

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ



Редакторъ-основатель: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цвѣтко Петковъ

Редакционенъ комитетъ:

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

ГОД. XVIII.

КНИГА V.

ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

	Стр.
1. Г. Т. Гиздовъ — Психология на писмената речъ и обучението по писане въ основното училище	1
2. Ф. Съокле-Риу — Възможно ли е да се приложатъ педагогическитѣ методи на детското училище въ първоначалното училище	10
3. Асп. Крайчевъ — Кой да съставя задачитѣ	17
4. М. Христовъ — Могатъ ли и умѣстно ли е ученицитѣ сами да съставятъ задачи	22
5. Стеф. Ат. Шоповъ — И ученицитѣ да съставятъ задачи	25
6. Йорданъ Стояновъ — Единъ опитъ за самостоятелна работа	29
7. Цв. Петковъ — Къмъ методиката на гражданското учение	35
8. Г. Голѣмановъ — Оплаквания и донесения за учителскитѣ простѣпки	41
9. Георги Димитровъ — Къмъ любителитѣ-компонисти на детски пѣсни	45

ЗАПИСВАТЪ СЕ АБОНАТИ НА „ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА“

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

Сътрудници:

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

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ

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

Г. Т. Гиздовъ

Психология на писмената речъ и обучението по писане въ основното училище.

Основната придобивка на детето презъ училищната възраст е овладяването на писмената речъ. Овладяването на писмената речъ не е свързано само съ усвояване на техниката при писането. Това личи най-добре отъ особеноститѣ на писмената речъ у ученика отъ основното училище¹⁾. И тогава, когато ученикътъ отъ първоначалното училище е усвоилъ повече или по-малко писмовната техника, писмената му речъ отначало изостава съ нѣколко години отъ устната му речъ. Докато устно ученицитѣ отъ тая възраст могатъ да разкажатъ сравнително пълно за дадена случка, когато поискаме отъ тѣхъ да сторятъ това писмено, то тѣхната писмена речъ е твърде ограничена и бедна откъмъ езикови сръдства, тѣ предаватъ твърде схематично даденитѣ факти. Въ началнитѣ стадии на обучението писмената речъ у детето по употребата на езиковитѣ сръдства и по построение изостава отъ устната. На какво се дължи това? На това се опитватъ да отговорятъ нѣкои педолози, защитници на теорията на намѣстванията, споредъ която при придобиване на нова функция у детето се повтарятъ онѣзи трудности, които то е срещнало при усвояването на други, родствени тѣмъ функции, въ по-раншната възраст. „Въ това отношение писмената речъ като че ли повтаря процеса на развитие на устната речъ, но само на по-високъ уровень: при устната речъ детето започва своето развитие съ изречения отъ една дума (тѣй наричанитѣ думи-изречения), а при писмената — съ изречения отъ нѣколко думи (ако не се смѣта букварния периодъ, кждето става дума по-скоро за преписване, отколкото за самостоятелно съчинение“ (Блонски). Това гледище само посочва на приликата, която се забелязва между устната и писмена речъ у детето въ началнитѣ стадии на развитието имъ. Но то не ни изяснява причинитѣ, поради които писмената речъ изостава отъ устната. При

¹⁾ Вижъ моитѣ статии върху писмения говоръ у детето отъ първоначалното училище и прогимназията въ сп. *Училищенъ прегледъ*, г. 35 (1936), кн. 5, 6 и 8.

предаване своята реч писмено, ученикът среща различни трудности. Тия трудности са повече от психологически характер и са в зависимост от общото умствено развитие и степенята на обучение на ученика. Писмената реч не е само прост превод на думите от устната реч в писмени знаци: в психологическо отношение писмената реч се съществено отличава от устната реч.

Писмената реч представлява своеобразна и твърде важна форма на речта. Тя се отличава от устната (звукова) реч, както по изразните средства, с които си служи, така и по характера на нейната мотивировка, съдържание и построение. Писмената реч е лишена от всички външни изразни средства, свойствени на устния говор. При нея отсъства реалния звук — най-характерния външен признак на речта. Тя е откъсната от цялостната говорна дейтелност — реч, която протича в мълчание, остава само при мисловните процеси и външно се изразява посредством звуковите символи — писмото. Това е реч без интонация и разнообразните външни експресивни средства, чрез които можем да подпомогнем разбирането на нашата реч от другите, като допълваме отделните думи или фрази с жестове, като ги подчертаваме или изясняваме техния смисъл с промените в височината на тона и темпото при говора. Пишещият остава само при представите за думите и говора, при логическите и графически признаци на речта. Всичко, което трябва да се съобщи на другите, се предава посредством писмените знаци. Цялото съдържание на писмената реч трябва да бъде напълно изразено само в писмени знаци. Поради тия особености на писмената реч тя се явява като твърде абстрактна говорна дейтелност.

При писмената реч отсъства прякото общуване с собеседника, липсват непосредствени слушатели, чието присъствие се явява като реални външни мотиви за говора. Извършва се без наличието на външни подбуди, които извикват и направляват произволната реч и определят изразните средства при говора. Живият събеседник и непосредственото общуване с него са външни, конкретни мотиви на речта. Писмената реч е насочена към лице, което в дадения момент не се възприема, или даже е обърната към лица, които са неизвестни. Тя е съзнателно направлявана и мотивирана реч. Пишещият трябва да се откъсне от непосредствената налична ситуация, да се абстрахира от непосредствено действащите върху него външни подбуди в момента на писането и произволно да мотивира и построява своята реч. Поради това неговата реч е повече произволна, ръководена от мисленето, подбуждана от съзнателни мотиви, тя е изключително волева дейтелност.

По съдържание писмената реч е много по-пълна и сложна, отколкото устната реч. Непосредствената връзка с собеседника при устната реч позволява още при повеждане на беседата да се установи съгласуваност между говора и мислите на събеседниците. Така съгласуваност, взаимно съотношение и насоче-

ност на речта у беседващитѣ, оказва влияние върху пълнотата, синтактическитѣ особености и логическия строеж на речта. Устната реч — беседа е непълна въ граматическо отношение, тя е елиптична реч. Ней е присъща известна опростеност въ синтактическо отношение: при нея често не се спазва връзката между думитѣ въ изреченията и между отдѣлнитѣ изречения. Даже между отдѣлнитѣ мисли често пжти нѣма тѣсна връзка и ясно изразена последовност. Всичко това, което се изпуска въ синтактичната и логична страна на речта, се предава посрѣдствомъ външнитѣ изразни срѣдства при устната реч, или пѣкъ се подразбира отъ общата ситуация при беседата и поради това може да бжде изпуснато. При писмената реч отсъствуватъ всички външни условия (общата ситуация обединяваща събеседниците и външнитѣ експресивни срѣдства), които съдействуватъ за разбирането ѝ отъ другитѣ. Поради това по съдържание тя трѣбва да е изложена пълно и правилно синтактически и логически. Въ нея трѣбва всичко да се доизкаже, пълно и подробно да се предаде, безъ непълноти и елипси. Писмената реч е пълна и подробна реч. Писачътъ трѣбва да употреби всички граматически и синтактически срѣдства, за да направи своята писмена реч ясна и разбираема за другитѣ; да направлява съзнателно своята реч и последователно да излага своитѣ мисли; да подбира думитѣ и съответнитѣ изразни срѣдства при писмената реч, посрѣдствомъ които ще предаде най-пълно и точно това, което иска да каже. Тая пълнота, синтактическа и логическа завършеност и оформеност на писмената реч, изисква обстойно обмисляне на това, което ще се пише и ръководене по предварително съставенъ планъ. Писмената реч е преднамѣрена реч. Тя е напълно развита, синтактически и логически построена реч. Поради това, за писмената реч се изисква не само развита абстракционна способност, но и развито логическо мислене (възможност да се обмисля и планира речта), богатъ личенъ опитъ и развити социални интереси (писачътъ съзнателно да извика мотивитѣ за своята писмена реч и да я насочва преднамѣрено къмъ липсващитѣ въ момента на писането лица), а сжщо и граматически познания (правилно синтактическо оформяне на речта и смисленото ѝ предаване посрѣдствомъ писменитѣ и пунктуационнитѣ знаци).

Построението на писмената реч е сложна и трудна интелектуална деятелност. Както четенето, разбиране смисъла на прочетеното, споредъ изследванията на *Торндайкъ*, представлява такава мисловна деятелност, каквато и решаването на математическа задача, сжщото имаме и при писмената реч, построението на която представлява сложенъ мисловенъ процесъ. Докато устната реч е реч-беседа, писмената реч е реч-монологъ. При устната реч даже и тогава, когато нашиятъ слушател (слушатели) не взема активно участие въ нашата беседа, самото негово присъствие се явява като стимулъ за нашата реч. Самото обръщане къмъ слушателя (слушателитѣ) се явява като своеобразна беседа. Присъствието на слушателя, неговото държание и външенъ

изразъ, непосредствено влияние върху построението на нашата речъ: външниятъ допиръ съ събеседника при разговора бързо показва неразбирането; реакциитъ на слушателя непроизволно за говорещия направляватъ неговата речъ и го заставятъ да подбира съответнитъ изразни срѣдства. Въ писмената речъ отсъствува непосредственото непроизволно направляване на речъта на говорещия отъ страна на събеседника. Въ нея отсъствува отнапредъ ясна за двамата събеседници ситуация и всѣка възможностъ за изразителна интонация, мимики и жестове. Поради това тукъ още отъ самото начало е изключена възможността за всѣкакви съкращения и недоизказвания, каквито сж възможни при устната речъ. Разбирането на писмената речъ се основава само на думитъ и тѣхнитъ съчетания. Тя е толкова по-ясна, колкото по-пълно и системно е предадена. Затова писмената речъ е най-многословната, точна и развита форма на речъта, най-сложната говорна дейтелностъ. По построение тя е изключително мисловна дейтелностъ, съ твърде развито отъ логическо гледище на писменото разсжждения.

При построението на писмената речъ отъ писача се изисква да разреши редица задачи. На първо мѣсто е необходимо да се опредѣли общо мисълта, която ще се предаде посрѣдствомъ писмената речъ; писачътъ да опредѣли ясно, какво точно иска да съобщи на другитъ. Втората задача: да обмисли плана на писмената речъ, съзнателно да я построи, да опредѣли реда и последовността на изложение на своята речъ: кое ще се каже по-напредъ, кое после, каква е връзката между отдѣлнитъ мисли, като опредѣли точността и размѣрността на речъта. Предъ него се поставя задачата — да предаде своята писмена речъ тѣй, че тя да е ясно разбираема за другитъ, като изрази посрѣдствомъ писмото всички свои мисли, които ще съобщи на другитъ. Конкретното изпълнение на това е самото предаване на писмената речъ посрѣдствомъ думитъ, намиране подходящитъ думи за речъта, оформяне мислитъ въ думи. Това не всѣкога се постига лесно: процесътъ на оформяне писмената речъ, оформяне мислитъ въ думи и изречения е труденъ мисловенъ процесъ. Тая трудностъ е да се оформи дадено мисловно съдържание въ думи така, че да е разбираемо за другитъ, а това значи писачътъ да го направи напълно ясно и за самия себе си. При построението на писмената речъ се изисква да се предаде речъта така, че да има пълно съответствие между речъта и мисленето — между форма и съдържание на речъта. Това не всѣкога се постига изведнѣжъ. Понѣкога се налага да се търсятъ думи или изрази, които да предаватъ точно дадена мисълъ: не всѣка попаднала дума и изразъ е съответната на мисълта, която трѣбва да се каже. На това основание е и ползуването отъ черновки. Пжтя отъ черновата къмъ бѣловата е пжтъ на сложна мисловна дейтелностъ, сложна стилистична коректура на писмената речъ. Но и при отсъствие на фактическа чернова, момента на обмисляне на писмената речъ е твърде важенъ: често това, което ще се напише

пишещият предварително го казва на себе си; на лице е мисловната чернова.

Анализата на собствените мисли и разчленението на речта на отделните нейни елементи е съществено момент при построяването на писмената реч. Писмената реч до своето окончателно оформяне често пъти претърпява няколко поправки: внимателна анализа на употребените обрати и изрази, установяване правилно гледище на това, какъ би трябвало да се каже дадена мисъл, уточняване и изясняване на написаното. Анализата на собствените мисли при писането е същевременно тяхна проверка и изясняване: пишещият „улавя“ и „реди“ своята мисъл, търси и предава нейния смисъл, изяснява и уточнява нейните отсънки, за да я предаде най-ясно. Тая анализа се изисква не само за ясното и смислено предаване на речта, но и за преодоляване на субективната обусловеност на мисълта и говора; преодоляване трудността въ предаване непълната вътрешна реч въ пълноразвита и оформена писмена реч. Писачът трябва да преодолее своите субективни преживявания и да предаде обективно писмената си реч. А това изисква съзнателно, разсъдъчно отношение към своите собствени мисли и преживявания. Това има значение особено тогава, когато стават предмет на писмено предаване собствените чувства и преживявания. Разкриване обективното значение на собствените мисли се изисква много повече при писмената реч. Словесното предаване на мисълта при писмената реч изисква разчленяване на речта на нейните отделни елементи и тяхното свързване въ езикова цялост — логическо и синтактическо построяване на речта. Съчетанието на думите въ изречението трябва да е такова, че най-ясно да предава мисълта. За това има значение и граматическата форма на думите и мястото им въ изречението. Посредством тях се свързва въ граматическо единство речта, оформя се и се изразява ясно мисълта.

Когато човекъ пише, той обикновено пише за някого, неговата реч е твърде социална реч. Общуването посредством писмената реч е свободно от някои физически ограничения. Тя предполага и дава голяма свобода по отношение словесното изразяване на собствените мисли и преживявания. Но тя изисква употребата на повече средства за яснотата при предаването ѝ, повече грижи за нейния строеж. Оня, към когото е насочена писмената реч, се намира въ непозната обстановка за пишещия, който трябва да застане на мястото на другия и да изхожда от негово гледище при построяването на своята реч.

Като съзнателна дейност, която изисква развита абстрактна способност, логическо мислене, богат опит и развити обществени интереси, писмената реч се усвоява посредством обучението. Тя е изкуство на което трябва да се учимъ. „Търпение и трудъ позволяватъ да се овладее писателското изкуство“. Това ще се постигне чрезъ езикообучението и специално съ обучението по писане въ основното училище. Усвояването на писмената реч има съществено значение за културното развитие

на детето. При обучението по писане има значение не само достижението, резултата от него, но и самият процес на работа, неговото образователно значение.

При писането имаме едни или други писомоторни усещания, които водят към писомоторни представи, а зрителното възприемане на писмото затвърдява представите за графическия образ на думите. При писането по-продължително се задържа вниманието на ученика върху това, което пише, а това го подпомага по-добре да вникне въ смисъла и съдържанието на написаното, по-добре да го разбере и усвои. Ученикът може да пише за онова, което той познава добре, но и чрез писането върху даден обект се способствува за изясняване на знанията му за него и осигуряване на тяхната трайност.

Чрез писането напълно се онагледява речта: освен звукова реалност, тя добива и зрителна реалност. Писмото е конкретно представяне на говора, което подпомага схващането логическата същност на речта. При писането ученик излага своите мисли. А писменото изложение на нашите мисли ни подпомага да схванем тяхния логически и синтактически строеж и особености.

Когато пише, ученикът се учи да „улавя“ своите мисли, да ги подрежда, да им дава определена форма. Самият този процес на „мислене върху своите мисли“, който се извършва при писането, е особен мисловен процес. Поради това при писането ученикът се учи да мисли: когато почне да пише върху даден въпрос, тогава той си напълно изяснява това, което мисли върху него, осъзнава напълно логическата същност на своите мисли и необходимостта да ги търси, подбира и подрежда. Тогава ученикът проверява вярността и сигурността на своите знания. При писането детето дисциплинира не само своето внимание и мислене, но то развива и своята логическа памет.

Усвоението на писмената реч е една първостепенна необходимост за съвременния човек. При днешните условия на живот всеки човек е принуден да предава, въ един или друг случай, писмено мислите си, за да ги направи достъпни на другите. По писмената реч се сужи за интелектуалната култура на отделното лице, което му определя едно или друго място въ обществения живот. Усвоението на писмената реч има и обществено значение — улеснява общуването между членовете на дадено общество. Писмената реч е възможно средство за общуване при днешните културни условия на живот. Усвоението на писмената реч е важен фактор за целокупното говорно развитие на детето. По-нататък ще се спрем на обучението по писане въ основното училище като средство за развитие на писмената реч у учениците и условията, които благоприятствуват за развитието на писмената реч у ученика от основното училище.

