѣ представители на която е проф. Ед. Клапаредъ. Функционалната психология гледа на душевния животъ не като статична структура отъ психични елементи, а като динамична функция на индивида. Споредъ нея всички душевни явления представляватъ органическо единство и могатъ да се разбератъ добре само като функция на друго единство — живота. Пренесено това схващане въ педагогиката води къмъ житейско, активно, желано и целенасочено цѣлостно образование.

Въ гл. V. по отношение метода на цѣлостното образование авторътъ изхожда отъ гледището на Килпатрикъ за методъ въ широкъ смисълъ, който засѣга образованието като цѣло и разглежда образователния процесъ като корелативенъ на цѣлия животъ. Тоя методъ държи сметка не само за знанията, а и за преживяванията, и за изграждане на характера. Чрезъ тоя методъ образователната работа се превръща въ житейска и творческа.

Въ гл. VI. авторътъ разглежда въпроса за програмата при цѣлостното образование и приема, че трѣбва да има учебна програма, но да бжде еластична, да не е нищо строго опредѣлено въ нея, та да могатъ да се замѣнятъ едни работи съ други, споредъ промѣнитѣ въ околния животъ и въ детскитѣ интереси. Но трѣбва да се премахнатъ отдѣлнитѣ

учебни програми за всеки учебен предмет, като се прелъе съдържанието имъ въ общи жнзненн центрове (или работни единици, центрове на интереса, проекти, комплекси и др.)

Въ гл. VII. авторътъ разглежда въпроса за учителя и цълостното образование и поставя за новия учителъ много по-голѣми изисквания: да бжде съ солидно общо и специално образование, да може да твори отъ собствения си опитъ, да обича развиващето се дете, да е интелигентенъ и наблюдателенъ, да има изследователски духъ и творческо отношение къмъ образователната работа.

Въ гл. VIII авторътъ дава скици изъ практиката на цълостното обучение въ чужди училища. Тия скици заслужаватъ вниманието на всеки нашъ основенъ учителъ.

Въ гл. IX. авторътъ излага накратко, какъ се е развивала теоретично и практически идеята за цълостно образование у насъ. Той изтъква, че макаръ още преди освобождението ни Л. Каравеловъ и Йос. Ковачевъ да сж изказали отдѣлни мисли противъ разпокъсаността на учебнитъ предмети и за необходимостта отъ цълостностъ при образователната работа, едва въ последнитъ години започва да се говори и работи за истинско цълостно образование, и то по подражание на чужбина. Тази идея е вече почти осъществена въ детскитъ ни училища, а въ основнитъ ни училища има само наченки за осъществяването ѝ, макаръ че то се допуска въ опредѣлени размѣри отъ новата учебна програма за тия училища. Споредъ автора, у насъ има добри условия за осъществяване въ училищата ни идеята за цълостно образование, но липсватъ добре подготвени учители за провеждането ѝ.

Въ гл. X. авторътъ прави и критични бележки върху идеята на цълостното образование. Той изтъква преди всичко, каква самокритика си правятъ нѣкои американски педагози, застъпници на това образование. Следъ туй изтъква, какви опасности могатъ да се появяватъ, ако тая идея се развива едностранчиво и като се отдава по-голѣма важностъ само на нѣкои нейни страни.

Въ гл. XI. — Заключение — авторътъ изтъква приносите, които дава идеята за цълостно образование въ педагогическата теория и практика. Той намира, че изобщо идеята за цълостно образование е много плодотворна. Тя заздравява органическитъ връзки между учебенъ методъ, образователно съдържание и резултатитъ отъ образованието. Чрезъ това образование взаимнитъ отношения между учителъ и ученици добиватъ нови форми — въ училището се живѣе и учи; Образованието се превръща въ самообразование, дейността въ самодейностъ, дисциплината въ самодисциплина; създава се хармония между индивидуалното проявление и колективния духъ; подготвятъ се децата по-добре за живота, като се развиватъ като цълостни личности.

Накрай авторът завършва съ върната и обнадеждаваща мисъл, че „движението за цялостно образование е сравнително още младо, има още да се усъвършенствува и у насъ ще трѣбва тепърва да се развива и приспособява къмъ нашитѣ условия, за да достигне на мѣстна почва още посполучливи разрешения на въпроситѣ за училището и живота“.

