

# ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ



Основателъ: † Антонъ Борлаковъ

Редакторъ: Цв. Петковъ

ГОД. XX

СОФИЯ

КНИГА III

## ТАЗИ КНИЖКА СЪДЪРЖА:

|                                                                                                     | Стр. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. Може ли педагогиката да бжде самостоятелна наука — К. Владимировъ                                | 97   |
| 2. Награди и наказания — Д-ръ Б. Шановъ                                                             | 104  |
| 3. Критично отнасяне къмъ традиционната образователна работа — Цв. Петковъ                          | 110  |
| 4. Страница на проф. М. Герасковъ — Редакцията                                                      | 118  |
| 5. Тръбва ли да се задаватъ на ученицитъ предварително уроци за домашно проучване — Краю Гр. Краевъ | 120  |
| 6. Разучаване текстъ при нова буква — Йорданъ Стояновъ                                              | 125  |
| 7. Училищната реформа въ Германия — Г. Дочевъ                                                       | 127  |
| 8. Разпредѣление на учебния материалъ съ огледъ на скъсването учебно време — Йорданъ Стояновъ       | 133  |
| 9. Книжнина                                                                                         | 141  |
| 10. Музика                                                                                          | 144  |

---

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

---

Одобрено отъ М. н. просвѣта за училищнитъ библиотеки съ наредба № 9925 отъ 11 априлъ 1921 година и за народнитъ читалища съ заповѣдь № 2664 отъ 19 августъ 1931 год.

---

Като навлиза въ своята 20-годишнина, сп. „Педагогическа практика“, ще продължава да работи за развоя и организацията на цѣлокупното ни основно училище — за детската градина толкова, колкото и за първоначалното училище и прогимназията, безъ да отминава и най-труднитъ задачи на тѣзи училищни степени. Списанието ще застъпва следнитъ 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 ученицитъ и задачитъ на основното училище.

# ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО СПИСАНИЕ ЗА ПРОГРЕСИВНО ОБРАЗОВАНИЕ

ОСНОВАТЕЛЪ; † АНТОНЪ БОРЛАКОВЪ. РЕДАКТОРЪ: ЦВ. ПЕТКОВЪ.

---

К. Владимировъ.

## МОЖЕ ЛИ ПЕДАГОГИКАТА ДА БЪДЕ САМОСТОЯТЕЛНА НАУКА.<sup>1</sup>

Макаръ че опититъ, да бжде основана и изградена педагогиката като самостоятелна наука, датиратъ отъ столѣтия, не е тайна за никого, запознатъ съ въпроса, че правото ѝ на такава се оспорва отъ мнозина автори, дори и днесъ. Не ще е безинтересно да се опитае, да разберемъ, къде лежатъ причинитъ за едно такова отношение спрямо педагогиката.

Споредъ едни автори, педагогиката като наука е ненуждна. Образователната работа, споредъ тѣхъ, е изкуство, за което е потребенъ повече талантъ, вроденъ усѣтъ, вдъхновение у тогова, който я извършва и умение да постъпва добре, което може да се добие отъ опитъ.

Безспорно, всички тѣзи качества сж необходими, но тѣ не биха могли да служатъ за основа, върху която да се изгражда сложната образователна работа. Образователното изкуство не може да бжде само емпирично — то има нужда отъ една теоретична основа; то трѣбва да получава животъ и сведения за своитъ сръдства отъ наука, която ще му разкрие сжщината на обучението и възпитанието; само когато педагогическата практика, колкото и да се изгражда върху талантъ и вдъхновение, изхожда отъ научно установени и обосновани начала, само тогава тя може да бжде истински резултатна. А тази основа може да се даде само отъ една наука и то педагогическа наука. И тази наука не само, че не се явява излишна за педагогическия талантъ и усѣтъ, а напротивъ — тя е единъ необходимъ регулаторъ на образователната творческа работа.

Педагогиката като наука не може да бжде отречена и възъ основа на това, че споредъ нѣкои автори, педагогическата практика изчерпва нейното съдържание. Образователната практика, като всѣка практика, е неизбежно и органически свързана съ една

---

<sup>1</sup> Настоящата статия е глава изъ сложената подъ печатъ книга отъ сжщия авторъ подъ заглавие: Образование, възпитание и обучение (опитъ за изясняване основнитъ понятия на педагогиката).