За същинско обучение по писане можем да говорим едва въ второ отделение на първоначалното училище. За такова ще смятаме не преписването, а самостоятелните писмени работи на учениците. Само тия работи имат значение за развитието на писмената реч. За това допринася и работата за развитие на устната

речъ у ученицитѣ: обогатяване на тѣхния речникъ, привикване къмъ свързана и точна устна речъ при отговоритѣ на ученицитѣ, беседитѣ, преразказване на прочетеното, свързани описания, устни съчинения. За подобрене на писмената речъ у ученицитѣ способствува и четенето на подходящи художествени произведения. Къмъ това води и обучението по правописъ и граматика, при което ученицитѣ се навикватъ съзнателно да анализиратъ и контролиратъ своята речъ и произволно да я построяватъ. Въ това отношение има значение и характера и организацията на цѣлокупното обучение въ основното училище.

Усвоението на писмената речъ изисква продължителна и системна работа при обучението. Освенъ работата по усвоение на писмовната техника и наличието на съответно интелектуално развитие, за усвоение на писмената речъ у ученика трѣбва да се възпитатъ нѣкои качества, които го подпомагатъ при писането. Освенъ общитѣ качества, необходими на ученика, за да може да се учи, — чистота, акуратност, настойчивост, самостоятелност и научна любознателност, — за да може да пише добре, нему сж необходими и редица други качества, които училището трѣбва да възпитава у него, безъ които обучението по писане ще се затруднява.

На ученика, когато пише, е необходимо достатѣчна търпеливостъ и издържливостъ, за да може да пише добре. Нетърпеливиятъ ученикъ бърза при писането, гледа да свърши своята работа както и да е, а това се отразява винаги върху качеството на самостоятелната му писмена работа. За възпитанието на търпеливостъ у ученика се изказва постоянство и поддържане на живъ интересъ къмъ работата — *писането да задоволява една насѣщна потреба на ученика*. Да се пристѣпя къмъ писане, когато ученикътъ е бодъръ, когато у него е извикано силно желание да пише върху дадена тема, да съобщи нѣкому своитѣ преживявания. Друго качество е да може достатѣчно да пише бързо. Техническата страна на бързописането е необходима, за да може ученикътъ да предава своята писмена речъ въ темпъ на протичане на неговата мисълъ. Бавно пишещиятъ и неовладѣлиятъ още писмовната техника ученикъ остава още при графическата страна на писмената речъ, затруднява се и губи своята мисълъ, която трѣбва да предаде посредствомъ писмото.

Писмената речъ е най-високата степенъ обществена речъ, тя е насочена къмъ другитѣ. Поради това, необходимо е ученикътъ да се интересува отъ збикалящата го обществена срѣда; да има широкъ кръгъ на общуване съ хората; да има богатъ личенъ жизненъ опитъ. За възпитанието на тия качества у ученика е необходимо да се разшири и обогати неговия опитъ и да се привикне да анализира и схваща проявитѣ и качества на предметитѣ и явленията. „Писателятъ трѣбва да е дълбокъ човѣкъ“. Това ще рече, че за овладяването на писмената речъ, ученикътъ трѣбва да притежава редица интелектуални качества и умения. Ученикътъ трѣбва да умѣе да схваща връзкитѣ и взаимоотношенията въ окръжаващия го животъ, да открива последователността и обусловеността на дадени явления. Най-добре ученикътъ пише за това,

което *твърде много го интересува* и което *той е напълно разбралъ*. За да могат да си служат с писмената реч у учениците трябва да се развият някои умения. На първо място умението да подрежда своите мисли и подбира най-подходящите думи за изразяването им писмено. Да се приучи да свързва въ завършени по смисъл и по форма изречения, а също и да умее да свързва въ едно логическо цяло редица отделни изречения, последователно излагайки своите мисли (като се ръководи по отделен планъ). За правилното писмено изложение ученикътъ трябва да умее правописно и пунктуационно да записва своите мисли. Поради това сж необходими и някои граматически познания на ученика.

За възпитанието на изброените качества у учениците има значение цялостното обучение, а не само обучението по писане. Ако искаме учениците да пишатъ добре, пълно и смислено, то необходимо е да ги *обогатимъ съ жизнени впечатления, като ги насърчаваме къмъ четене и писане*, като развиваме чрезъ различни средства тяхната наблюдателностъ и способността да разбиратъ хората и да могатъ да се поставятъ на тяхното положение. Обучението по писане ще допринесе за развитието на ученика въ тази насока съ избора на темите за писане и организацията на писането. При избора на теми за самостоятелните писмени работи необходимо е да се изхожда отъ интересите, нуждите, наблюденията, преживяванията и жизнения опитъ на учениците. Ученикътъ пише ясно и съдържателно когато има знания за това, върху което ще пише, когато е намислилъ и може да мисли върху темата; когато темата е интересна и жизнена за него, свързана съ приятни емоционални преживявания; когато тя е по силите му по съдържание и логика. Темата да бжде взета отъ обстановка близка за ученика, интересна за него, която да засъга личния опитъ на ученика и да изхожда отъ ситуация, която да подбужда ученика къмъ писмена речъ. Въ темата да няма нищо изкуствено — да се вземе конкретенъ случай или събитие, за което е челъ или слушалъ писачътъ на съчинението или пъкъ е билъ съучастникъ и очевидецъ. Случаятъ, за който ученикътъ ще разказва трябва да има нещо интересно, привличащо вниманието, което го подбужда къмъ разказъ.

За подобрене на писмената речъ, литературното творчество на учениците отъ основното училище, необходимо е да се спазватъ някои условия при провеждането на обучението по писане. Необходимо е ученикътъ да пристъпя къмъ писане, когато у него е на лице живъ интересъ къмъ писмено изложение на дадени факти, когато знае за какво ще пише — това, за което пише му е ясно и познато, и когато има какво да каже, за това, което ще пише и знае какъ да го каже. Винаги при писането ученика да се постави въ такова положение, че той да има какво да пише, като се привикне предварително да обмисля това, за което ще пише, да съставя планъ на своята работа, като при писменото си изложение се придържа за основната мисълъ. Не е потребно да се пишатъ много самостоятелни писмени работи съ които се цели развитието на писмената речъ. Да се пишатъ самостоятелни съчинения, но

много да се работи върху тях, да бждат изискани по форма и съдържание. Тукъ има значение и поправката на самостоятелнитъ писмени работи на ученицитъ. При тия поправки трѣбва да се постѣпя тъй, че да се помогне на ученика при преодоляването на едни или други трудности при неговото словесно творчество. Ученицитъ да узнаятъ какво точно не е добре дадено при тяхнитъ писмени работи, за да могатъ да го избѣгватъ въ следващитъ си работи. Съчиненията на ученицитъ сж изразъ на тяхнитъ лични преживявания, поради това трѣбва да се дава възможностъ за индивидуална проява на ученицитъ при своитъ съчинения.

Неправилното ръководене на самостоятелнитъ писмени работи на ученицитъ може да прѣчи за развитието на писмената речъ у ученицитъ и възпитанието у тяхъ на необходимитъ въ тая насока качества. Къмъ това довежда задаването на ученицитъ теми за писане върху които тѣ не сж мислили или не ги разбиратъ добре. Въ такива случаи ученицитъ винаги пишатъ лошо, привикватъ се къмъ повърхностно и безсърдечно писане, писане по шаблонъ, което е най-вредна проява при езикообучение. За влошаване на писменитъ работи у ученицитъ и създаване на неблагоприятно отнасяне къмъ писането се дожда и тогава, когато се иска отъ тяхъ да пишатъ „съчинения“ не по тяхнитъ сили. Колкото по-малкъ е ученика, толкова за него сж по-подходящи писането на едни или други записки, писма до познати нему лица. За ученицитъ отъ горнитъ отдѣления и началнитъ класове на прогимназията подхождатъ краткитъ описания и разкази изъ тяхния жизненъ опитъ. А за ученицитъ отъ последнитъ класове на прогимназията сж подходящи теми — разсждения отъ областта на тяхнитъ идеали за собственото имъ бъдеще, тяхнитъ морални и обществени интереси (качества на любимитъ му герои, мѣстото, което иска да заеме въ обществото, коя страна отъ живота на другитъ го интересува). Съ възрастта се увеличава и обемътъ на писменитъ работи на ученицитъ: докато работата на ученика отъ второ отдѣление е само отъ нѣколко реда, работата на ученика отъ трети класъ на прогимназията достига до две, две и половина страници отъ обикновена тетрадка.

Върху съдържанието на писмената речъ у ученицитъ оказватъ влияние външната обстановка, при която тѣ работятъ и срѣдствата, съ които си служатъ при писането. Неудобно положение на ученика на чина, замърсения въздухъ и слабата освѣтеностъ на класната стая, шумъ и други отвличащи детското внимание външни условия се отразяватъ неблагоприятно на писмената му речъ. Неудобната писалка (острото и дълго перо), разливащето се мастило и неподходящата хартия на тетрадката отвличатъ детското внимание къмъ тяхъ, откъсватъ мисълта му отъ темата, нервиратъ детето и бърже го изморяватъ.

Поради това трѣбва да се подбератъ подходящи срѣдства за писане на ученицитъ — тѣпи пера, хубаво мастило и тетрадки.

Въ връзка съ обучението по писане изникватъ и други въпроси но тѣ сж предметъ на разглеждане отъ методиката и не влизатъ въ рамкитъ на нашата статия.

Възможно ли е да се приложат педагогическите методи на детското училище въ първоначалното училище

Ф. Соькле — Риу*)

Тия, които действително занимава промѣната, която новиятъ духъ неминуемо ще донесе въ нашитѣ образователни методи, сж удивени отъ щастливото преобразование, постигнато отъ двадесетъ години въ педагогията на детското училище. Това преобразование, въ основата на което сж сложени точно тѣзи принципи, съ които се гордѣе новата педагогия, даде толкова задоволителни резултати, че нѣкои педагози се питатъ дали не е възможно да се нагодятъ методитѣ на първоначалното образование къмъ началата, на които се дължи успѣха въ детскитѣ училища.

Тѣй може да се обясни, че въпросътъ за педагогическата връзка между първоначалното и детско училище занимава учителството всѣка година все повече.

Всички знаятъ, че детското и първоначалното училища сж два съседни свѣта, но изцѣло чужди единъ на другъ и чиито порядки, правилници и оценки нѣматъ нищо общо и често си противоречатъ.

За да може детето по-безболезнено да мине отъ едното училище въ другото, нужно е да се създаде удобенъ преходъ, едно постепенно приспособяване на детето къмъ „климата на първоначалното училище“.

Обикновено се мисли, че не е потрѣбно да се промѣнятъ педагогическите методи на първоначалното училище, че е достатъчно да подготвяме малко по малко шестъ-годишното дете къмъ дисциплината и учебнитѣ методи, на които ще бжде подложено то по-късно.

Този възгледъ има това преимущество, че държи смѣтка за реалността и за интереситѣ на детето отъ гледна точка на неговия училищенъ успѣхъ. Но, ако приемемъ това, не рискуваме ли да предизвикаме постепенно известно отстѣпление въ педагогията на детското училище? Изглежда, че педагогията на първоначалното училище се смѣта като свършена и установена и отъ която не бива да се очаква ни преобразование, ни еволюция: че тя е или идеалъ, къмъ който се стремимъ или едно неизбежно зло. Въ сжщностъ, днешната педагогия на първоначалното училище не заслужава нито тази извънредна честъ, нито този укоръ.

Не веднажъ е установено, че първоначалното училище е било до сега чуждо на голѣмото движение, което — следъ двадесетъ години търсене и опитъ — е свършено преобразило педагогията на детското училище.

По-рано, когато на детето се е гледало като на умаленъ възрастень, детското училище бѣще само едно умалено, опростено първоначално училище. Въ еднакви класни стаи, съ еднаква

*) Френска инспекторка на първоначалнитѣ и детски училища.

училищна покъщнина и чинове, подредени по същия начинъ, за-
ставяха и съвсемъ малкитѣ деца и тѣзи на 12 години да иматъ
същото „прилично“ държане. Обучението бѣше почти еднакво
и, ако въ детското училище то бѣше по-ограничено и по-бавно,
четенето, писането и смѣтането се преподаваха по пѣтица ед-
накви и по простота и по непознаване на психологическитѣ ка-
чества, присѣщи на детето. По тоя начинъ, при преминаването
на детето отъ детското училище въ първоначалното, нѣмаше
този рѣзъкъ преходъ. Въ първоначалното училище влизаха деца,
които имаха известни училищни сведения, знаяха да вървятъ въ
редици, да стоятъ неподвижни и мълчаливи, съ една дума — бѣха
свикнали съ реда и държанието, които училищната дисципли-
на изисква.

Днесъ първоначалнитѣ учители често говорятъ, че децата,
които имъ даватъ отъ деското училище сѣ немирни и не знаятъ
нищо. Това, може би се дължи само на схващането, което тѣ
иматъ за послушанието и знанието, и което не се съгласува съ
това на тѣхнитѣ колеги отъ детското училище, които не смѣтатъ
че главната добродетель на едно дете е да остави то възрастния
въ миръ и спокойствие. Влѣзте въ нѣкое детско училище: тази
покана отправямъ къмъ всички първоначални учители. Застанете
въ единъ жгълъ, гледайте и слушайте. Предъ васъ ще се от-
крие приятната гледка, която представляватъ нашитѣ модерни
класни стаи: оцвѣтени съ свѣтли цвѣтове, малки кръгли масички
за всѣко дете, низки етажерки, цвѣтя, клетки съ птичета, аква-
риуми, играчки, низки прозорчета . . . чувствува се, че всичко е
пригодено за щастието и радостта на децата, понеже новото
детско училище е наистина „Домъ за децата“.

Тукъ децата се чувствуватъ като у дома си; тѣ говорятъ
и действуватъ безъ страхъ и безъ принуда. Дисциплината е пъл-
на, царува редъ; но тѣ сѣ просто резултатъ на свободното уп-
ражнение на естествена дейность. Двегодишнитѣ деца играятъ
върху нѣкой килимъ или покривка: седнали, легнали, прави, на
четири крака — тѣ могатъ да се движатъ свободно споредъ
тѣхнитѣ желания и нужди. Децата на 4 — 6 години, настанени
на малки масички, сѣ се отдали на разни работи: едни рисуватъ,
други чистятъ, пишатъ, плетатъ . . . Тѣ си търсятъ сами това,
което имъ е нужно и поставятъ на мѣстата имъ вещитѣ, съ
които не си служатъ вече. Безъ боязнь идватъ да покажатъ
изработкитѣ си, да търсятъ помощта на учителката или да ѝ
изкажатъ нѣкое свое мнение. Азъ нѣма да се увеличамъ въ
описание на разнообразния, интересния, привлѣкателния и гри-
жливо подбранъ образователенъ материалъ, благодарение на
който, чрезъ собствено усилие, всѣко дете може да добие безъ
тягостъ множество полезни и възпитателни познания.

Предпочитамъ да изтъкна голѣмитѣ начала, съществениитѣ
идеи, върху които е основана новата педагогия. Началната идея,
която направлява всички възпитателни методи, всички постѣпъци
на обучението, е тази, че детето не е умаленъ възрастенъ, което
има всички способности, чувства и страсти на възрастния, —

смячени, намалени пропорционално на малкия му ръст, но че то е оригинално същество, различно от възрастния, както относно неговите способности, тъй и досежно физическите му и духовни нужди. Тази идея, която педагозите откриха след толкова въкове, е от извънредно голъмо значение: тя трябва да преобрази отношението на възпитателя към детето, да преустрои училищния живот и да видоизмени педагогическите методи. И това ще допринесе много за развитието на детето, за неговото сегашно и бъдеще щастие.

Щом като възпитателят разбра, че детето е своего-рода същество, различно от възрастния, той вече знае, че първата му длъжност е да го наблюдава и разбере, за да може да го направлява полезно. Всеко правило, което възпитанието би наложило въ противоречие на законите на природата, ще бъде жестоко и напразно. Само тогава възпитателната дейност може да бъде наистина плодотворна, когато тя използва способностите, възможностите на детето, — на всеко дете. Възпитателните начала не идат от вън. Не може мозъкът на възрастния, чрез абстрактно разсъждение, а priori, да ги схване. Възпитанието е практическо изкуство: то не трябва да притиска, да спъва природата, а да подпомага нейното хармонично и целесъобразно развитие. Педагогията на детското училище, или, както ще я наречем, новата педагогия, извличайки правилата си от самата детска природа, изисква дълбоко познаване на психологията на детето. Азъ не ще излагамъ въ подробности ония точни и плодотворни указания, които експерименталната психология може да даде на новата педагогия. Сега вече всеки учител може да познава съ относителна точност размъра на силите и способностите на всеко повърено нему дете, но при условие, че въ своите суждения той отстранява всеки субективен и емоционален елементъ. Правейки новата педагогия достатъчно гъвкава, за да може да се нагоди споредъ личността на всеко дете, експерименталната педагогия е вече въ състояние да й даде ценни общи насоки, които почиватъ върху научното познание на детската природа.