\*  
\* \*

Доста голѣмата книга (280 страници) на столичния учител на опитно отдѣление Йорданъ Стояновъ, озаглавена „Училище на творчество — какъ да използваме най-разумно детскитѣ сили и учебно време“ — заслужава вниманието на всѣки основенъ учител и на всѣки, който се занимава съ работа на българското народно училище и желае нейното усъвършенствуване. Тая книга не е теоретична, а дава свободно изложение на наблюденията, работата и размислитѣ на единъ много буденъ, самостоятеленъ, отнасящ се критично къмъ установенитѣ педагогически учения и методи, черпещъ отъ своята учителска практика и обичащъ работата си и децата български учител. Изложението въ книгата буди голѣмъ интересъ и за това, че отразява плодетѣ на дългогодишна учебно възпитателна практика, вършена въ слѣти отдѣления на планинско селце, следъ туй не училищенъ инспекторъ и найсетне на столиченъ учител на опитно отдѣление. Изложението на книгата не е строго логически подредено, а разказвателно — авторътъ ни разказва за учебната си работа и своитѣ размисли върху нея. Затова съдържанието ѝ не може да се предаде съ малко думи, но се чете съ увлѣчение.

Авторътъ не е доволенъ отъ сегашното училище и отъ неговата учебно-възпитателна работа. Намира за най-голѣмъ недѣлгъ на днешното училище, дето то основава своята дейность изключително върху паметта на детето, като занемарява останалитѣ му тѣлесни и душевни прояви. Педагогиката, по-право методиката, казва той, се е превърнала въ изкуство за измисляне похвати и сръчности, съ които да се заставятъ децата да запаметяватъ повече знания. На това остарѣло схващане задачата на училището той противопоставя ново: да се организира обучението така, че да събужда, развива и усъвършенствува вложенитѣ у децата сили и да ги насочва въ услуга на обществото, въ което сж поставени да живѣятъ.

Въ първата часть авторътъ говори за по-важитѣ благоприятни условия за творческа училищна работа. Тукъ той ни говори за учител и ученикъ и тѣхнитѣ взаимни отношения; за новото схващане за детето — че не е умаленъ възрастенъ; за смисъла на детството; какъ протича образователниятъ процесъ; за играта, свободата и

дисциплината; за любовта между учител и ученици; критикува Хербарт — Цилеровото педагогическо схващане и най-после изтъква, че на работата въ първоначалното училище трѣбва винаги да се дава мѣстенъ характеръ.

Авторътъ изхожда отъ началото, че образователниятъ процесъ се подчинява на общитѣ закони на развитието; т. е. че той протича отвътре навънъ, а не отвънъ навътре, както се е мислило досега. Едно отъ най-важнитѣ условия за истинска образователна работа е любовта между учител и ученици. „Не може да става дума за истинско образование тамъ, кждето нѣма разумна любовъ“.

Въ втората глава, озаглавена „Да овладѣемъ и ръководимъ силитѣ на ученицитѣ“ авторътъ изтъква, че прѣкомѣрната употреба на лекцията носи голѣми опасности; пояснява съ примѣри, какъ се извършва безъ лекция класното усвояване на уроцитѣ, разяснява какъ да се ръководи групово обучение; какъ да се водятъ съ ученицитѣ беседи върху извънучебни въпроси; какъ самъ той уреждалъ свободни групови занимания и изравнителни часове за ученицитѣ си; най-сетне, казва нѣколко думи за оживителната сила на хумора въ училището.

Въ тая обширна и важна глава на съчинението си авторътъ изхожда отъ началото, че учителътъ трѣбва да се стреми да приобщи цѣлостната детска душа къмъ себе си, за да я овладѣе и ръководи самъ той. Така, споредъ него, учителътъ ще може да достигне и многожеланото цѣлостно образование.

Като критикува лекцията като изкуствена учебна форма, авторътъ намира, че би било идеално положение, ако учителътъ може да превърне преподаването въ интимна беседа. Като препоръчва горещо свободното групово обучение, авторътъ казва, че свободнитѣ групови занимания разкъсватъ за известно време външното единство на отдѣлението, но пъкъ позволяватъ на всѣки ученикъ да извърши такава образователна дейность, отъ каквата чувствува най-голѣма нужда презъ дадено време. Даденитѣ примѣри на групова работа въ отдѣленията на свобода сж много ценни приноси въ нашата педагогическа книжнина. Разбира се, тѣ не сж за копиране, а — за размисълъ.

Много ценни примѣри и напѣтствия дава авторътъ и въ следващата глава за изпитването. Тукъ той обяснява възъ основа на практиката си, какъ да се изпитватъ силнитѣ и какъ — слабитѣ ученици; следъ туй дава общи бележки върху новитѣ начини на преподаване и изпитване. Тукъ той изхожда отъ началото, че учителътъ трѣбва да положи голѣми усилия да не пилѣе напраздно учебно време и сили на ученицитѣ.