образователна теория; нѣщо повече, практиката неминуемо довежда до тази образователна теория. Философски е недопустимо раздѣлянето теорията отъ практиката — тѣ взаимно се подхранватъ и сж необходими една за друга.

Всѣко теоретично знание неизбежно разширява и обогатява практиката, а опитътъ пъкъ отъ своя страна е изходна точка на всѣко теоретично познание. И на свой редъ теоретичното познание разяснява и регулира опита. Както познанието е недѣлимо отъ опита, тѣй и теорията и практиката сж недѣлими една отъ друга. Така че, педагогическата практика не само не прави една педагогическа наука излишна, но тя налага нейното създаване, дори, ако тя не сществувахе. Когато се говори за педагогиката като наука, то съвсемъ не се касае за едно противопоставяне между нея и педагогическото изкуство и практика, а се търси да се откриятъ и установятъ ясно връзките и отношенията, които сществуваха между тѣхъ. Отъ гореказаното става ясно, че педагогиката като наука е необходима, като теоретична основа на образователното изкуство и практика.

Обаче, не е само тази ограничена задача — осмисляне на педагогическата практика, която налага обособяването на педагогиката като самостоятелна наука. Тя има и други, по-големи задачи.

Всѣка наука, обикновено, има да изучи и освѣтли, отъ едно специално гледище, присъщо само ней, една частъ отъ действителността или човѣшкото знание; всѣка наука има свой предметъ, особеното изучаване, на който ѝ дава право на самостоятелно сществуване. Има ли такъвъ предметъ педагогиката? Има ли нѣкакъвъ дѣлъ отъ действителността и човѣшкото знание, които другитѣ науки да не разучаватъ и освѣтляватъ, или най-малкото да не ги освѣтляватъ по начинъ такъвъ, по какъвто тази наука би ги освѣтлила? Отговорътъ на тѣзи въпроси ще съдържа и отговора на въпроса, може ли педагогиката да бже самостоятелна наука.

Споредъ едни автори, такъвъ дѣлъ отъ действителността и човѣшкия опитъ, който да се разработва и освѣтлява отъ педагогиката, неоспорванъ отъ други науки, нѣма. Педагогиката нѣма свой предметъ, въ пълния смисълъ на думата. Знанията, съ които тя си служи, които тя прилага на практика сж заимствувани отъ други науки, напр. философията, психологията, етиката, физиологията, социологията и пр. и, поради това, споредъ тѣзи автори, педагогиката е по-скоро приложна философия, психология или приложна социология и пр. Освенъ това, всичко друго, което ни се е представяло досега като педагогическа наука, споредъ тѣзи автори, е просто изложение на една систематизирана образователна техника, въ най-добрия случай, една педагогическа технология; въ много случаи тя е само сборъ отъ практически правила и указания за ръководене на образователната работа, извлѣчени отъ опита и традицията, или пъкъ представя сборъ отъ необосновани постановления, извлѣчени отъ философски и други предпоставки.

Нека се опитаме да разберемъ, каква доза отъ истина има въ горнитѣ, тѣй сериозни на пръвъ погледъ, опити да се отрече правото на сществуване на педагогиката като самостоятелна наука.

Поставянето на педагогиката въ подчинение на философията или друга нѣкоя наука и, оттамъ, свеждането ѝ до степенъ на приложна наука и отричането на възможността, щото тя да се изгради като самостоятелна наука, се дължи на едно доста старо недоразумение.

Отдѣлнитѣ самостоятелни науки не сж изолирани, обособени и затворени въ себе си дѣлове на човѣшкото знание, а се намиратъ въ тѣсна връзка на взаимно влияние и обмѣна, както сж органически свързани и зависими една отъ друга въ живота отдѣлнитѣ групи явления, които тѣ изучаватъ. Самостойна е всѣка наука, както вече изтъкнахме това, когато разглежда единъ особенъ, присъщъ ней дѣлъ отъ живота или, по-общо, отъ действителността. Но при това тя не само запазва, но и трѣбва да запази живи и постоянни връзки съ всички други науки. На отношенията, следователно, които педагогиката има и трѣбва да има съ философията и другитѣ науки трѣбва да се гледа не като на зависимостъ, а като на жива и постоянна обмѣна съ тѣхъ въ процеса на разработване своитѣ специални проблеми, тамъ където тия проблеми се кръстосватъ съ такива отъ нѣкоя друга наука.