Преди всичко, детето, на каквато и възраст да е то, е същество, което се развива. Неговото физическо развитие е най-видимото. Неговият нормален физически растежъ е въ голъма степенъ необходимо условие за нормалното му душевно развитие. Затова въ детското училище се знаятъ и зачитатъ телесните нужди на детето. Наредъ съ физическото възпитание, игрите на открито, дихателната гимнастика, които заематъ голъма частъ отъ класните часове, малките деца иматъ въ всеки моментъ голъма свобода на действие. Те не познаватъ дългата и мъчителна скованост на чина, наложена отъ страха. Естественото положение, това, което се заема спонтанно, понеже е най-удобно, е винаги позволено: това дете предпочита да стои изправено, за да наблюдава червената рибка, друго намира за по-приятно да седне на земята за да плете, трето — приклепнало на стола си, построява нѣщо.

Свободното и често движение, промѣната на положението и държанието, сж истинска гимнастика, срѣдство за правилно развитие на детскитѣ мускули, чрезъ тѣхното естествено упражнение. Съ какво право ние налагаме на детето неподвижностъ или едно неудобно и уеднаквено държание? Свободата на движението е законъ въ детскитѣ училища. Поради това, както външниятъ видъ, тъй и общата атмосфера сж свършено други: изглежда, че като освободимъ тѣлото отъ дисциплинираната принуда, ние откриваме сърдцето и духа.

Защото нуждата отъ свобода и инициатива е първична у човѣка. Детето обича дейността, и принудителното задържане на тая нужда е, която поражда размирието и недисциплинираността. Малкото дете обича известни дейности, които възрастнитѣ наричатъ „игри“. То е способно да се занимава само дълго време, ако се отдаде на дейностъ, която му се нрави. То има склонностъ къмъ издирванията, трудноститѣ. То е по-малко чувствително къмъ одобрението и похвалитѣ на възрастнитѣ, отколкото къмъ задоволството отъ личенъ успѣхъ, къмъ одобрението и възхищението на неговитѣ подобни. Намѣсата на възрастния въ заниманията и игритѣ на децата е почти винаги неблагоприятна. Тя отклонява отъ усилието, прекратява удоволствието отъ личния трудъ и прекъсва връзката между детето и нѣщата.

Затова въ класа на детскитѣ училища има малко или почти нѣма колективни упражнения. Индивидуалниятъ трудъ и, при всѣка възможностъ, употребата на материалъ, който самъ изправя грѣшкитѣ, даватъ възможностъ на детето да работи пълно. Учителката тукъ нѣма вѣчно първитѣ роли: всѣко дете е заето съ своя лична дейностъ, траенето и успѣхътъ на която даватъ на наблюдателя ценни указания за интелигентността, характера, личността на всѣко едно отъ тѣхъ.

На какви проучвания и на каква работа се отдаватъ децата? Азъ не мисля, че е нужно да излагамъ подробно програмата на детскитѣ училища. Психологията показва, че трѣбва да се изхвърлятъ известни ненуждни и пакостни работи, които изискватъ способности, развиващи се въ по-късна възраст. Детето отъ 2 до 6 год. възраст не е способно за абстракция. Това, което го интересува най-много, е откриването на външния свѣтъ чрезъ единственото срѣдство, съ което човѣкъ разполага за това т. е. чрезъ естествената дейностъ. Отъ добре или зле ръководеното въ начало интелектуално възпитание произлизатъ вѣрнитѣ или невѣрни понятия, способността за правилни сжждения, и схващане или неразбиране на околната срѣда. Възпитанието на сѣтивата, което дава възможностъ на детето да разбере сѣтивнитѣ данни — знаци на външния свѣтъ, е една отъ най-важнитѣ задачи на педагогията на детското училище. Конкретниятъ характеръ, който трѣбва да има не само детското обучение, се налага и отъ това, че всѣко познание идва отъ сѣтивата. Чрезъ личния опитъ, чрезъ конкретното и непосредствено познание, прочее, детето има достъпъ до духовния животъ.

Аналитичната дейност, която е абстрактно усилие, е за него невъзможна. За свѣта изобщо, за всѣки предметъ въ чашностъ то има най-напредъ една обща представа, едно синтетично познание. Тази способностъ на „глобализация“ не трѣбва да бжде пренебрегната, ни възпрѣна, а напротивъ — използвана, оплодотворена. По-късно, когато стане по-сигурна, чрезъ множество анализи, тя ще даде възможността на възрастния да извършва бързитѣ реакции на мисълта. Значението на тази функция на глобализация повлия за пълното преобразяване на методитѣ на обучението — особено тия на четенето и смѣтането.

Това сж технически въпроси, по които ще се повърнемъ. Но туй, което трѣбва да забележимъ сега; е че съвременната наука се явява въ услуга на детството и внесе преобразование въ възпитателнитѣ методи, което дава възможностъ на детето да добие многобройни, разнообразни и ценни познания. Това преобразование ще се отрази особено благотворно за възпитанието на неговитѣ чувства и воля. Училището се преобрази: то е вече устроено за детето. Институтътъ е, който се нагажда споредъ нуждитѣ на тѣзи, за които е създаденъ, а не — детето, което трѣбва мжчително да се огъне споредъ установенитѣ правилници. Училището е радостниятъ домъ, кждето щастливото детство се изживѣва на свобода; то е привлѣкителното мѣсто, кждето се задоволява любознателността и се дава храна на зараждащата се мисль, изпитва се радостното другарско чувство, въ присѣствието на учителката — благосклонна и търпелива слушателка на бавни отговори. То е детското общество, кждето се отива съ радостъ и се живѣе пълно и радостно.

Шестгодишното дете излиза отъ детското училище открито, естествено, довѣрчиво, безъ да е било притискано отъ условноститѣ на социалната срѣда. Азъ не бихъ желала да рисувамъ въ твърде мрачни краски картината на първоначалното училище, кждето то влиза. Бихъ била несправедлива къмъ много учители, които, въпрѣки мжчителнитѣ и задължителни изпити въ продължение на цѣлия курсъ на основното училище, се стараятъ да направятъ училищната работа привлѣкителна и да омекотворятъ дисциплината. Вѣрвамъ, обаче, че първоначалното учителство ще се съгласи съ следнитѣ ми забележки:

Още отъ първия день на влизането си въ първоначалното училище, първачето се подлага на двойното задължение: неподвижностъ и мълчание, които иматъ предназначение да осигурятъ реда и дисциплината. Не говоря за мжчителното, поради голѣмата си неподвижностъ, положение, което се налага на децата: скръстени ръце, събрани крака, облежнати на чина гърбове и пр. Минимумътъ, който се изисква обикновено, е: всѣки да стои на мѣстото си презъ цѣлия часъ и това нѣколко пжти на день.

Твърде рѣдки сж училищата, кждето детето извършва между часоветѣ нѣколко гимнастически, нѣколко дихателни упражнения.

Учебнитѣ предмети сж виновни за тѣзи дълги сеанси на неподвижностъ, — ще ми отговорите вие. Тѣ сж виновни за много още други нѣща. Заради тѣхъ се застава детето да пре-

кжне известна работа, която го интересува, за да се отдаде на упражнения, които му сж противни и му досаждатъ. Заради тѣхъ детето, което е разбрало вече известни обяснения, изпълнило успѣшно дадена работа, трѣбва да чака 20 — 30 минути докато всички разбератъ, всички свършатъ работата си; и този, който чете бързо и добре, трѣбва да слуша 20 пжти мжчителното и на-кълцано четене на единъ и сжщъ текстъ, който нѣма вече за него нито интересъ, нито сладостъ.

Прибавете къмъ това и изгонената вече отъ детскитѣ училища практика на санкции, наказания, награди, класиране, които събуждатъ и дразнятъ честолюбието, които носятъ унижение и срамъ при недобъръ успѣхъ. Наредъ съ гордостъта на първитѣ идва и обезкуражаването на ония, които сж останали назадъ. Мнозина смѣтатъ, че това сж неудобствата, присжщи на груповия животъ и че азъ посочвамъ само отрицателнитѣ последствия отъ постжпѣцитѣ, които създаватъ съревнование, подържатъ разгорещеностъ въ работата, обуславятъ напредъка. Азъ имамъ за човѣшката природа, особено за детската, много по-добро мнение: тя не се нуждае отъ толкова външни и изкуствени възбуди, тя е много по-богата съ сили и добра воля, отколкото се мисли. И вѣрвамъ, че спорътъ, който противопоставя (отъ 20 години) първоначалното на детското училище, не е разрешимъ съ взаимни отстъпки, понеже дветѣ педагогически методи — старата и новата — изразяватъ две различни философски схващания за човѣшката природа, за нейното значение и за целъта на живота.

Педагогията на първоначалното училище, която върѣки известни подробности преобразования, е по сжщество авторитарна и догматична. Възрастнитѣ, учители и родители, налагатъ това, което за детето е добро, желано, приятно . . . И понеже послушанието е за него основна добродетель, то може да бжде „добро дете“ само тогава, когато — на свой редъ — намѣри за добро, желано, приятно това, което възрастнитѣ му опредѣлятъ като такова. Твърде често не е оставено никакво мѣсто за личнитѣ вкусове, за оригиналнитѣ способности. Нормалното дете, което желае да се хареса на своитѣ родители и учители, да бжде обичано отъ тѣхъ, скоро стига до положението да изопѣчи природата си, за да може да се приспособи къмъ наложения отъ тѣхъ образецъ. Достига се до пълното еднообразие на държанието, на поведението и даже на духа, съ изключение на случаитѣ, при които се поражда прикритостъ или бунтъ. Стадността на човѣшката природа се развива прекомѣрно: по този начинъ се фабрикуватъ на серии добри малки граждани, много отъ които ще бждатъ неспособни да мислятъ самостоятелно, безъ критиченъ духъ и прямота въ мисленето, и ще бждатъ увѣрени въ правотата на мисълъта си, ако сж въ съгласие съ общото схващане, което тѣ ще смѣсватъ съ здравия смисълъ. Такава педагогия говори за дълбоко недовѣрие, за да не кажемъ пълно пренебрежение, къмъ човѣшката природа.

Тия, които смѣтатъ, че трѣбва да диктуватъ на детето всѣко негово действие и чувство, тия които се отнасятъ съ пълно недовѣрие къмъ неговата природа, които не сж въ състояние нито

да открият, нито да уважават личността, която се стреми към проява, всички тѣ, съзнателно или несъзнателно, сж пропити съ езуитското схващане за първородния грѣхъ, — жестока идея, която е оправдавала най-страшнитѣ суровости и мъчения, която презъ дълги вѣкове е помрачила духа и сърдцето на човѣчеството и го е направила неспособно за щастие, за радостъ.

Авторитарната и догматична идеология, която смѣсва дисциплината съ подчинението, която пренебрегва развитието на личността и проявата на свобода, издава, по моему, една мрачна философия, която въздига въ принципъ недовѣрието и пренебрежението къмъ природата и живота на човѣка.

По-радостно е схващането, което се разкрива въ педагогията на детското училище. Разбира се, че не всичко у човѣка е добро. Но, не бива да се забравя че това, което наричаме грѣхъ, е често само несъблюдаване на социални правила, на обичаи, които сж имали промѣнливъ и времененъ характеръ. Напротивъ, това, което е постоянно за всѣкиго отъ насъ, е неговата дълбока природа, съ нейнитѣ множество богатства и нейнитѣ безгранични възможности на радостъ и страдание.

Новата педагогия се стреми да създаде истински личности чрезъ свободното развитие на заложитѣ и способноститѣ. Чрезъ личната дисциплина, която произлиза отъ правилната и подредена дейность, тя подготвя за свободния и творчески животъ.

Тѣзи две схващания, старото и новото, на първоначалното и детското училище, сж несъвмѣстими и мисля, че педагогията на първоначалното училище или ще се преобрази напълно или ще остане въ застой. Изборътъ въ тази алтернатива принадлежи на основното учителство и следъ това — на родителитѣ, които винаги следватъ отъ далечъ.

Но, ще ми отговорите вие, да допуснемъ, че сте ни убедили въ умѣстността отъ преобразование на нашитѣ педагогически методи, вѣрвате ли, че е възможно да се приложатъ началата на детското училище въ първоначалното училище? Не изложихте ли ни една красива теория, отъ която въ практиката не ще остане почти нищо?.. Ние имаме една тежка, не особено привлѣкателна покщнина, която е специално пригодена за реда и способствува за неподвижността, за „доброто училищно държане“. Имаме многобройни класове, и после, предстоятъ ни толкова изпити! Едва ни стигатъ 6 (7) години по петъ часа на день усилено и принудително тѣпкане на знание въ главитѣ на нашитѣ ученици за да могатъ да получатъ необходимата бележка „добъръ“, която ще имъ отвори вратитѣ на приемнитѣ изпити!

Азъ нѣма да ви говоря, че това именно „тѣпкане“ е най-голѣмата причина за липсата на успѣхъ¹⁾.

Отъ фр. Хр. Нейчевъ

¹⁾ За бележка. Ще дадемъ последователно нѣколко беседи на същата авторка, заети отъ книгата ѝ: „*Recherche d'une pédagogie nouvelle*“, въ които се разглеждатъ реформитѣ въ новитѣ училища и тѣхната организация.

За обучението по смѣтане и аритметика

Обучението по смѣтане и аритметика въ основното училище е органически свързано съ въпроса за използуване на задачите. Но тукъ изникватъ въпроси: Какви задачи да се използуватъ, готови ли, отъ учебници и сборници или такива, съставени отъ у-ли, съ огледъ на конкретната действителностъ? Могатъ ли самитѣ ученици и образователно полезно ли е тѣ да съставятъ задачи? Ако могатъ и е полезно, кога и при какви условия да става това?

За целта редакцията се обърна съ покана къмъ у-ли и инспектори, които работятъ въ нашето основно училище, да напишатъ статии по тѣзи въпроси. Четири отъ тѣзи статии даваме въ кн. 5. Единъ отъ авторитѣ на статиитѣ г. Асп. Крайчевъ намира, че ученицитѣ изобщо не могатъ и не бива да съставятъ задачи. Останалитѣ сж на по-друго мнение. Редакцията ще даде още статии въ тази насока и сама ще се изкаже по въпроситѣ.

Редакцията изказа пожелание къмъ у-литѣ, които се интересуватъ отъ тѣзи въпроси, да пращатъ и за напредъ статии по тѣхъ като излизатъ отъ системно и предназначено проведена образователна работа.

Редакцията

Асп. Крайчевъ

Кой да съставя задачите?

Списание „Педагогическа практика“, редактирано отъ г. Цв. Петковъ, поставя на разглеждане и обсъждане въпроса — *могатъ ли трѣбва ли ученицитѣ да съставятъ задачи*. Този въпросъ е важенъ за нашата училищна практика и, споредъ нашето мнение, трѣбва да намѣри своето най-правилно разрешение. По него ще се изкажатъ и теоретици, и практики, но азъ вѣрвамъ, че щомъ се разглежда съ огледъ на детскитѣ възможности, ще се дойде до еднакви заключения.

Отначало трѣбва да се изтъкне и обоснове, могатъ ли ученицитѣ да съставятъ задачи, и следъ това да се дойде до второто питане: трѣбва ли тѣ да съставятъ такива задачи. Но, какво представлява една задача? Въ нея сж дадени размѣри отъ едни величини, намиращи се въ опредѣлени съотношения, а сж изпуснати количества отъ сжщитѣ или други величини, които сж предметъ на търсенето или на търсенията въ тази задача. Задачата се решава, като се намѣрятъ чрезъ усвоенитѣ аритметични действия неизвестнитѣ размѣри отъ даденитѣ или отъ други величини.