Въ следващата интересна глава — „История на моя опитъ“ — авторътъ ни дава живо описание на работата

си съ слѣти селски отдѣления и за работата си само съ едно градско отдѣление, като се е водилъ отъ началото за ново, свободно, активно, жизнено и цѣлостно обучение. Накрай заключава, че „учебна дейность, която задоволява проявени ученически нужди, се извършва съзнателно, радостно и резултатно. Учебниятъ материалъ, предвиденъ въ програмата, напълно може да се свърже жизнено съ такива дейности и да се изучи отъ ученицитѣ съ любовъ, лекота и за по-късо отъ определеното време. Силата на учителя ще проличи тукъ въ умението му да свърже учебния материалъ съ жизненитѣ нужди на ученика. Въ такъвъ случай въпросъ за дисциплина не може да става; тя се налага отъ самото естество на дейността и е грижа на цѣлото отдѣление... Чрезъ груповото обучение най-правилно се разрешава тежкия училищенъ въпросъ — обучението съ слѣти отдѣления“.

Въ практическата частъ авторътъ говори за развитие на говора, за ученическитѣ съчинения, за поправка на ученическитѣ съчинения — възъ основа на практиката си по новия пжтъ на активното и цѣлостно обучение. Неговитѣ ценни опити и постижения при тия много важни учебни работи заслужаватъ най-голѣмо виимание отъ нашето учителство и нашитѣ педагози.

\* \* \*

Ние изложихме накратко съдържанието на петтѣ ценни педагогически съчинения, печатани презъ последнитѣ две години и изложихме нѣкои отъ най-важнитѣ, основнитѣ имъ мисли. Критика върху тѣхъ не ще правимъ. По начало, ние одобряваме всичкитѣ. Нашето намѣрение бѣ да възбудимъ у учителството интересъ къмъ тѣхъ. Като ги прочете, учителътъ ще добие пълна и ясна представа за най-важнитѣ дидактически въпроси отъ съвременно психологическо и педагогическо гледище.

Като навлиза въ своята 20-годишнина, сп. „Педагогическа практика“, ще продължава да работи за развоя и организацията на цялостното ни основно училище — за детската градина толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитѣ задачи на тѣзи училищни степени. Списание то ще застъпва следнитѣ по-важни страни отъ живота на цялостното 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, първоначалното училище и прогимназията.

5. Вещественитѣ условия и основното училище.

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

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

8. Родители и основно училище.

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

10. Отъ практиката презъ теорията къмъ живата образователна работа.

11. Училищното законодателство и администрация.

12. Въпроси и отговори.

13. Въ всѣка книжка списанието ще отдѣля по нѣколко страници и за волнонаемнитѣ учители, които се нуждаятъ отъ по-специални упътвания. За тѣхъ ще бжде застъпена и по-подходяща и по-обилна практика.

По случай своята двадесетгодишнина, чрезъ специални извадки, списанието ще изнася на своитѣ нови читатели по-характерното изъ своя дълъгъ животъ.

---

**Учители, абонирайте се и  
агитирайте за списание  
„ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“.**

**То е необходимо помага-  
ло за вашата ежедневна  
работа.**

До Г

Гр. (с.)

ок.

## ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

Месечно педагогическо списание за основни учители  
ГОДИНА XX — 1941-1942

Въпреки общото поскъпване, абонаментът си остава 80 лева.  
На настоятели, които запишат най-малко 3 абоната, се прави 20% отстъп.

Обърнете внимание, списанието има  
новъ адресъ и нова чекова сметка 44-57

Суми и поръчки изпращайте на адресъ: сп. „Педагогическа практика“, ул. Райко Жинзифовъ 9, София VI.  
Телефонъ 5-22-83. Пощенска чекова сметка № 44-57.

Ръкописите изпращайте на адресъ:  
Цвѣтко Петковъ, ул. Дебъръ № 36 — София.

Уредникъ на списанието: ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ

### ВАЖНО СЪОБЩЕНИЕ

„Педагогическа практика“ завърши своята двадесета година! При днешните тежки условия, това е цѣлъ подвигъ.

Малцина знаятъ трудностите, съ които е свързано издаването на списание: Всичко трѣбва да се предплаща. Хартията предплащаме съ месеци, за да я имаме на време.

Г. г. учители, подкрепяйте „Педагогическа практика“! Нека поддържаеме онова, което малцина знаятъ, т. е. нека доказваме, че и при най-трудните условия за живѣене, ние не се отказваме нито намаляваме своите културни нужди!

Ако не сте изплатили абонамента, сторете това незабавно по чек. см. № 44-57.

Не отказвайте и не отлагайте осребряването на изпратените квитанции. Това ни обременява съ излишни разноски.

Пощенска чекова сметка № 44-57.

Незабавно изплатете абонамента си!

Списанието ще продължава да излиза и занапредъ.

Книжка първа ще излезе на 15 септемврий.

Драги колеги, абонирайте се за сп. „Педагогическа практика“ год. XXI.