Отъ друга страна, изключително чисти (теоретични) и изключително приложни науки не съществуватъ. Въ известенъ смисълъ, всѣка наука едновременно е теоретична и приложна. Ето защо, тукъ е важно да се види, не дали педагогиката е чиста или приложна наука, а дали тя разработва своята теоретична основа самостоятелно или я заимствува отъ нѣкоя друга наука. Естествено е, че когато се говори за педагогиката като приложна философия, психология и пр., то разбиратъ една педагогика изградена върху основа, която тя е заимствувала отъ философията, психологията и пр. Обаче, въ такъвъ случай се има предъ очи една педагогика насочена по-скоро къмъ издирване на една целъ на образованието и срѣдствата за нейното постигане.

Когато, обаче, се касае за една педагогика, която се изгражда върху самостоятелно научно изследване, чистата и приложна частъ сж органически и нераздѣлно свързани въ едно цѣло, то тогава вече се поставя въпросътъ така: какво трѣбва да бжде отношението на тази педагогика къмъ философията и другитѣ науки.

Безспорно е, че такава една самостоятелна педагогическа наука, както при разяснение на своя обектъ тъй и при методологичнитѣ въпроси свързани съ това разяснение, ще има нужда отъ съдействието на други науки и особено на философията. Но това съвсемъ не ще значи, че тя се намира и трѣбва да се намира въ подчинено отношение къмъ тѣхъ. Нейнитѣ (на педагогиката) усилия ще бждатъ насочени къмъ изследване и разкриване сжщината на обекта си, чрезъ непосредственото му наблюдение и изучаване и стремежъ по-малко да прибѣгва до съдействието на другитѣ науки.

Обикновено, педагогиката се счита като приложна философия главно поради това, че се смѣта, че най-съществениятъ въпросъ, съ който се занимава тя е: да постави и издири целъта на образованието. А поставянето на тази целъ може да се извърши най-сполучливо само отъ философията. Доколко, обаче, педагоги-

ческата наука ще има да се занимава със целта на образованието и затова да прибъгва към философията или нѣкоя отъ нейнитѣ дисциплини за съдействие при установяване съдържанието на тази целъ, т. е. опредѣляне културнитѣ ценности, които ще влѣзатъ въ това съдържание, дотолкова тя ще се намира съ тѣзи науки въ известни опредѣлени връзки на взаимно услужване, но не и подчинение, което би я превръщало въ приложна философия, етика и пр. Защото изследването на различнитѣ страни на образованието, отъ гледището на образователната целъ и нейното съдържание, не изчерпва обекта на педагогиката като самостоятелна наука. Освенъ това, не е само философията, къмъ която педагогиката може и трѣбва да се обръща за установяване на образователната целъ. Обаче, влиза ли въ задачитѣ на педагогиката, като наука, опредѣлението на целта на образованието и ако влиза то въ каква степенъ и не може ли и не трѣбва ли тя да изостави тази задача, сж въпроси, на които педагогиката ще трѣбва сама да отговори и отъ този отговоръ ще зависятъ и силата на връзкитѣ ѝ съ философията главно.

Схващането на педагогическата наука, като технология за постигането на една поставена отъ философията целъ, трѣбва окончателно да се отхвърли, защото това е за педагогиката източникъ на дълбоки и голѣми неясноти. Основаванията за пълното освобождение на педагогиката отъ властта и влиянието на философията сж: 1) педагогиката трѣбва да се изгради като самостоятелна наука върху образованието като фактъ и да се ориентира къмъ него; 2) за нея (педагогиката) образованието е дадено преди всичко като фактъ, а после като задача, каквато тя се явява за педагогическата технология и 3) методитѣ, които тя трѣбва да следва при своето изграждане сочатъ сжщо, че тя не трѣбва да бжде смѣсвана съ философията.