Въ известни случаи, ученицитѣ могатъ да съставятъ задачи, а въ други такива, това ще имъ бжде невъзможно. При разработване на новъ учебенъ материалъ, учителътъ си е поставилъ опредѣлена целъ, която ще постигне чрезъ решаването на една или нѣколко малки, ясни и предметни задачи. Децата не биха могли да знаятъ, какво ще имъ се преподава, за да подбератъ съответни

величини, числа и да ги поставят въ необходимото съотношение, както и да оставят неопределени величини, числа, предметъ на търсенията въ задачите. Опитите на нѣкои учители да си служатъ изключително съ задачи, съставени отъ учениците, сж завършвали съ разочарование, поради това, че не всѣкога сж могли успѣшно да накаратъ учениците си да изразятъ чрезъ своите уста намислената отъ учителя задача. Много често, вмѣсто това, създаватъ се досадни, мжчителни моменти въ учебните часове, които убиватъ интереса къмъ едно резултатно обучение. А въ най-щастливия случай, както забелязахме и по-горе, децата подреждатъ, съставятъ задачата, подъ влияние на онова, което иска да имъ внуши учителятъ; онова, което той предварително е намислилъ, подредилъ, съставилъ. И вмѣсто да се съобщи определената задача, че тогава да се направи пълненъ изчерпателенъ анализъ, анализътъ се извършва преди да е съобщена задачата, когато учениците сж въ пълна неизвестностъ, както относно същността на задачата, така и относно онова, което предстои да се преподава.

Освенъ това, представлява съществено неудобство, че задачата, която ще умѣятъ да съставятъ учениците отъ първоначалното училище или прогимназията не ще представлява за тяхъ проблемъ, озадачение, което трѣбва да преодолеятъ, а ще бжде всецѣло известна и решението ѝ ще се сведе до извършване на нѣкои механични аритметични действия. Задачата, която не може да озадачи учениците, споредъ нашето схващане, губи най-ценното си качество като аритметиченъ проблемъ. Работата на учениците ще бжде сведена, не толкова да разрешаватъ предварително поставени отъ други лица проблеми, а до замисляне на такива проблеми и вплитането имъ въ задачи. И решаването на задачата ще бжде по-скоро една механическа дейностъ чието образователно значение е съвсемъ малко.

Задачите, задавани на учениците, съ цель да се преподаде определенъ учебенъ материалъ, иматъ съдържание и числа, които сж необходими за разработката на новото. Поради тия причини, децата не биха могли да съставятъ задачи съ числа и величини, които сж необходими за преподаването. Следователно, учениците не могатъ да съставятъ самостоятелно задачи, които да служатъ като конкретна основа за преподаване на новъ учебенъ материалъ.

Щомъ при преподаването това е невъзможно, пита се, същото ли е при упражняването. Наистина, при упражненията децата биха могли да придобиятъ определена техника — по даденъ образецъ — задача да съставятъ други такива, които да иматъ подобни числа и почти същите съотношения на величините. Тѣ не биха могли, обаче, да съставятъ новъ типъ задачи, като поставятъ величините и числата въ съотношения. Напримѣръ, децата отъ първо до четвърто отдѣления биха могли по-лесно да сторятъ това, защото задачите имъ ще изразяватъ отношението най-много на две-три величини или пъкъ числата ще да сж извъ областта само на една величина. Тия задачи ще се изразяватъ, като къмъ едни числа прибавимъ други, като едно число умножимъ или раздѣлимъ на друго. Може да се случи, учениците

сами да определят някои количества, като имъ се даде, съ колко повече или по-малко сж търсенитъ количества. Много пжти ученицитъ ще трѣбва да предрешатъ задачата, да не изпаднатъ въ грѣшки, като взематъ неподходящи числа. Значи, ученицитъ ще трѣбва да определятъ не само съотношенията на величинитъ, но и числата, съ които ще пресмѣтатъ, а това е работа, която трудно се предава на ученицитъ отъ основното училище. Все пакъ, обаче, някои отъ задачитъ за упражнениа биха могли да бждатъ съставяни отъ ученицитъ.

Второто питане, което изтъкнахме по-горе, е: трѣбва ли ученицитъ да съставятъ задачи. Това питане се отнася до това, какво е образователното значение на задачитъ, задавани отъ учителя и това на задачитъ, съставени отъ ученицитъ. Щомъ се опредѣли образователното значение на единия и на другия видъ задачи, ще може съ сигурностъ да се каже, трѣбва ли или не трѣбва да се съставятъ задачи отъ ученицитъ.

Като имаме предвидъ, че чрезъ обучението по смѣтане въ първоначалното училище и това по аритметика въ прогимназията се даватъ практически познания на ученицитъ върху най-обикновенитъ пресмѣтания и че се подпомага развитието на умственитъ сили, може да се разбере, че всѣко отклонение отъ това ще бжде въ вреда на добре поставената задача.

Задачитъ, които задава учителтъ, трѣбва да бждатъ съ жизнена правда — да отговарятъ на действителнитъ числови отношения и да сж взети отъ живота. Тѣ може да засѣгатъ области изъ детския, училищния и външния животъ — този на възрастнитъ, за да подготвятъ ученицитъ за действителността, която ще ги погълне всецѣло, щомъ излѣзатъ отъ училището. Задаванитъ отъ учителя задачи, ще иматъ образователна сила, чрезъ която сигурно ще се постигне поставената на аритметичното обучение целъ. Тѣ ще бждатъ системно, планомѣрно задавани съ огледъ на детскитъ възможности и на поставената програмна целъ.

Съставянето на задачи отъ ученицитъ може да се смѣта, че има предимство въ това отношение, че прави ученицитъ повече активни, отколкото тѣ сж при решаване на една готова зададена задача, но това е съвсемъ привидно, то не е сжщинска активностъ, а едно раздвижване, резултатъ на внушенията, които е направилъ учителтъ. Защото не е достатъчно да видишъ, че отдѣлението е раздвижено, активно, но тази активностъ не може да упражни онова въздействие върху душевнитъ сили на ученика, както това би станало, ако той самъ узнае проблемитъ, поставени отъ учителя или отъ автора на сборника и самъ отдѣли даденото отъ неадекватното, самъ опредѣли неизвестното и съ помощта на усвоенитъ аритметични действия се постарее да го намѣри — да реши задачата.

И, наистина, ако задачата съдържа нови елементи и съотношения, по-различни отъ тия, дадени въ задачитъ, пресмѣтнати преди това, тогава тя ще постави ученика предъ ново озадачение, ще го накара да напрегне умственитъ си сили, за да намѣри изяснение на по-новитъ съотношения. Питамъ се тогава, по силитъ на

единъ ученикъ отъ първоначалното училище или отъ прогимназията ли е да постави новитѣ отношения, когато той не е ималъ възможностъ да ги срещне, когато той сега едва открива, че съществуватъ такива съотношения на величинитѣ? И, ако чакаме момента, въ който животътъ ще постави предъ ученика новитѣ съотношения, за да го запознаемъ съ разрешаването на поставенитѣ проблеми, тогава не бихме могли да преминемъ предвидения учебенъ материалъ, което е недопустимо отъ гледището на програмата.

Ние намираме, че преимуществата на практиката да се каратъ ученицитѣ сами да съставятъ задачитѣ по смѣтане и аритметика, при тази образователна система, ако и да ги има, не сж отъ такова значение, че да ни накаратъ да дадемъ широко приложение на този похватъ. Подчертаваме, обаче, поставенитѣ задачи отъ учителя или отъ автора на сборника иматъ голѣмо образователно значение — приучватъ ученицитѣ къмъ едно съзнателно задълбочаване въ сжщностъ на проблемитѣ и ги каратъ да работятъ напълно самостоятелно, като даватъ изразъ на своитѣ индивидуални отличия. Може би, и при съставянето на задачитѣ, ученицитѣ ще се постараятъ да оригиналичатъ, но това ще бжде, следъ като сж разровили нѣколко сборника, за да се добератъ до новитѣ отношения, които ще използватъ при съставяне на задачитѣ.

Силитѣ ще бждатъ насочени, не за да се свикне съ „увѣреностъ и умение да смѣтатъ умствено и писмено“ практически задачи, които поставя животътъ, а въ бързо и умѣло съставяне и пресмѣтане на такива задачи. Тежестъа ще бжде измѣстена. Не трѣбва за приложението на единъ дидактиченъ принципъ да измѣстимъ прѣката задача на обучението и да се занимаваме съ работа, която съ нищо не улеснява постигането на нашата цель. Не трѣбва да забравяме, че не всѣка работа, която се поддава на възрастнитѣ, е достъпна и за децата.

Има и други обстоятелства, които се указватъ противъ приложбата на този похватъ — задачитѣ да се съставятъ отъ ученицитѣ — и които сж не маловажни за общата образователна работа. Времето, опредѣлено за преминаването на предвидения учебенъ материалъ, ще се намали, понеже посочениятъ похватъ отнема двойно повече време, отколкото онова, което се употребява при готово задаванитѣ задачи за преподаване и упражняване. Готово зададената задача трѣбва само да се пресмѣтне, а при въпросниятъ похватъ — тя ще трѣбва да се състави и да се пресмѣтне. Съставянето отнема толкова време, колкото и пресмѣтането. Затова, ние сме твърдо убедени, че времето ще бжде пожертвувано за работа, която нѣма прѣка цель при обучението по смѣтане (аритметика) въ народното основно училище.

Сигурно е, че този похватъ не е намѣрилъ и не ще може да намѣри широко приложение въ селскитѣ училища, понеже родителитѣ на ученицитѣ въ нищо не биха могли да помогнатъ на децата си. Разбира се, въ градскитѣ училища учителятъ може често да бжде изненаданъ отъ това, че ученицитѣ му съобщаватъ задачи, за които и той не би могълъ тъй лесно да се съти. И обнадежда се душата на учителя, живѣйки съ вѣрата, че съоб-

щенитѣ отъ ученицитѣ задачи сж тѣхно лично творчество, безъ да знае, че родителитѣ имъ, люде отъ най-различни професии, сж ги улеснили въ тази насока, като сж имъ съставили задачитѣ и като сж накарали децата си да ги наизустятъ. Та това ли е предимство? Щомъ пакъ възрастнитѣ ще ги съставятъ, защо да не сж компетентнитѣ възрастни — учителитѣ.

Тази работа — съставяне задачи отъ ученицитѣ — ние бихме я оприличили на непосилната работа да караме ученицитѣ сами да съставятъ разказчета, необходими за обучението по четене. Или, по прѣко казано децата сами да си съставятъ читанкитѣ, на които трѣбва да се учатъ да четатъ. Кой би се съгласилъ на подобно предложение? Кой би дръзналъ да обучава ученицитѣ по четене чрезъ такъвъ своеобразенъ похватъ?

Нуждно ли е, работата на учителитѣ да прехвърляме на родителитѣ? Нужно ли е да изнасилваме детската природа, като караме ученицитѣ да извършватъ работи, които сж въ вреда на тѣхното правилно душевно развитие? Нужно ли е най-после, да изпадаме въ такава едностранчивостъ, само за да останемъ вѣрни на единъ дидактиченъ принципъ, а да нарушаваме други? Не, ние смѣтаме, че това е противоположно, неприродосъобразно, нецелесъобразно.

Задачитѣ за преподаване трѣбва да се даватъ отъ учителя, практика добре усвоена отъ учителитѣ и продиктувана отъ тѣхното интуитивно прозрение. Само при упражненията може да се накаратъ ученицитѣ да дадатъ нѣкои задачи, по образеца на ония, които сж били изходни при преподаването. Противното не е методично. Увлѣчението на нѣкои учители, които каратъ ученицитѣ си да съставятъ задачи, е отречено отъ практиката на непосредствения работникъ въ нашето родно школо, независимо отъ това, дали тя сжществува въ работата на нѣкои единици или пъкъ въ съзнанието на нѣкои теоретици.

М. Христовъ — София

Могатъ ли и умѣстно ли е ученицитѣ сами да съставятъ задачи?

Обучението по смѣтане, споредъ програмата, има за целъ да привикне ученицитѣ съ увѣреностъ и умение да смѣтатъ умствено и писмено и *да ги подготви за най-необходимитѣ пресмѣтания нуждни въ живота*. Подчертавамъ последнитѣ думи, за да обърна внимание на онѣзи, които твърде много държатъ на механичната сръжностъ при смѣтането, а забравятъ да приучатъ децата да се вглеждатъ въ числовитѣ отношения на действителния животъ.

Всѣки учителъ е забелязалъ, че ученицитѣ по-лесно решаватъ задачи безъ именувани условия. Рѣдко, напимѣръ, ще се намѣри първакъ, който да не знае колко сж $5 - 2$, но съ сигурностъ може да се твърди, че доста първаци ще се затруднятъ, щомъ ги запитае колко лева е похарчило едно дете, което е дало на бакалина 5 лв., а той му е върналъ 2 лв. Едва ли нѣкой второотдѣленецъ ще сгрѣши, ако се накара да пресмѣтне, колко сж 5×7 , но сигурно мнозина второотдѣленци ще сбъркатъ, ако ги запитае колко лева дава седмично за хлѣбъ онова семейство, което всѣки день си купува отъ фурната по 1 клг. хлѣбъ. При това, забележете, азъ вземамъ, така нареченитѣ „прости“ задачи, а за „сложнитѣ“ и да не говоримъ. Подобни опити могатъ да се направятъ и съ ученици отъ горнитѣ отдѣления, па и съ възрастни. Всѣки прогимназиаленъ ученикъ ще може да умножи 250×18 и полученото произведение да раздѣли на 100. Колцина, обаче, биха се досѣтили да намѣрятъ така стойността на 18 см. платъ, метърътъ на който струва 250 лв.? Всичко това иде да покаже, че нашитѣ ученици запаметяватъ чисто механично числовитѣ операции, знаятъ ги — като че ли — сами за себе си и мжно могатъ да ги използватъ за практиката на живота.

Где се криятъ причинитѣ на това нерадостно явление? Струва ми се, че вината е въ насъ, учителитѣ. Ние не даваме достатъчно възможностъ на децата да действуватъ самостоятелно. Поднасяме имъ всичко на готово. Насочваме тѣхния погледъ изключително къмъ задачата (въ смисълъ на логическо построение), а не — къмъ самия животъ.

Обикновено и изходнитѣ задачи, и тѣзи, които се даватъ за упражнение, се взематъ отъ смѣтанката или се стѣкмяватъ отъ учителя. При това, последниятъ мисли, че не си е свършилъ добре работата, ако не постави неизмѣннитѣ въпроси: Какво знаемъ? Какво търсимъ? Какъ ще го намѣримъ? Сиречь, ако не направи анализа на задачата. Нѣкои дотолкова се престараватъ, че дори въ края на четвърто отдѣление и то на съвсемъ леки, дадени за упражнение задачи, продължаватъ да правятъ тази прословута анализа. Нѣщо повече. Понѣкога децата, щомъ чуятъ условието, бързатъ да съобщятъ отговора, но върниятъ на „принципитѣ“ учителъ ги възпира съ уговорката, че . . . още не било обяснено чрезъ кое действие ще си послужатъ, за да извършатъ правилно

решението. Да не бжда разбиранъ зле. Не съмъ противъ анализата, а противъ нейната прекалена употреба.

Чудно ли е тогава, че децата треперятъ на листъ (въ отдѣления и класове), когато имъ предстои да правятъ класна работа? Та нали тѣ никога не сж оставяни да се проявятъ? Нали винаги сж били смѣтани за „недозрѣли“, за незнаещи, неможещи? А сега изведнѣжъ — класно! Напиши условието и решавай! Но какъ така — безъ подсѣщане?

Мисля, че картината би се промѣнила, ако свикнемъ децата сами да съставятъ задачи, и то още отъ първо отдѣление. Това се практикува вече отъ мнозина учители и съ голѣмъ успѣхъ. То иде да покаже, че ние съвсемъ неоснователно подценяваме силитѣ на нашитѣ ученици, които могатъ да дадатъ много повече. Достатъчно е само да имъ дадемъ възможность да се проявятъ. Въ случая, разбира се, трѣбва да се спазва известна постепенность. Почваме съ това, че промѣняме само числата на дадената задача, после децата съставятъ сами подобни на дадената задача и, накрая, ги оставяме да работятъ съвсемъ самостоятелно. Можемъ да бждемъ сигурни, че дете, коѣто е въ състояние да състави само интересна задача и да я реши вѣрно, е овладѣло напълно тънкости на аритметиката и ще умѣе винаги да си служи съ тѣхъ въ живота.

Тукъ искамъ да обърна внимание върху нѣкои обстоятелства.

Често децата, като нѣматъ вѣрна представа за действителността, съчиняватъ задачитѣ наизустъ и даватъ най-невъзможни условия. Ето нѣколко примѣра:

— Въ единъ човалъ били сипани 500 клг. орѣхи, а въ другъ — 450 клг. Колко . . . и пр.

— Една овца тежи 600 клг., а единъ овенъ — 150 кгр. повече. Колко . . . и пр.

— Бащата е на 20 год. 8 месеца и 20 дни, а синътъ му е на 18 год. 4 месеца и 20 дни. Колко . . . и пр.