При такова освѣтление на въпроса, педагогиката, като наука за образованието, схващано като фактъ, не само че не се основава върху философията, не само че не се явява нѣщо като приложна философия, но и сама се явява като единъ видъ философия, а именно, като изследване на човѣка и неговия духовенъ миръ въ връзка съ идеята за образованието. Колкото по-сполучливо се изгражда педагогиката като самостоятелна наука върху горната основа, толкова разстоянието между нея и философията ще се увеличава.

Така схващана педагогиката като наука е независима отъ всѣка друга наука. Тя има съ другитѣ близки и сродни науки само една връзка на взаимна обмѣна — тя не само взема отъ тѣхъ нѣщо, но на свой редъ имъ дава и влияе върху тѣхното изграждане.

Необходимо е да се отбележи, че свързването на педагогиката съ философията иде още и отъ схващането, че понятията култура и образование се покриватъ. И понеже културата е съвкупностъ отъ ценности, изучаването, на които се явява предметъ на философията, то педагогиката, понеже се смѣта, че има да прилага на практика усвояването на тѣзи ценности отъ подрастващитѣ по-

колѣния, то тази последната се смѣта като приложна философия. Понятията образование и култура, обаче, не се покриватъ, а се намиратъ въ близки и опредѣлени взаимоотношения. Докато първото (образованието) подчертава въ развитието предимно самия процесъ, неговитѣ интимни пружини, сжщината, протичането му като фактъ, второто понятие (културата) е свързано предимно съ неговото съдържание и следователно стои въ прѣка връзка главно съ целта на образованието. А ние вече видѣхме, че педагогиката като наука трѣбва да бѣде независима отъ едно целепоставяне.

Отъ казаното по-горе, смѣтаме, че стана повече отъ ясно каква е зависимостта на педагогиката отъ философията и че тази зависимостъ до голѣма степенъ е разкъсана отъ педагогиката по пжтя на научното ѣ изграждане и че тази последната все повече се обособява като самостоятелна наука.

Остава да видимъ изчерпва ли се съдържанието на педагогиката при схващането, че тя е по-скоро педагогическа технология и нищо повече. Като отговоръ на това необходимо е дебело да се подчертае, че въ сжщностъ педагогиката като наука дори нѣма за задача да систематизира, нито даже да изработва техническитѣ правила за образованието. Вѣрно е, че задачата на педагогиката като наука се е схващала, па и днесъ се схваща отъ нѣкои автори, въ откриването на правила необходими за образователната практика, т. е. въ опредѣляне на пжтищата и срѣдствата за постигане на дадена практическа цель, поставена ѣ отъвънъ. Ясно е, че при такова схващане на педагогиката като наука тя трудно би могла да се изгради като самостоятелна наука. Сжщо така е вѣрно, че господстващата до сега педагогика е една педагогическа технология, едно учение за техника на възпитанието и обучението. За тази педагогика образованието се опредѣля изключително като съзнателно, планомѣрно и насочено къмъ известна цель въздействие на възпитателя върху възпитаника. Ще трѣбва да отбележимъ, обаче, че това се дължи на едно твърде опростено схващане на образованието като учебно и училищно дѣло, като техника. Такова схващане на образованието задържа педагогиката въ нейното развитие като наука и не ѣ позволява да се издигне до разбирането на образованието въ неговата сжщина и пълнота и чрезъ това да се изгради като самостоятелна наука.

Но повече отъ ясно е, че педагогическата технология е единъ дѣлъ отъ педагогиката и този дѣлъ нито изчерпва науката за образованието, нито може да бѣде нейно основание и оправдание. Педагогическата технология е недостатъчна за едно правилно организиране и извършване на образованието, безъ едно широко идейно схващане на това последното. „Колкото и да е необходима технологията, тя не може да заема господстващо мѣсто въ системата на педагогиката — тя е подчинена на едно учение за образованието въ широкъ смисълъ на думата,“ казва Гесенъ<sup>1)</sup>. Една педагогическа технология, която не е изградена

<sup>1)</sup> Вижъ „Основы педагогики“ — стр. 353—361.

върху педагогическа наука, която на свой редъ изхожда изъ естествено-научното изследване на образованието като фактъ и не стои въ постоянна връзка съ нея, ще се укаже спирачка за педагогиката като наука съ своитѣ изкуствени положения и принципи.

Видѣхме, макаръ и много бѣгло, че всички опити възъ основа, на които се оспорва правото на педагогиката да се обособи като самостоятелна наука, не издържатъ една смислена и сериозна критика отъ гледището за възможността на съществуване на отдѣлнитѣ науки. И, ако трѣбва, възъ основа на всичко, дотукъ вече казано, да отговоримъ на въпроса: възможна ли е педагогиката като самостоятелна наука, поставенъ въ началото на тази глава, ние бихме могли да дадемъ положителенъ отговоръ, но преди да сторимъ това намираме, че ще е необходимо да отговоримъ на въпроса: що е наука?

Многото опредѣления, които различнитѣ автори даватъ на понятието наука могатъ да бждатъ обобщени, като се отстранятъ нѣкои незначителни подробности, къмъ следното опредѣление: Наука се нарича всѣка съвкупность отъ обективно достовѣрни, естествено или логически свързани въ една система, знания върху даденъ предметъ или явление, или група явления; знания, които позволяватъ да се извеждатъ изъ тѣхъ сигурни, добре обосновани и главно обективно неотразими общи положения и да се откриятъ закономернитѣ отношения между изучаванитѣ факти.

Въ връзка съ това опредѣление стоятъ и отличителнитѣ признаци на всѣка наука, а именно:

1) Всѣка наука трѣбва да има, както вече отбелязахме, свой ясно опредѣленъ и разграниченъ обектъ, присъщъ само ней; разглежданъ отъ нея отъ едно изключително ней присъщо гледище, въ случай, че този предметъ се изучава и освѣтлява и отъ друга нѣкоя наука;

2) Знанията, които дадена наука установява, трѣбва да бждатъ такива, че да позволяватъ извличането изъ тѣхъ на общовалидни закони, критерии, принципи и положения;

3) Знанията трѣбва да бждатъ добити чрезъ общи за всички науки контролируеми методи.

4) Всѣка наука трѣбва да дава нови знания върху живота и битието, които знания да подпомагатъ по-нататъшното развитие и обогатяване на културата.

По пжтя на тѣзи разсждения ние идваме до въпроса: Може ли да се изгради една педагогическа наука, която да отговаря на всички гореизброени условия? Нашиятъ отговоръ е, основавайки се на вече съществуващата педагогическа наука, че това е напълно възможно.

Преди всичко, педагогиката може да има и има свой собственъ обектъ, съ който никоя друга наука не се занимава. Този обектъ е една особена група явления, съ които никоя друга наука не се занимава или не се занимава да ги изучава така, както педагогиката подхожда къмъ тѣхъ, за да ги изучи и освѣтли. Това сж явленията, които въ своята съвкупность съставляватъ онова, което наричаме образование. За освѣтлението на този особенъ

дѣлъ отъ явления е необходима, безъ съмнение, и особена, специална наука, каквато се явява, именно педагогиката. Новитѣ знания, които тя евентуално вече е открила и ще има тепърва да открие въ тази областъ, ще бждатъ несъмнено цененъ и необходимъ приносъ къмъ съкровищницата на научното знание. Педагогиката като наука не може да има другъ обектъ освенъ самото образование като фактъ, като едно постоянно, жизнено, социално и историческо явление.

Когато става дума за образованието като обектъ на педагогиката не бива подъ това да се разбира само образованието на децата и то, главно, въ училището, защото педагогиката като наука се интересува и отъ образованието на възрастнитѣ. Тя се интересува не само отъ организираниѣ въздействия, които протичатъ като образователна проява, но и отъ всички ония жизнени въздействия, всрѣдъ които живѣятъ и растатъ, както младитѣ, така и възрастнитѣ, които сжщо влизатъ въ обема на образованието. Става дума, разбира се, не за една история на образованието, а за единъ наученъ анализъ на образованието като фактъ — жизненъ, социаленъ, историченъ проявващъ се всѣкога и навсѣкжде. Единъ наученъ анализъ на фактическиѣ прояви на образованието въ различнитѣ времена, народи, социални слоеве и групи, за да се открие неговата неизмѣнна и постоянна сжщностъ, лежащи извънвременнитѣ и постранични условия. Този анализъ ще доведе до ценни познания относно произхода на образованието и училището, причинитѣ за диференциацията на образованието, т. е. за многообразието въ неговитѣ проявления и единството въ това многообразие. Чрезъ него ще се изясни отношението на образованието къмъ другитѣ прояви на живота и културата: нрави, битъ, изкуство и зависимостъ между тѣхъ.