— Единъ човѣкъ изминалъ пешъ за два дни 300 клм. пжтъ, а другъ — 200 клм. повече. Колко . . . и пр.

Явно е, че децата сж имали предъ очи съответнитѣ действия съ числата и дори не сж се замисляли за правдивостта на даденитѣ условия. Налага се, следователно, всѣка съставена задача да се прочете било въ класъ, било вкъщи и да се обсъди отъ всички възможни страни. Желателно е децата сами да откриятъ допуснатитѣ грѣшки. Ако това не стане, ние ги подсѣщаме съ подходящи въпроси. Трѣбва винаги да изтъкваме предъ тѣхъ, че не бива да пишатъ невѣрни и невъзможни работи. Така ще ги привикнемъ да се взиратъ въ окръжаващия ги животъ и оттамъ да черпятъ сведения за своитѣ задачи. Ще ги упжтимъ да се ползватъ отъ ценоразписъ; да питатъ своитѣ родители за тежината на човалъ брашно, ябълки, орѣхи, на сандѣкъ захаръ, каче сирене, тенекия мазъ, за тежината на единъ волъ, една свиня, една овца и т. н. Ще ги накараме да измѣрятъ дължината и широчината на дворове, ниви, ливади, лозя; да се заинтересуватъ за скоростта на автомобила, влака, коня, човѣка и т. н. По този начинъ и смѣ-

тането ще се усвои по-добре, и познанията имъ за действителността ще се задълбочатъ.

Друго. Да се внуши на децата да избѣгватъ еднообразието при съставянето на задачитѣ. Нѣма да забравя случая съ едно второ отдѣление, което бѣше минало цѣлия материалъ мѣрене само съ мѣрене на платове. И, когато на тѣзи деца се даде пакъ задача отъ мѣрене, но изъ друга областъ (колко връзки ще направятъ отъ 28 рѣпки, ако въ всѣка връзка слагатъ по 4 рѣпки), тѣ не можаха да я решатъ правилно.

И, най-после, чрезъ самостоятелното съставяне на задачи ние ще помогнемъ на работата си и по български езикъ. Никакъ не е лесно да се състави сбито, ясно, правилно и безъ правописни грѣшки една задача. До това се стига чрезъ продължителни и системни упражнения. Стегнатиятъ стилъ прави всѣкому най-хубаво впечатление. И тъкмо смѣтането иска такъвъ стилъ. Излишнитѣ думи, ненуждитѣ повторения веднага се хвърлятъ на очи. Та една задача не е нищо друго, освенъ съчинение отъ нѣколко изречения.

Стефанъ Ат. Шоповъ — учителъ.

И ученицитѣ да съставятъ задачи.

Най-важното образователно и възпитателно сръдство при смѣтане—аритметика сж, безспорно, *задачитѣ*. За да реши една задача, ученикътъ трѣбва да знае свойствата на цѣли и дробни числа и действията съ тѣхъ. Тѣзи знания трѣбва да бждатъ притежание на една широка и навременна паметъ. Отъ честото имъ репродукциране и прилагане при решаване на упражнения и задачи, ученикътъ придобива техника. Той започва да работи бързо, увѣрено и смѣло търси отговора. За да реши дадена задача, ученикътъ трѣбва предварително да я анализира, да открие съотношението на величинитѣ и опредѣли действието, чрезъ което ще я реши. Отъ честото решаване на задачитѣ ученикътъ вниква въ съотношението на величинитѣ и получава способностъ да прави комбинации отъ съотношение на величини т. е. самъ да *съставя* задачи и това е естественъ резултатъ отъ напрежението на човѣшкия духъ, на неговата творческа способностъ, да *отива* напредъ и все напредъ. И ако целта ни е, като решаваме задачи, да развиемъ *активното* внимание у ученика, да поставимъ основитѣ на *логическото* мислене и да *калимъ* волята му, крайната целъ, изобщо на обучението по аритметика ще бжде постигната, когато ученицитѣ напълно упознаятъ живота около себе си и го вмъкнатъ въ класа чрезъ най-разнообразни задачи, съставени отъ тѣхъ.

Бѣше време, когато учителитѣ се задоволяваха само съ задачитѣ въ учебника или въ сборника. Всичко се даваше на ученицитѣ на готово. Днесъ, обаче, мнозина учители не се задоволяватъ съ готовитѣ задачи, а подготвятъ и потикватъ ученицитѣ си сами да съставятъ такива. Безспорно, това е единъ новъ начинъ да се активизува обучението по аритметика. Не трѣбва, обаче, да се забравя, че да се съставятъ задачи отъ самитѣ ученици е една крайно трудна работа за тѣхъ. Като така, голѣма грѣшка прави онзи учителъ, който безъ да съзнава тази трудностъ, безъ да си е далъ отговоръ на въпроса: до кжде стигатъ детскитѣ способности и безъ да си е начерталъ пжтя, по който трѣбва да ги отведе до това положение, хвърля ги въ съставяне на задачи. Последствията отъ това сж: мжка, отчаяние и оправдана омраза къмъ математиката. Явно е, че до съставяне на задачи трѣбва да отведемъ ученицитѣ чрезъ една системна и упорита работа.

Най-проститѣ *типични* задачи, отъ които излизаме при преподаване на отдѣлнитѣ действия и правила могатъ да бждатъ съставяни отъ самитѣ ученици, следъ като ги насочимъ къмъ наблюдение, за да разрешатъ известна житейска проблема. Напр. предстои ни да преподадемъ за лихви, казваме на ученицитѣ: Деца, вашитѣ бащи сж земеделци, занаятчи или търговци. Често вие сте слушали вашитѣ бащи да казватъ, че нѣматъ пари да купятъ нѣкоя нива, или нѣкои стоки. Скоро, обаче, вие схващате, че пари сж намѣрили и работата е тръгнала на добре. Ще говорите по този въпросъ съ вашитѣ бащи и каквото научите, идещия часъ

ще го използваме. Идещия часъ Иванъ разправя, че баща му на-
правилъ *заемъ* отъ Б. З. К. Б. отъ 2000 лв. съ 8% лихва за 3 м.
Задачата ни е готова. Остава да спремъ вниманието на ученицитъ
върху *капиталъ, процентъ, време и лихва*, която въ случая ще
трѣбва да намѣримъ. Така ще трѣбва да постъпваме при всѣко
ново действие или правило. Че действието е станало ясно на уче-
ниците, ще се увѣримъ отъ това, дали тѣ могатъ да съставятъ
задачи отъ новото действие или правило. Най-лесно децата съста-
вятъ типични задачи: само за събиране, само за изваждане и т. н.
Колкото повече действия, обаче, вземаме, толкова задачитъ ста-
ватъ по-сложни; защото действията се преплитатъ, съотношенията
на величинитъ ставатъ все повече скрити. А колкото задачитъ
ставатъ по-сложни, толкова и съставянето имъ отъ страна на уче-
ниците представя по-голяма трудностъ за тѣхъ. За да могатъ
ученицитъ да съставятъ по-трудни задачи, трѣбва да решатъ до-
статъчно такива задачи отъ учебника и сборника. Решението трѣбва
да бжде извършено отъ цѣлия класъ, следъ една подробна ана-
лиза. Тази анализа е необходима не само за да откриятъ дей-
ствията, чрезъ които ще бжде решена дадена задача, но и за да
вникнатъ въ съотношението на величинитъ, да се видятъ какви ком-
бинации отъ действия могатъ да се правятъ, какви скритности може
да има при тѣзи отношения и т. н. Напримѣръ, въ първи класъ
ученицитъ решаватъ задачата: Майка и дъщеря си купили шапки
за 490 лв. Шапката на майката е съ 20 лв. по-скъпа отъ тази на
дъщерята. По колко лева струва всѣка шапка? За да решатъ за-
дачата, ученицитъ трѣбва да си припомнятъ отъ действие изваж-
дане, че *равнитъ* величини *нѣматъ* разлика. Ако следователно
извадятъ отъ 490 лв. разликата 20 лв., ще остане стойността на
две *еднакво* скъпи шапки. Задачата е решена. Подканяме учени-
цитъ да съставятъ подобни задачи първо за две нееднакви вели-
чини, после и за повече. Сюжетитъ на задачитъ трѣбва да бждатъ
ясни и величинитъ познати. Ако величинитъ се повтарятъ и, ако
отправляме децата къмъ живота за да търсятъ подобни величини и
откриватъ съотношенията имъ, тѣ най-после напълно ги упозна-
ватъ и добре използватъ въ съответнитъ отъ тѣхъ задачи. Въ
първи класъ, напримѣръ, тѣ решаватъ задачи при отдѣлнитъ дей-
ствия за скоростъ и време, пжтъ и време и т. н. Тукъ сж въз-
можни нѣколко случая:

1) Даденъ пжтъ се изминава отъ влакъ за два или три часа,
като първиятъ часъ скоростъта е 28.5 клм. II — 32.3 клм., а III
часъ 30.5 клм. Какво ще търсимъ? (Цѣлиятъ пжтъ). Съставете по-
добни задачи за *надници*, за кжщни *разходи*, за прибори *храни*
по харманъ, за засѣти *ниви* и др. Въ всички задачи ученицитъ
схващатъ, че се търси *всичко* колко правятъ. Ако учителятъ е
подготвилъ така добре ученицитъ си при действие *събиране*, тѣ
ще изпитатъ удоволствие, когато той имъ каже: деца вие ре-
шихте всички задачи отъ учебника и сборника при действие съби-
ране, и азъ мисля че можете и вие да съставите такива задачи за
онова, което е най-близко до васъ. Трепватъ детски сърдца, литва
духа и детето още съ излизането отъ училището започва да се

взира по сергии, магазини, фабрики и работилници, да пита и да търси обекти, които ще вмъкне въ задачите си. Следващия част цѣлиятъ класъ гѣмжи отъ възбуждение. Всѣки иска прѣвъ да чете неговитѣ задачи. Единъ писалъ: Баща ми ми купи костюмъ за 750 лв., шапка за 80 лв. и обуца за 200 лв. Азъ намѣрихъ колко лева е похарчилъ баща ми, за да ме облѣче. По сжщиятъ начинъ ще постѣпимъ и при изваждане. Тукъ е необходима малка нагледностъ.

Ученицитѣ трѣбва да схванатъ напълно, че действията събиране и изваждане сж *противни* едно на друго. Че образуваниятъ по-голѣмъ сборъ отъ прибавяне единицитѣ на едното събираемо къмъ единицитѣ на другото събираемо (напр. $18+7=25$) сега по *обратенъ пѣтъ се намалява* съ единицитѣ на едното събираемо, та *оставатъ* единицитѣ на другото събираемо. Разликата между умалемото и умалителя се изразява съ питането: *Колко остава?* Добре е въ първи класъ разликата да се представя и графически. По нея ученицитѣ ще познаватъ действието изваждане и въ задачитѣ. Проститѣ, а следъ това и по-сложнитѣ задачи, които ученицитѣ ще решатъ въ класъ, ще имъ послужатъ за примѣръ на съставяне задачи въ класъ и въ дома. Ето нѣколко последователни по сложностъ задачи.

1) Разстоянието между две гари е 112 клм. Единъ тренъ изминалъ за единъ часъ 38 клм. ($112-38=74$).

2) Разстоянието между София и Пловдивъ е 156·7 клм. Единъ тренъ изминалъ I часъ 32·7 клм.; II часъ — 29·75 клм. ($156·7-(32·7+29·75)=?$

3) Разстоянието между два града е 72·5 клм. Двама пѣтника излѣзли едновременно отъ двата града, за да пѣтуватъ единъ срещу другъ. I пѣтникъ изминавалъ на часъ 5·2 клм., а II — 4·8 клм. На какво разстояние ще бждатъ единъ отъ другъ единъ часъ следъ трѣгването си? (При действие умножение единъ часъ ще се замѣни съ два часа; съ два и половина часа и т. н.).

Подобни най-разнообразни задачи ще решаваме достатъчно въ класа, а после ще искаме отъ ученицитѣ да съставятъ задачи подобни на първата само, после на втората и т. н. Величинитѣ не трѣбва въ *никой случай* да бждатъ опредѣлени отъ учителя. Ученицитѣ не трѣбва въ нищо да бждатъ ограничавани. Цени, печалби, загуби, разстояния, скорости — всичко тѣ сами да откриятъ и използватъ. Не сж изключени изненади и куриози. Нека сами ги познаятъ и сами се поправятъ. Всичко което най-много ги интересува, трѣбва да бжде намѣрено, разгледано, изучено и вмъкнато въ задачитѣ имъ. Колкото повече действия и правила вземаме, толкова по-предпазливо трѣбва да отпущаме ученицитѣ да съставятъ по-сложни задачи. Въ това отношение не трѣбва да отиваме до крайностъ. Знаемъ, че всички ученици не сж еднакво способни и като така не могатъ да дадатъ еднакви резултати. Съставянето на задачи е отчасти и дарба. Целъта да се съставятъ задачи не е да правимъ отъ ученицитѣ автори на сборници, а да ги отправимъ къмъ живота, за да го упознаятъ и, пропити отъ

желание да съставят задачи, подобни на тия въ учебника и сборника, да вмъкнат аритметичното въ съставенитѣ отъ тѣхъ задачи. Тѣ ще добиятъ по-широки познания тогава и по другитѣ дисциплини. Ще разширятъ кръга на своето внимание, ще наблюдаватъ съзнателно, ще правятъ комбинации отъ съотношение на величини, а съ това ще растатъ умствено. Съревнованието между ученицитѣ е очевидно, активността сигурна, вниманието силно.

По този начинъ ученицитѣ разгъватъ цѣлата си душа, и впрегнати въ една „приятна“ за тѣхъ работа, сигурно сж насочени къмъ тѣхния математиченъ възходъ.

Йорданъ Стояновъ

Единъ опитъ за самостоятелна работа.

Самостоятелната ученическа работа е една по-висша форма и е върхъ критерий за правиленъ пътъ при обучението. Всички нови училища, колкото и да се различаватъ едно отъ друго, по тоя пунктъ сж еднакви, т. е. всички се стремятъ да подготвятъ ученика за самостоятелна работа. Това, обаче, съвсемъ не е така лесно. И то не защото ученикътъ не желае това (ученикътъ винаги се стреми къмъ самостоятелна дейность), а защото представя трудность за учителя: 1. Липсува опитъ въ тази насока и 2) липсува специаленъ образователенъ материалъ, отъ какъвто, при такива случаи, се явява голъма нужда. Не сж малко учителитѣ, които сж се впускали въ такива опити. Това, разбира се, е радостенъ фактъ. Но, главно по горнитѣ две причини, тия опити завършватъ безуспѣшно, а по нѣкога и отчайватъ учителя. А случва се и това, че нѣкои ставатъ следъ такива „опити“ решителни противници на новото възпитание и се обосноваватъ най-убедително съ „личния си опитъ“. Ние подчертаваме, че тая форма на обучение е по-висша, по-нова, безъ никакви загадки за нея въ сжществуващитѣ системи на обучение и, следователно много по-трудна (за учителя!). Може би, грѣша като казвамъ „безъ никакви загадки за нея въ сжществуващитѣ системи“, защото, ако не за нейни принципи, то поне за нуждата отъ нея почти винаги я чувствуваме при всѣкидневната си работа въ класъ. Кой отъ насъ не е разбралъ, че когато ученикътъ проявява интересъ, и когато е активенъ, то обучението е по-резултатно? И то така: колкото е по-активенъ ученикътъ, толкова е по-резултатно обучението. А когато тази активностъ е спонтанна, учението получава най-желаната си форма. Но какъ да организираме обучението си така, че тѣзи спонтанни проявления на всѣки отдѣленъ ученикъ не само да не си противоречатъ, да не си прѣчатъ, а взаимно да се подпомагатъ? Ето, оттукъ почва бедата. Въ всички ръководства, въ всички писания се препорѣчва, напримѣръ, въ първо (особено първо) отдѣление да се търсятъ теми които интересуватъ децата и по които тѣ иматъ преживѣлици и желаятъ да се изкажатъ. „Ние само да създадемъ поводъ да се изкажатъ и тѣ веднага ще пожелаятъ това. Не трѣбва, обаче, да прекъсваме детето. Нека се изкаже, даже и несрѣчно да прави това. Само по тоя начинъ ние ще можемъ да развиемъ правиленъ говоръ у детето.“ Като теория всичко това е великолепно, но на практика приложимо ли е? Много трудно. Говорѣхме веднѣжъ съ първаци за лакомството и вредата отъ него. Разбира се, трѣбва да се потърсятъ убедителни доводи отъ самитѣ деца.