Ето, въ тази насока педагогиката като наука ще изучава и освѣтлява своя предметъ, по начинъ, какъвто никоя друга наука не върши това.

Педагогиката като наука отговаря и на всички други условия, споменати по-горе, на които трѣбва да отговаря всѣка наука.

Фактитѣ и явленията, които съставляватъ въ своята съвкупностъ образованието, иматъ една обща основа, която ги свързва въ едно органическо цѣло, поради което и знанията, които произтичатъ отъ тѣхното изучаване, могатъ да се организиратъ въ една логическа система.

Отъ друга страна педагогиката си служи съ общедостъпни и общевалидни методи. Нейнитѣ главни срѣдства за изучаване на своя обектъ сж наблюдението и опита; чрезъ тѣхъ тя открива педагогическитѣ знания. Тя ще прибѣгва до дедуктивния и други методи, само когато ще има да използва известни положения, заимствувани отъ други науки, или, когато ще търси да извлѣче критериитѣ, принципитѣ и постулатитѣ на образованието като задача изъ установенитѣ закономѣрни отношения.

Тя ще прибѣгва до дедуктивния методъ и при опредѣляне цельта на образованието, ако това ѝ се наложи.

На четвърто място, знанията, които тя открива се явяват, безспорно, новъ и цененъ приносъ въ общата съкровищница на човѣшкитѣ знания, по простата причина, че съ фактитѣ, които тя изучава, не се занимава никоя друга наука. Педагогиката, като си поставя за предметъ образованието, разгледано като една отъ основнитѣ функции на живота, си осигурява такова богато съдържание, което не само, че представя единъ оригиналенъ отдѣлъ отъ общото човѣшко знание и освѣтлява една страна отъ живота, която никоя друга наука не засѣга, но и хвърля съвършено нова и особена свѣтлина върху много отъ проблемитѣ, които сж предметъ на други науки.

Казаното дотукъ, макаръ и много схематично, споредъ насъ, е достатъчно да изясни, че педагогиката, като самостоятелна наука, е напълно възможна и нейното съществуване е напълно законно и съвършено достойно тя може и трѣбва да се подреди въ системата на теоретичнитѣ науки. И, въ действителностъ, тя все по-здраво се изгражда като такава и то особено въ последнитѣ нѣколко десетилѣтия.

Въ реда на тѣзи мисли би трѣбвало да се спремъ по-подробно върху въпроса: какво разбираме ние подъ понятието образование, какво съдържание влагаме въ него, като го сочимъ като предметъ на науката педагогика. Това, обаче, ние ще сторимъ при другъ случай.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ония, които желаятъ да се запознаятъ по-основно съ въпроса, който ние разглеждаме въ настоящата глава, препращае къмъ хубавото и единствено по рода си у насъ съчинение на проф. Д. Кацаровъ — Педагогиката като самостоятелна наука. (Отпечатъкъ отъ годишника на Соф. университетъ — Историко-филологически факултетъ) — София, 1929. г.

Д-ръ Б. Шановъ.