— Азъ, господинъ учителю, ходихъ у бабини. Баба бѣше сварила тикви. И ми поднесе ей толкова много, — започна Младенъ, но не продължава да разказва случката, а започва да се смѣе високо. Очевидно, нѣщо смѣшно е станало по-сетне. Другитѣ изгубиха търпение.

— Защо се смѣе, господинъ учителю?

— Г-нъ учителю, азъ да ви кажа какъ преядохъ веднѣжъ...

— Азъ веднѣжъ ядохъ много медъ, — започва Рашка.

— Да, да, г-нъ учителю, много смѣшно бѣше, и азъ бѣхъ — прекъсва Мара която си спомня сѣщо за случката съ меда. Почти всички дигатъ ржце — искатъ да разказватъ. Младенъ престава да се смѣе, защото двама — трима ученика отъ първитѣ редици му правятъ бележка. Той се обръща къмъ тѣхъ и почва да имъ разказва. Въ това време другитѣ, изгубили търпение и надежда, че ще взематъ думата, се обръщатъ къмъ съседитѣ си и почватъ живо, картинно да разказватъ случки. Словата се лѣятъ като вода, но кой слуша? Учителътъ забелязва, че е изпусналъ отдѣлението, въдворява тишина, прави бележки и подканя всичкитѣ да слушатъ „какво ще разкаже другарчето имъ“. Ако това другарче е добъръ разказвачъ, тѣ ще го слушатъ, но ако то не умѣе да разказва? Ето, такива и хиляди други подобни случаи, правятъ спонтаннитѣ прояви нежелани. Положението не е безизходно. Пробивъ въ тази насока е направенъ на много мѣста, трѣбва да го направимъ и ние. Нужно е да дадемъ на ученика свобода да се прояви. Но така, че колкото ученикътъ е по-свободенъ, толкова обучението да е по-резултатно и дисциплината — по-установена. „Свобода безъ дисциплина е рѣка безъ корито; дисциплина безъ свобода е корито на пресъхнала рѣка“, „Свободата е признакъ на духовна сила, а дисциплината — зрѣлостъ.“ „Да имашъ смѣлостъта да дадешъ свобода на отдѣлението, и да се наемашъ да го ръководишъ е все едно да запалишъ мотора на единъ самолетъ и да седнешъ да го управлявашъ. И въ единия и въ другия случай ти доказвашъ едно: че си добре подготвенъ“.

Предъ насъ стои голѣмо задължение: да развиемъ духовнитѣ сили на ученика — а това е жизнено свързано съ въпроситѣ за свободата, за дисциплината и за самообразованието въ класъ. На тази плоскостъ образование, самообразование и възпитание се покриватъ.

Ето единъ нашъ опитъ за свободна (самостоятелна) работа по смѣтане:

Писмено умножение (III отд.).

Това бѣше презъ декемврий тази учебна година. Почти всички ученици бѣха минали писменото изваждане — всички случаи (3—4 ученика отъ всичко 48 не го бѣха добре усвоили). Повече отъ ученицитѣ бѣха усвоили и умственото умножение. Общата класна работа ни бѣше неумѣстна, ето защо, азъ решихъ да изготвя три листчета, по които да може всѣки ученикъ да мине писменото умножение.

Листъ № 1.

Задача. Деветъ деца си сложили въ една кутия по 67 лв. Всичко колко лева сж сложили въ кутията?

Разсждаваме така: Ако кутията е при насъ ние ще преброимъ събранитѣ пари и ще намѣримъ колко сж. Но по-лесно и по-бързо ще направимъ тая смѣтка, ако съберемъ само числата.

що?

67
67
67
67
+ 67
67
67
67
67

Забележете: За единици имаме все числото 7, а за десетици все числото 6!

Съставете сами 10 такива задачи!

Примѣръ: 39
39
+ 39
39
39

Въ долнитѣ задачи има грѣшки. Поправете ги и ги решете

48	54	96	71	83	35	61	26
48	54	96	71	83	35	61	?
+ 47	+ 45	+ 69	+ 17	+ 38	+ 45	+ ?	+ ?
48	54	96	71	83	35	?	?
48	53	95	77	и 33	53	?	?

Този листъ преписахъ на черната дъска и поржчахъ на ученицитѣ да го препишатъ. Следъ това всѣкой се захвана да го проучи и изпълни всички поржчки. На другия день ученицитѣ поискаха листъ № 2.

Листъ № 2.

Задача. Девѣтъ деца си сложили въ една кутия по 67 лева. Всичко колко лева сж сложили въ кутията?

Разсждения: Сега нѣма да събираме $7+7=14+7=21+7=28+7=35$ и . . ., а ще си послужимъ съ таблицата.
67 Колко седморки имаме? 9 седморки или $9 \times 7=63$. Подъ
67 единицитѣ пишемъ 3 и 6 наумъ. Защо?
67 При десетицитѣ имаме 9 шесторки или $9 \times 6=54+6$
+ 67 наумъ=60. Пишемъ цѣло 60. Защо?
67 Запомнете: Тази задача решаваме и съ помощта на
67 таблицата!
67 Решете съ помощта на таблицата и задачитѣ отъ
67 листъ № 1.

Провѣрете, еднакви ли сж отговоритѣ! Съставете 10 нови задачи и ги решете!

Листъ № 3.

Задача. Девѣтъ деца си сложили въ една кутия по 67 лева. Всичко колко лева сж сложили въ кутията?

Въ листъ № 1 задачата реших- Въ листъ № 2 задачата реших-
ме така: ме така:

67 Най-напредъ събрахме 67
67 единиците: $7+7=14+7=$ 67 Единиците сж 9 седморки,
67 $=21+7=28+7=35+7=42$ 67 или $9 \times 7=63$. Пишемъ 3 и
67 $+7=49+7=56+7=63$. 67 6 наумъ.
+67 Подъ сжщитъ пишемъ+67 Десетиците сж 9 ше-
67 3 и 6 наумъ. 67 сторки, или $9 \times 6=54+6$
67 Десетиците събрахме та- 67 наумъ = 60. Пишемъ цѣ-
67 ка: $6+6=12+6=18+6=24$ 67 ло 60. Защо?
67 $+6=30+6=36+6=42+6$ 77
 $=48+6=54+6$ наумъ = 60. Пи-
шемъ цѣло 60. Защо?

Такива задачи можемъ да решимъ още по-лесно:

Пишемъ само веднѣжъ числото 67. Това число се повтаря 9
пжти, затова подъ него пишемъ 9 и знака X. Това ни показва,
че имаме 9 седморки (9×7) и 9 шесторки (9×6).

А това решавахме въ листъ № 2.

67 Единиците сж 9 седморки, или $9 \times 7=63$; пишемъ
Значи $\times 9$ 3 и 6 наумъ. Десетиците сж 9 шесторки, или
 $\underline{603}$ лв. $9 \times 6=54+6$ наумъ = 60.

Въ тоя листъ задачата решаваме сжщо както въ листъ № 2,
но я пишемъ по-другояче. Числото 67 вече пишемъ само веднѣжъ
а подъ него пишемъ числото 9, защото толкова пжти се повтаря
числото 67.

Упражнения:

$$\begin{array}{r} 68 \\ 68 \\ +68 = 6 \text{ пжти } 68 \text{ или } \begin{array}{r} 68 \\ \times 6 \\ \hline 408 \end{array} \\ 68 \\ 68 \\ \hline 408 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 57 \\ 57 \\ 57 \\ +57 = 7 \text{ пжти } 57 \text{ или } \begin{array}{r} 57 \\ \times 7 \\ \hline \end{array} \\ 57 \\ 57 \\ 57 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 79 \\ 79 \\ \times 4 = 4 \text{ пжти } 79 \text{ или } \begin{array}{r} 79 \\ +79 \\ 79 \\ \hline 316 \end{array} \\ 316 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 98 \\ \times 5 \\ \hline \end{array} = 5 \text{ пжти } 98 \text{ или } \begin{array}{r} 98 \\ 98 \\ +98 \\ 98 \\ 98 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 26 \\ \times 4 \\ \hline \end{array} = 4 \text{ пжти } 26 \text{ или } \begin{array}{r} 26 \\ + \\ + \\ + \\ + \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 87 \\ \times 3 \\ \hline \end{array} = 3 \text{ пжти } 87 \text{ или } \begin{array}{r} 87 \\ + \\ + \\ + \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 49 \\ \times 3 \\ \hline 147 \end{array} \quad \begin{array}{r} 65 \\ \times 8 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 76 \\ \times 7 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 98 \\ \times 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 53 \\ \times 6 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 48 \\ \times 5 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 94 \\ \times 8 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 54 \\ \times 6 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 75 \\ \times 6 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 94 \\ \times 8 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 63 \\ \times 7 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 59 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$$

Това кжсо решаване наричаме *умножение*.

Всѣка задача отъ умножение можемъ да решимъ съ събиране. Но всѣка задача отъ събиране не можемъ да решимъ съ умножение. Защо?

Съставете си сами 10 задачи и ги решете!

Умножението е частенъ случай на събирането. Това трѣбва да бжде добре разбрано отъ ученика. И по горния начинъ ние го постигаме. Умножението често пжти може да даде неоснователни поводи за недоразумѣния. Да вземемъ пакъ горната задача: Деветъ деца си сложили въ една кутия по 67 лв. Всичко колко лева сж сложили? На въпроса: „Какъ ще намѣримъ колко лева има въ касичката?“ Ученицитѣ могатъ да отговорятъ: . . . като съберемъ числата.“ Като младъ учителъ този отговоръ ме дразнѣше и доста късно разбрахъ, че и той е вѣренъ. Сега прибавямъ: „Но за по-кжсо, какво друго трѣбва да направимъ?“

Съ тѣзи три листа мислѣхъ да минемъ умножението за 15-20 дена. За моя изненада, това хареса много на ученицитѣ и следъ третия день много ученици вече ми поднасяха готовъ и третия листъ. Къмъ седмия — осмия день всички ученици бѣха усвоили добре писменото умножение (всички случаи). Постѣпвахъ така: на всички давахъ едновременно листъ № 1. Щомъ нѣкой ученикъ свършваше съ тоя листъ, идваше при менъ. Азъ провѣрявахъ. Ако се оказвахъ грѣшки, азъ само показвахъ кжде сж тѣ (грѣшкитѣ) и връщахъ ученика да си ги намѣри и поправи. Ако ученикътъ донасяше напълно вѣрна работа, задавахъ му 1-2 задачи за провѣрка и му давахъ следващия листъ. Така, всички ученици почнаха едновременно и се движеха напредъ споредъ силитѣ си. Струва ми се, че никога не е имало въ моето отдѣление толкова

творчество, радостъ и дисциплина. Отъ моитѣ плещи бѣше сваленъ толкова много излишенъ товаръ (за въдворяване редъ, за „контрола“ и пр.). Азъ бѣхъ толкова радостенъ колкото и ученицитѣ. И почувствувахъ съ цѣлото си сжщество, че свободната духовна дейность на ученика е една по-висша форма на обучение, пълна съ радостъ, взаимно довѣрие и активна самодисциплина. Почувствувахъ сжщо отъ колко много радостъ, творчество и резултати се лишаваме, само затова, защото не се стремимъ къмъ обучение, почиващо на спонтанната ученикова самодейность.

Въ следващата книжка ще дамъ опита ми съ дѣлението.

Цв. Петковъ

Къмъ методиката на гражданското учение

(Продължение отъ кн. 2)

Кои сж тогава благоприятнитѣ условия, които позволяватъ образователната работа по гражданско учение да се води колкото се може по-правилно, съ надеждни изгледи за колкото се може повече и по-добри резултати? Ето единъ въпросъ, който се явява съ логическа необходимостъ отъ всичко изложено до тукъ въ кн. I и II, и по който има толкова много да се каже.

Преди всичко, въпроситѣ отъ гражданското учение, до единъ сж въпроси, които прѣко или косвено засѣгатъ нашия личенъ и общественъ животъ. Вземете програмата за основнитѣ училища, проучете отдѣлитѣ за гражданското учение и ще се убедите: народъ, отечество, държава; създаване на България и Търновската конституция; държавенъ гербъ; народна войска и трудова повинностъ; длъжности и права на българскитѣ граждани. Ето нѣкои отъ тѣзи въпроси. Всѣки отъ тѣхъ по-вече или по-малко засѣга всѣко дете въ страната и то така или иначе е мислило по него. Ето деца отъ отдѣленията сж застанали въ бащината си кжща надъ географската карта, наблюдаватъ границитѣ на България, наблюдаватъ границитѣ на съседитѣ, на голѣмитѣ държави въ Европа и беседватъ за това до кжде се простира нашия народъ т. е. тѣ, по чисто вътрешна подбуда заставатъ предъ въпроса съпада ли понятието народъ съ границитѣ на една държава. По-нататкъ, тѣ се питатъ коя държава е създадена по-рано, нашата ли или тѣзи на съседитѣ. Или други деца наблюдаватъ нашия държавенъ гербъ, народното ни знаме и обсъждатъ въпроса като тѣзи: Защо нашиятъ гербъ има лъвове? Защо знамето ни се състои отъ тѣзи три цвѣтове? Или трета група деца се питатъ чия войска е по-силна, нашата ли или онази на едни или други съседи. Нѣма въпросъ отъ гражданското учение, по който децата отъ основното училище малко поне да не се интересуватъ, особено въ по-голѣмитѣ села и градове. А щомъ се интересуватъ, тѣ сами обсъждатъ, четатъ, наблюдаватъ, или въпроситѣ отъ гражданското учение сж въпроси, които сж отъ областъта на учениковитѣ интереси и съзнанието на учащитѣ е подготвено да работи усилено въ тази насока, стига да умѣемъ и желаемъ наистина да работимъ правилно съ тѣхъ. Опората за правилната образователна работа по гражданско учение е въ души тѣ и сърдцата на самитѣ ученици—въ тѣхнитѣ по-слаби или по-живи интереси къмъ всички въпроси отъ тази областъ. Остава всѣки у-лъ да проучва тѣзи интереси, да вниква въ тѣхъ и да разбере, кога и какъ да ги използва за прѣката си работа.

Почти всички въпроси отъ областъта на гражданското учение сж свързани съ обекти или действия, които могатъ да се наблюдаватъ кжсо или продължително време. Така, минаватъ ли се въпроситѣ, свързани съ народъ, отечество и държава, обекти за наблюдение сж жителитѣ на страната ни, нейната земя, институтитѣ

и представителитѣ на държавата. Минаватъ ли се въпроситѣ за държавенъ гербъ, народно знаме, сѣдилища, войска и трудова повинностъ, обектитѣ за наблюдение нито сж по-малко, нито сж по-малко интересни: различнитѣ учреждения иматъ държавния гербъ и нар. знаме, сѣдилища има въ всички градове и по-голѣми села, войската и трудовацитѣ сж прѣснати навредъ изъ страната. Сжщото важи по въпроса за различнитѣ министерства, колкото и трудно да сж достъпни тѣ за децата вънъ отъ София и особено за онѣзи отъ селата. Разбира се, тѣзи наблюдения биха имали само тогава стойностъ за прѣката образователна работа по гражданско учение, когато тѣ сж колкото се може по-многократни, позадѣлбочени и не само непосредно преди минаването на една учебна единица. Фактически, тѣ трѣбва да се превъзмогнатъ въ малки проучвания, които сж по силата на децата. Напр., по предметно учение въ I и II отд. трѣбва да се намѣри материалъ за наблюдение. Въ програмата сж посочени, наистина, областитѣ, въ които трѣбва да се наблюдава и тамъ нѣма загатване поне, че могатъ да се наблюдаватъ и обекти, засѣгащи гражданското учение. Това, обаче, не може да спѣва у-ля, толкова по-вече, че въ изяснителнитѣ бележи на програмата се казва, че подробниятъ учебенъ планъ по предметно учение ще има мѣстенъ характеръ (т. 3) и, че приложението на този планъ има за крайна целъ „да се създаде отъ всички учебни предмети една цѣлостъ“ (т. 4, стр. 35). Следователно, при тѣзи наблюдения по предметно учение се налага да се има предъ видъ и гражданското учение. А такива наблюдения сж необходими и по чисто психологически съображения: появи ли се войскова или трудова частъ, единъ или другъ представител на властѣта, децата сж първитѣ на мѣстопоявата и, дори и безъ намѣсата на училището, извършватъ едни или други наблюдения, които после сж основа за обсъжда и какви ли не езикови изказвания.

Или при обучението по български езикъ трѣбва децата да наблюдаватъ нѣщо, да преживѣятъ нѣщо, за да иматъ поводъ и материалъ после да говорятъ и пишатъ. Наредъ съ всички други обекти, достойни за наблюдение въ тази насока, сж и такива свързани съ гражданското учение.

При обучението по смѣтане и аритметика сжщо могатъ да се взематъ едни или други данни и задачи въ връзка съ разходи или приходи на трудова частъ, на община и др.

Осъзнае ли се тази възможностъ като една метода отъ далече да подготвимъ работата по гражданско учение, ние ще можемъ бавно и почти незабелязано да ръководимъ ученицитѣ така, че когато дойдатъ въ IV отд. и III кл. тѣ ще иматъ богатъ запасъ наблюдения и предвиждания, които, допълнени съ новитѣ наблюдения за този или онзи случай, ще бждатъ надеждна основа за образователната работа по този предметъ. Но това ще рече, учителътъ месеци и години по рано да подготвя успѣха си по гражданско учение.

Много отъ обектитѣ на гражданското учение налагатъ не само наблюдение, но и преживяване както и дълбоко вникване въ

тѣхъ. Такива сж въпроситѣ за законитѣ, за управлението, за конституцията, за бюджета, за права и длѣжности на гражданитѣ. Какво благоприятно условие ще улесни въ този случай образователната работа по гражданско учение? Преди всичко, възможността да се образуватъ постоянни училищни сбирки отъ всички обекти, които прѣко или косвено сж свързани съ работата по този предметъ. Ние учителитѣ сме свикнали, че може да има сбирки по естествена история, но сбирки по гражданско учение? А въ сжщностъ, сбирки могатъ да сжществуватъ по всички учебни предмети, включително и по гражданско учение. (Дано другъ пжтъ ми се удаде случай да се върна по този предметъ въ страницитѣ на списанието). Ето, напримѣръ, какво бихме могли да включимъ въ тѣзи сбирки по гражданско учение: фотографически снимки и рисунки на различнитѣ министерства, на Народното събрание, на едни или други представители на държавата, на войскови и трудови части, на веществени паметници, дѣло на трудоваци и т. н.; колкото се може по-вече екземпляри отъ сборници на закони, особено отъ сборници на законитѣ по нашето ведомство, бюджети на общини, банки, семейни, на държавата или на отдѣлни ведомства; колкото се може по-вече екземпляри отъ конституцията съ *идеалъ да имаме толкова екземпляри, колкото деца има въ единъ класъ (отдѣление)*.

Защо сж необходими тѣзи сбирки? Основанията сж едно отъ друго по-важни и по-нѣложително посочени отъ самата образователна действителностъ. Преди всичко, всѣки човѣкъ а ученицитѣ отъ основното училище особено, трѣгватъ отъ чисто външната, веществената нагледностъ, за да се заинтересуватъ, да заживѣятъ съ единъ или другъ обектъ, да си поставятъ единъ или редица въпроси за решение, както и задачи, да стигнатъ до положението да живѣятъ дълбоко съ дадена образователна задача, да я обмислятъ, да се стремятъ къмъ нейното разрешение по пжтя на нови наблюдения, на нови данни, на голѣми лични усилия въ тази насока. Второ основание: такива сбирки позволяватъ многократно да се провѣри онзи изводъ, до който се идва, тъй като съответнитѣ обекти сж постоянно на разположение. Напр., става въпросъ за бюджета на държавата, който обгрѣща приходи и разходи: когато има достатъчно бюджети въ училището, децата и у-лѣтъ могатъ постоянно да провѣрватъ какви пера сж включени въ приходитѣ и какви въ разходите, да сравняватъ, да виждатъ кои сж най-голѣмитѣ пера, да се питатъ за причинитѣ и т. н. Трето основание: сбиркитѣ като условие за правилна образователна работа поддържатъ постоянно будно вниманието, постоянно го освежаватъ, винаги предлагатъ нѣщо ново — и по този начинъ образованието протича при живото участие на ученицитѣ. Четвърто основание: когато всѣки ученикъ (или поне 3—4) има бюджета, сборникъ закони или конституцията, будното внимание и живиятъ интересъ, безъ каква да е подкана отъ страна на у-ля, бързо се превръщатъ въ стремежъ за всестранно изследване поставения въпросъ, възъ основа на тѣзи обективни документи. Напримѣръ, трѣбва поне веднажъ човѣкъ да работи възъ.

основа на такива сбирки, за да се убеди, че когато се разглежда въпроса за правата и задълженията на гражданите и въз основа на конституцията, особено учениците от III кл. четат конституцията с истински духовен глад и търсят да узнаят правата и задълженията на други представители на държавата, а открили че наред с правата всеки има и задължения, тогава те много по-добре разбират правата и задълженията на обикновените граждани.

Въпроси от областта на гражданското учение засягат живота на индивида и семейството, на групата и обществото и то не случайно и повърхностно, а дълбоко и трайно. Ето че в семейството се получава съобщение, донесено от стражаря: бащата го чете, всички се интересуват от него и детето пита за него. Викат бащата да се яви в общината, въжда, в военното окружение или другаде.

— Ще отидеш ли? — пита детето.

— Ще отида.

— Не може ли да не отидеш?

— Не. Това е закон за всички.

— А какво е това закон?

— Законите се създават от държавата, напр. има закони за плащане данъци, за служене в войската.

— А какво е това държава? Аз трябва ли да служа?

Или пък става дума за данъците: децата кога да се сблъскват с тези въпроси, защото данъкът засяга дохода и съществуването на семейството. И затова не е чудно че колкото по-малки са доходите на едно семейство, толкова по-рано децата почват да обмислят тези въпроси, дори да имат гледища. Така например в един от родопските краища, деца от III отд. в процеса на лекция по гражданско учение ми поставиха преди години такива въпроси: защо държавата не вземе мърки, за да не се заплаща по-добре тютюна на производителите и да не им се прави толкова много шкарт, който търговците не плащат, а грижливо го прибират? Като бждат по-добре производителите на тютюна, няма ли да бжде по-добре и държавата?

И това, което изтъкваме тук за закон, държава и данъци, е и за цялкупния материал по гражданско учение: въпросът за правото на труд и организация, на гласуване, на заемане служба, както и въпроса за задълженията да се плащат данъци и се изпълняват законите, да се отбива трудова или военна повинност, за Народното събрание и др. живо вълнуват учениците, III класниците повече от децата на IV отд. и естествено е, че те в тази насока са благоприятна почва за правилна образователна работа по гражданско учение и стига у-лът да работи с оглед нашата жизнена действителност, а не като преподава абстрактна материя, резултатите са винаги по-добри от очакваните.

Самият живот на страната или на селището винаги предлага благоприятни условия за правилна работа по гражданско учение: стават избори, събират се данъци, свикват се войници и трудоваци, говори се и се пише за работата на общината или

Народното събрание, стават смѣни на министри и правителство, гласува се бюджетъ, говори се и пише за известно обществено предприятие. Всичко това подъ една или друга форма улеснява работата по гражданско учение: създава интересъ у децата къмъ въпроситѣ отъ неговата областъ; обогатява ги съ известни познания; поставя ги предъ въпроси и задачи; дава поводъ да се събиратъ материали — снимки, статии и др. — подтиква ги да играятъ на избори, на войници и др.; подготвя ги да четатъ и пишатъ въ тази насока, да обсъждатъ помежду си или съ възрастни, особено съ родители и учители.

Колкото по-възрастни ставатъ децата, толкова по-осезателно се сблъскватъ съ въпроситѣ на гражданското учение. Напр., тѣ сж пастирчета и не се грижатъ дали домашнитѣ животни не отиватъ къмъ ж. п. линия, но ето че кантонерътъ имъ напомня за дълженията. Или тѣ сж въ града — общественитѣ власти тукъ още по-често имъ напомнятъ кое може и кое не. Децата желаятъ да постъпятъ въ нѣкое по-високо училище, но ето че узнаватъ: ако сж завършили III кл. съ такъвъ и такъвъ успѣхъ, може да бждатъ приети, иначе не. До известна възраст властитѣ не безпокоятъ децата, а търсятъ отговорностъ отъ родителитѣ. После изведнажъ става обратното. Или, животътъ постепенно, но неизбежно потапя децата въ недрата на днази обективна правна и жизнена действителност, отъ която се е породило гражданското учение като научна дисциплина, сблъсква ги съ неговитѣ проблеми и ги поставя въ положението да се интересуватъ отъ тѣхъ и ги решаватъ.

Посочихъ, че въпроситѣ отъ областъта на гражданското учение позволяватъ да се правятъ наблюдения. Това благоприятно условие води до друго: то отговаря на дълбока потребностъ на ученицитѣ да правятъ излети и екскурзии. Като използва тази младежка потребностъ, училището постепенно ще посещава всички онѣзи обекти, които иматъ значение за образователната работа по гражданско учение.

Колкото по-възрастни ставатъ децата, толкова по-вече у тѣхъ се пробужда и развива общественото имъ съзнание: тѣ се интересуватъ отъ живота на народа си, отъ неговитѣ институти и тѣхната дейностъ, преценяватъ ги, създаватъ си отношение спрямо тѣхъ, четатъ за тѣхъ. Ето значи ново благоприятно условие въ тази насока.

Благоприятно условие за правилната образователна работа по гражданско учение е и обичътъ, която децата иматъ къмъ родното си мѣсто, къмъ областъта и страната. Тази обичъ, позната на всички деца, именно ги подтиква да се отнасятъ съ внимание къмъ всичко отъ обществения животъ на родината имъ, стига да е по тѣхнитѣ сили.

Драматизирането на известни положения отъ гражданското учение и особено действителното имъ преживяване е важно условие за успѣхъ по гражданско учение. Ето, въ селска прогимназия трѣбва да се вземе за избори. Учителката използва две положения: изборитѣ въ общината за кметъ и общински съветъ и нуждата

да се избере управа на училищното дружество, което се грижи за извънкласния културен живот на класа и училището. По повод на изборите в селото учениците събират афиши и позиви, сведения за кандидатите, сами ги преценяват, наблюдават какви приготовления се правят, вкл. и тъмната стаичка, застават пред редица въпроси като тези, защо на известни лица не се позволява да се кандидатира или да гласуват, защо се говори, че кръчмитъ ще бъдат затворени и др. По повод на избора за тяхното дружество, учениците имат възможност да застанат пред въпроси и задачи като тези: кого и защо да го избират; може ли да бъдат избрани момичета или не; образува се листа; агитира се; оформяват се задачи за дружеството и т. н. Така те на дълбоко преживяват много въпроси и задачи, които са обект на гражданското учение и се приучават да носят отговорност, да се издигат над лични отношения и търсят общополезното, да обсъждат обективно.

Благоприятни условия се крият и в самия у-ль. Две думи за тях: той, като гражданин на страната е имал непрекъснато досега съ всички онези страни от живота на общество и държава, които са обект на изучаване, опознал ги е, преживял е и преживява тяхната същност, задачите свързани с тях, значението им. Естествено, всичко това му помага научните познания, които има да бъдат одухотворени, стоплени, да станат част от личността му и да въздействуват върху младите. Защото не възпитават толкова самите познания сами по себе си, дадени сухо и студено, а начина, по който се дават, отнасянето което има учителят към тях, начинът по който се добиват от учащите се.

А всички благоприятни условия, разгледани до тук, можем да обобщим така: въпросите и задачите на гражданското учение са чисто емпирични от живота на нашите отделни хора, на семейството, на общината, околията, държавата; те пряко или косвено засягат интересите на всички ни, вкл. и на учениците; самите ученици, по субективни и обективни причини се стремят към тях; следов. проблемите на гражданското учение са жизнена среда за учениците и стига да работим добре, не можем да не успеем т. е. ще засилим интересите им към тях, ще развиваме духовните им сили, ще будим нови интереси, ще ги възпитаваме, особено гражданското им съзнание и поведение.

Каква метода да използваме при образователната работа по гражданско учение, за да оползотворим посочените благоприятни условия? Върху този въпрос ще се върнем следния път.

Г. Голѣмановъ

Оплаквания и донесения за учителскитѣ простѣпки

Дисциплинарнитѣ наредби (чл. чл. 205—215 з. н. п., чл. 25—28 н. зак. за надзоръ и пр. осн. у-ща и § § 4—22 прав. дисц. комисии) не до-
пускатъ на други органи на училищната власть, освенъ на дисциплинар-
нитѣ — областни и висша комисии и на облѣченитѣ съ дисциплинарна власть
ръководни лица — главенъ учителъ, директоръ, инспекторъ и министъръ —
да разглеждатъ провиненията на учителитѣ и да имъ налагатъ едно отъ
30-тѣ дисциплинарни наказания. Дисциплинарнитѣ комисии разглеждатъ и
решаватъ ония заведени дисциплинарни дѣла, въ които въ обвинителния
докладъ сж изнесени по-тежки учителски простѣпки Институтитѣ, въ които
се разглеждатъ дисциплинарни дѣла сж специални колегиялни сѣдилища,
защото съставътъ имъ е по-вече отъ единъ. Въ тѣхъ заседаватъ трима
сѣдии — сѣдия отъ областенъ или апелативенъ сѣдъ, представителъ на
училищната власть и представителъ на учителството. Другитѣ носители на
дисциплинарната власть — главенъ учителъ, директоръ, инспекторъ и мини-
стъръ — сж еднолични дисциплинарни сѣдилища, безъ представители на
сѣдийство и учителство. Като еднолични сѣдилища, тѣ действуватъ тайно
и по съкратена процедура. Предъ тѣхъ не се призоваватъ подсѣдимитѣ
учители, нито се изготвятъ обвинителни доклади. Едноличнитѣ дисципли-
нарни сѣдилища разглеждатъ и решаватъ дисциплинарни *преписки* (не
дѣла) за по-леки учителски простѣпки.

Пограничнитѣ учители се сѣдятъ (ал. III, чл. 74 з. н. п.) отъ специа-
ленъ сѣдъ, съставенъ отъ чиновници при Министерство на просвѣтата, безъ
представители на сѣдийство и учителство, нареченъ дисциплинаренъ съветъ.

Изброенитѣ разни видове и степени дисциплинарни сѣдилища за учи-
телитѣ сами не следятъ и не издирватъ учителскитѣ провинения. До тѣх-
ното знание се довеждатъ тѣзи провинения чрезъ оплаквания и донесения
надлежно провѣрени, съгласно дисциплинарнитѣ наредби.

Оплакванията се отправятъ отъ заинтересувани граждани и роди-
тели до разнитѣ училищни власти — главенъ учителъ, директоръ на про-
гимназия, сръдищенъ директоръ, директоръ на сръдно училище, околийски и
областенъ инспектори и Министерство на народното просвѣщение. Такива
оплаквания могатъ да отправятъ до сѣщитѣ власти и недоволнитѣ учители,
които не заематъ ръководни служби по народната просвѣта. Оплакванията
сж публични, т. е. не тайни за засегнатитѣ въ тѣхъ учители. По закона за
гербовия налогъ и другитѣ наредби тѣ носятъ руското название — *заявления*.

Заявленията-оплаквания сж правителствени книжа, официална коре-
спонденция. Поради това тѣ твърде много се отличаватъ отъ частнитѣ писма
по форма, езикъ и съдържание. Общоприетата форма, създадена за повече
отъ 60 години, следъ освобождението, е позната на всички. За нея другъ
пжтъ ще се пише. Езикътъ на оплакванията трѣбва да бжде съдържанъ,
безъ закачки и непозволени думи въ книжовния езикъ. Докачителнитѣ думи
и обиднитѣ изрази не сж за оплакванията. Ако такива непочтени изрази
има въ заявлението, то губи, не само като официално писмо, но и по съ-

¹⁾ Този отдѣлъ редовно ще се завежда отъ г. Голѣмановъ, познатъ
дисциплинаренъ защитникъ на учителитѣ.

държание. Въ такъв случай, ако не се издири по реда предъ отговорни ръководни лица и учреждения отговорност за непристойния езикъ отъ оплаквача, почти всъкога заявлението се оставя безъ внимание — „безъ последиствие“, „къмъ дѣло“.

Съдържанието на оплакването трѣбва да бѣде обективно, правдиво, безъ клевети и измислици. За изнесенитѣ клевети може да се подири отговорностъ предъ сѣдилищата. Дѣлгъ на училищната властъ е да подири такава отговорностъ отъ оплаквачитѣ клеветници дори и въ случаитѣ, когато наклеветенитѣ учители, по едни или други причини, не подирятъ по реда защита на своята честъ.

Анонимнитѣ оплаквания не сѣ оплаквания по смисъла на закона. Винаги тѣ се оставятъ безъ ходъ и внимание. Ония органи на училищната властъ, които биха дали ходъ на подобни анонимни доноси, следва да отговарятъ, за дето по този начинъ поощряватъ подлостта между гражданитѣ и родителитѣ.

Донесенията за учителскитѣ простѣпки се извършватъ отъ държавни или обществени служители. Обикновено такива донесения правятъ отговорни ръководни лица по народната просвѣта или по други ведомства, които сѣ въ близостъ и досегъ съ народната просвѣта — главни учители, директори, инспектори, кметове, агрономи, лѣкари, полицаи и др. Названието на тѣзи служебни донесения съ правителствено писмо си остава сѣ чуждата дума „рапортъ“, насадена у насъ отъ руската властъ следъ освобождението. Донесенията трѣбва да сѣ написани съдържано, съ официаленъ правописъ, учтиво и кратко. Както въ оплакванията, така и въ донесенията клевети, измислици и закачки не сѣ позволени. Тѣ описватъ съ кратки изречения истински случки и простѣпки. Сѣщо така и повѣрителнитѣ донесения за простѣпки сѣ неумѣстни, щомъ се цели съ тѣхъ дисциплинарно преследване, което не се и не бива да се върши тайно отъ обвинения учитель. Обширното излагане на простѣпкитѣ се върши при разследването въ показанията на оня, който е правилъ донесението, а не въ самото донесение. Донесението има за цель и задача да доведе до знанието на по горната училищна властъ учителскитѣ простѣпки, но не да ги описва и тълкува на дълго и широко.

Не всъкога оплакванията и донесенията свършватъ съ дисциплинарно преследване. Разбира се, училищната властъ по дѣлгъ оставя безъ ходъ непълнитѣ, неоснователнитѣ и явно лъжливитѣ. Тя оставя безъ ходъ и ония, въ които се изнасятъ дребни провинения. Обаче, преди да се даде ходъ на оплакванията и донесенията, съгласно § 4 отъ прав. дисциплин. комисии, инспекторътъ е длъженъ да поиска *обяснения* отъ засегнатия учитель. Следъ обясненията може или не да се нареди дисциплинарно преследване. Явно е, че никое дисциплинарно преследване не бива да се предприема безъ такива обяснения. Дисциплинарно дѣло, въ което нѣма писмено обяснение на провинения учитель, се счита непълно, и следва да се отложи за попълване. Щомъ обясненията не даватъ на училищната властъ основание да счита, че не сѣ извършени изнесенитѣ простѣпки, нарежда се вече дисциплинарно преследване.

Дисциплинарно разследване.

Полученитѣ обяснения, заедно съ оплакванията и донесенията за учителскитѣ провинения, образуватъ дисциплинарна *преписка*, която внимателно,

съобразно дисциплинарните наредби и практика, се проучва от областния учил. инспекторъ. Ако неговите разбирания и преценка откриват улики за извършени простъпки, независимо леки или тежки, нарежда съ резолюция върху преписката да се произведе редовно дисциплинарно разследване (чл. 4 прав. д. комисии). От датата на това нареждане започва *дисциплинарното* преследване. То свършва по три начина: прекратяване преписката по липса на доказателства за извършени простъпки; разследване и решаване преписката от едноличните дисциплинарни съдилища — директоръ или инспекторъ; и завеждане и образуване *дисциплинарно дѣло* предъ областната дисциплинарна комисия, решението на която се обжалва от страните предъ Висшата дисциплинарна комисия.

Дисциплинарното разследване (чл. 5-8 прав. дисц. комисии) се извършва, по нареждане на обл. учил. инспекторъ, от околийски учил. инспекторъ. Дисциплинарните наредби не допускат други служебни лица да извършват разследване. Поради това извършеното разследване от главенъ учителъ, директоръ или сръдищенъ директоръ се счита за спорочно. Това обстоятелство може да се използва при разглеждане дисц. дѣло за неговото отлагане за да се извърши по реда (чл. 18 прав. дисц. комисии) ново разследване за попълване първото такова.

Разследвачътъ, по служба и по дългъ, като колега, трѣбва да бѣде добросъвестенъ, да се държи почтенно, да не заема страна при следствието и да не използва служебното си положение въ полза на нѣкои лица при записване на показанията. Отговорността му въ това отношение става още по-голяма отъ обстоятелството, че нашето учителство знае твърде малко по дисциплинарното съдопроизводство, та, безъ особени грижи, може да бѣде заблуждавано и подвеждано въ вреда на собствените му служебни интереси.

Презъ време на разследването дисциплинарно преследваниятъ учителъ може и трѣбва да се грижи за събиране доказателства въ своя полза. Той има право устно или писмено да посочва документи, преписи отъ книжа и свидетели на разследвача, за да установи своята невинност или да опровергае показанията на противни свидетели. Какви грижи и каква тактика трѣбва да следва заинтересуваниятъ учителъ при разследването, не може точно да се покаже въ тѣзи нѣколко реда. Обаче той трѣбва да знае, че следствениятъ материалъ е основата на дисциплин. дѣло и че, ако този материалъ, поради негово незнание или нехайност, е събранъ въ негова вреда, нищо не може после да го спаси при разглеждане и решаване на дисциплинарното му дѣло, защото правото за събиране доказателства въ своя полза широко може да използва само при разследването. При това събраните показания оставатъ до край сжити, защото свидетелите не се викатъ за разпитъ предъ дисциплинарните комисии, предъ които биха подкрепили, отрекли или поправили своите първоначални писмени показания, да предположимъ, въ полза на дисциплинарно подсъдимия учителъ.

Най-важниятъ моментъ при дисциплинарното разследване е подписването на *предявителния* протоколъ. Този моментъ е най-съдобносниятъ за дисциплинарно преследвания учителъ презъ цѣлия ходъ на дисциплинарното дѣло. Предявителниятъ протоколъ установява съ подписите на разследвача и на разследвания учителъ, че всички доказателства за и про-

тивъ сж събрани, т. е. учителят се отказва да доставя други доказателства въ своя полза, като счита събраните за достатъчни въ това отношение. За да се предпази отъ това собствено злоупоставяне, разследваният учител трѣбва да подпише при *особно мнение*, въ което да посочи ония документи и свидетели, които ще доставятъ доказателства въ негова полза. Не ги ли посочи въ този моментъ, той губи право да ги посочва въ първото заседание на обл. дисц. комисия. Последната може да усвои неговото искане не задължително, а като счете, по § 18 правил. дисц. комисии, че е нужно служебно да нареди попълване на следствието, за която целъ отлага дѣлото.

Разследвачътъ безъ протакания е длъженъ веднага, следъ *особното мнение*, да събере новите доказателства, посочени отъ дисциплинарно преследвания учител. Следъ събирането имъ, изготвя се *приключителенъ* протоколъ за повторно предявено следствие, който протоколъ безрезервно се подписва отъ учителя. Подписването на приключителния протоколъ установява обстоятелството, че сж прегледани показанията на новите свидетели.

Дисциплинарно преследваниятъ учител, следъ приключване следствието, не е загубилъ окончателно правото си да се грижи за своето оправдание. Ако се добере до документи — свидетелства, протоколи и др. п. официални книжа, договори, полици и пр., които ще донесатъ доказателства въ негова полза, може съ заявление да ги препрати на разследвача, който да ги има предвидъ при изготвяне *следствения докладъ* до обл. учил. инспекторъ. Подобни документи могатъ да се прашатъ и на последния, преди да е изготвилъ до обл. дисциплин. комисия *обвинителния докладъ*. Ако тѣзи документи се събератъ и следъ този докладъ, учителят ги представя въ първото заседание по дѣлото му въ обл. дисц. комисия. Нека се знае, че предъ тази комисия се представятъ само документи, но не и заявления отъ странични лица, показания на свидетели и др. такива.

Георги Дамитрозъ

Къмъ любителитѣ — компонисти на детски пѣсни

Въ редакцията на сп. „Педагогическа практика“ често се получаватъ училищни пѣсни писани отъ любители—компонисти, съ молба пѣснитѣ да бждатъ напечатани въ списанието. Редакцията винаги преглежда съ най-голѣмо внимание тия пѣсни, които въ повечето случаи сж най-искрени излияния на любовъ къмъ децата и музиката. Въпрѣки тия добри, по начало, качества, почти всѣка получена пѣсень има и по нѣкой важенъ недостатѣкъ. Тия недостатѣци най-категорично говорятъ, че въпроснитѣ автори — любители иматъ нужда отъ редица, поне елементарни, познания, които ще имъ помогнатъ при тѣхната наистина важна творческа работа.

Затова по-долу ще дадемъ нѣкои най-необходими упътвания, които да имъ послужатъ като изходна точка за тѣхната по-нататѣшна композиторска дейность.

1. Изборъ на текстъ.

Когато единъ авторъ—компонистъ пожелае да напише една училищна пѣсень, най-напредъ трѣбва да намѣри хубавъ текстъ. Той трѣбва да притежава следнитѣ качества: а) да е интересенъ за децата, б) да е построенъ правилно т. е. силнитѣ и слаби стѣпки на стиха да следватъ закономѣрно, в) да е съдържателенъ и г) да бжде удобенъ за използване отъ учителя въ неговата педагогическа работа.

Така избранъ, текстътъ ще улесни по-нататѣшната работа на компониста, която е най-важната — да напише мелодия къмъ избрания текстъ.

2. Нагласяване на мелодия къмъ текста.

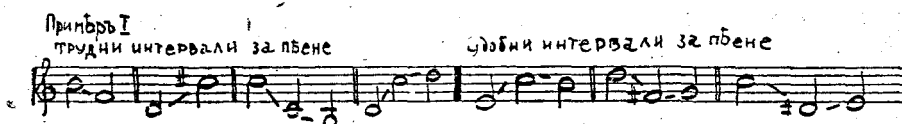
Колкото на пръвъ погледъ да се смѣта, че нагласяването на мелодията е нѣщо съвсемъ индивидуално, и че само е нужно човѣкъ да има творчески даръ, както се казва, все пакъ компонистътъ—любителъ трѣбва да познава поне най-елементарнитѣ правила за построяване на една мелодия, които правила сж плодъ на многовѣковна музикална традиция, съ която нашиятъ духовенъ животъ е тѣсно свързанъ.

Нѣкои отъ тия правила сж:

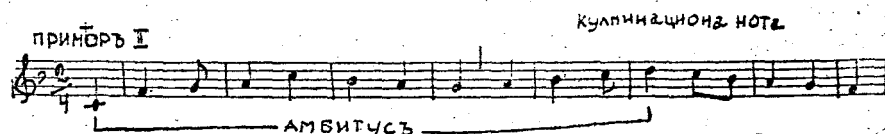
а) Акцентитѣ въ музикалния текстъ трѣбва да съвпадатъ съ акцентитѣ на литературния такъвъ. Крайно време е на този въпросъ въ България да се обърне най-сериозно внимание, като не се допускатъ до децата да идватъ нелепости отъ този родъ. Помислете само, не правимъ ли престѣпление спрямо родния ни езикъ, като караме децата да пѣятъ пѣсни съ изкѣлчени акценти въ текста?

б) Мелодията трѣбва да бжде проста и естествена. Тя не търпи никакви неудобни за пѣене скокове или пѣкъ голѣми та-

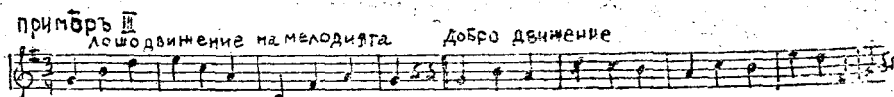
жива, ако не сж смекчени чрезъ следващата следъ скока нота, която трѣбва диатонично да отиде въ противоположна посока на направения скокъ.



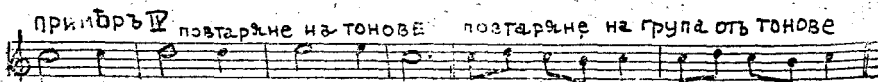
в) Мелодията трѣбва плавно да лжкатуши, стремейки се къмъ кулминационната точка, каквато трѣбва да притежава всѣка добре построена мелодия, като сжщевременно амбитуса на една мелодия т. е. разстоянието отъ най-низкия тонъ до кулминационния тонъ, да достигне поне октава.



г) Не е желателно мелодията да съдържа следващи единъ следъ другъ акордови тонове. Това прави мелодията твърда, като сжщевременно унищожава нейния пѣвущъ диатониченъ характеръ.



д) Трѣбва да се избѣгватъ излишни повторения, както на отдѣлни тонове, така и на групи отъ по нѣколко тонове, което прави мелодията монотонна и нарушава нейната чисто-вокална особеностъ.



е) Всѣка пѣсенъ трѣбва да бжде издържана по отношение на нейната форма. Колкото пѣсенъта, предназначена за деца, да е примитивна отъ къмъ постройката си, все пакъ тя трѣбва да представлява неразкъсваемо и стегнато цѣло, идеално построена, за да може да изпълни своитѣ художествено-възпитателни задачи.

Тия бележки сж твърде недостатъчни за да могатъ да изчерпатъ въпроса поне отчасти. Но нашата цель, въ случая е, да накараме нашитѣ любители — творци на училищни пѣсни, по-сериозно да се замислятъ за важната и отговорна работа, която тѣ вършатъ. Редакцията отъ своя страна, при поискване, е готова винаги да посочи нуждната българска или чужда книжнина въ връзка съ третирания въ настоящата статия въпросъ.

Родино, земьо свята

Маршъ Георги Димитровъ



1. Стро-енъ маршъ въз-па-ме-ня — ва във ду-ша ни новъ жи-
вотъ, а ли-ца-та о-за-ря-ва твърда въ-ра въ гордъ на-
родъ. Ро-ди-но, зем-ля, свя-та, при-е-ми отъ насъ при-
ветъ! Вимъ, съсъ ра-достъ въвъ сър-ца — та, кра-чимъ,
вод-ро, вод-ро все нап-редъ, кра-чимъ вод — ро
все нап — редъ!

1. Строенъ маршъ възпламенява
въвъ душа ни новъ животъ,
а лицата озарява
твърда въра въ гордъ народъ.
Родино, земьо свята и т. н.

2. Твърдо стиснали юруци,
стройно въ стройни редове,
възгордѣни пѣмъ звуци
по села и градове.
Родино, земьо свята и т. н.

3. Морски вихъръ ни приглася,
праща поздравъ всѣки върхъ —
Пиринъ, Рила ни поднасятъ
горски ароматенъ лъхъ.
Родино, земьо свята и т. н.

4. На България сме рожби
расли въвъ неравна бранъ —
родна кръвъ е оросила
вредомъ стария Балканъ.
Родино, земьо свята и т. н.

Важно съобщение

Съюзът на педагогическите писатели обявява конкурс за най-добра оригинална педагогическа книга, излязла през 1939 година. Желаетелите да участват въ конкурса могат да пратят творенията си на адресъ: — София, Дебъръ, 36, Цв. Петковъ.

Получени книги въ редакцията

1. Христо Николовъ, Ив. Велковъ и Н. Монева: Конкретна граматика, основана на детската самодейност. Ръководство за първоначални училища. Трето преработено издание съ огледъ програмата отъ 1936 г. Хемусъ — цена 25 лв.
2. Проф. Михаилъ Герасковъ: Тѣлесното здраве и възпитание отъ народностно гледище. Издание на „Медико-педаг. списание“, цена 40 лв. Достъпя се отъ София, бул. Драгоманъ, № 58 д-ръ Шумановъ.
3. Павелъ Теохаровъ: Какъ да обучаваме активно, цена 30 лв. Достъпя автора: Пловдивъ. Учит. институтъ.
4. Нед. Беневъ: Живо езикознание (теория и практика по граматика, четене, съчинения и детски театър).

Преводи на Г. Жечевъ:

1. Вилхелмъ Телъ — Фр. Шилеръ, цена 15 лв.
2. Хамлетъ — У. Шекспиръ, цена 15 лева.
3. Въ навечерието — И. С. Тургеневъ, цена 15 лв.
4. Евгений Онѣгинъ — А. С. Пушкинъ, цена 25 лв. Достъпя преводачтъ, София, ул. Л. Каравеловъ, 62.

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

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

Списание „Педагогическа практика“, като навлиза въ своята 18-та година, ще продължава да работи за развоя и организацията на цѣлокупното ни основно училище — за детската градина, толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитѣ задачи на тѣзи училищни степени. Списание то ще застъпва следнитѣ по-важни страни отъ живота на цѣлокупното основно образование:

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

Гр. В. М. 7-16, С. Карпазят
Габровско

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

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

Суми изпращайте по чекова сметка 5220 на адресъ:

Списание Педагогическа практика
София, Царъ Освободителъ № 8

Уредникъ на списанието: **ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ**

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

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

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

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

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