## НАГРАДИ И НАКАЗАНИЯ.

### Какъ се преживяватъ наказанията и наградитѣ отъ възпитателитѣ.

Наказанията се преживяватъ много индивидуално и субективно отъ този, който наказва. Решаваще значение иматъ особенитѣ отношения, които съществуватъ или се създаватъ между провинения и наказващия. Дори сждията, който получава тѣжба срещу закононарушителя съ формулирано обвинение и молба да осжди обвиняемия по точно опредѣленъ членъ отъ нѣкой законъ, не може да изнесе напълно обективна присжда, защото, безъ да иска, се влияе отъ името, житието и битието, фигурата, израза на лицето, цвѣта на очитѣ, тембъра на гласа, начина на появата и пр. на обвиняемия. А сждията самъ не е свидетелъ на простѣпката, той лично не е засегнатъ отъ нея, следствената частъ отъ процеса е направена отъ следователя, наказанието се изпълнява отъ други лица, сждията следъ произнасяне на присждата вече нѣма никакво

отношение къмъ правинения; той се запознава съ него само чрезъ проучване дѣлнитѣ по дѣлото и отъ краткотрайния разпитъ презъ време на сѣдебното заседание. И все пакъ, както се каза, сѣдията сѣщо не винаги произнася напълно обективна присѣда, защото едно субективно отношение къмъ подсѣдимия влияе на сѣдийското му правно съзнание и го кара да търси смекчаващи, отегчаващи вината обстоятелства и съобразно съ това да го подведе подъ единъ или другъ членъ отъ наказателния законъ.

Още повече сѣ индивидуално и субективно обусловени наказанията, които налага учительтъ на провиненъ ученикъ. Защото учительтъ има много по-трайни и много по-чувствено оцвѣтени отношения къмъ питомеца си. Ученикътъ извършва простѣпката си обикновено предъ и противъ учителя. Учителътъ е прѣко или косвено пострадалъ, защото той е или направо засегнатъ или косвено като отговоренъ пазителъ на реда, дисциплината, добритѣ отношения между ученицитѣ и морала въ класа. Така че, той е едновременно потърпевшъ тѣжителъ, следователъ, обвинителъ, защитникъ, сѣдия и изпълнителъ на присѣда. И всички тия функции учительтъ трѣбва да изпълни обикновено въ едно съвсемъ кратко време — понѣкога съвсемъ непосредствено или дори едновременно съ наказуемата простѣпка. Като се вземе предвидъ още, че непосредствено възприетата ученическа простѣпка предизвиква въ него силно емоционално преживяване, че той изпада въ афектно състояние, което парализира разсѣдка и се отреагирва въ най-обичайно, навично агресивно деяние, лесно е да се разбере, че наказанието, което налага учительтъ, е въ голѣма зависимостъ отъ неговитѣ индивидуални особености и отъ емоционалното отношение, което има къмъ питомеца си.

Безспоренъ фактъ е, че преди още да сме влѣзли въ духовенъ контактъ съ нѣкого, а само сме го видѣли, той вече ни е симпатиченъ, безразличенъ или омразенъ; поставили сме го съвсемъ неволно нѣкѣде между тия три полюса. Защо този „нѣкой“ ни е, напр., омразенъ, точно не можемъ да кажемъ, но все трѣбва да има нѣщо въ него, което ни кара да го мразимъ; може би ни напомня съ нѣщо (очи, уста, носъ, кожа и пр.) нѣкое омерно намъ лице. Влѣземъ ли въ духовенъ допиръ съ този „нѣкой“, първото ни впечатление може да се затвърди, но може и да се промѣни до толкова, че омразниятъ „нѣкой“ да ни стане много симпатиченъ, или „безразличниятъ“ да се издигне въ очитѣ ни и пр. Лъжемъ се, когато твърдимъ, че всички ученици ни сѣ еднакво обични. Тѣхната външностъ, а още повече тѣхнитѣ ученически качества — прилежание, успѣхъ, поведение, участие въ училищната работа, държанието имъ къмъ учители и ученици и пр., ни каратъ да ги чувствуваме на различни мѣста въ сърдцето си и, безъ да искате, да демонстрираме по-голѣмата си или по-малка обичъ къмъ всѣкого отъ тѣхъ, дори тъкмо когато съ думи и дѣла се стремимъ да покажемъ предписаната ни отъ нашия педагогически тактъ и отъ педагогическото ни убеждение еднаква любовъ къмъ всички. А трѣбва още да добавимъ, че и децата — нашитѣ питомци — усѣщатъ, чувствуватъ, кои ни сѣ любимцитѣ, безраз-

личнитѣ и омразнитѣ, кси търпимѣ, обичаме условно или съжаляваме, къмъ кои сме несправедливо строги, кои подценяваме или прекалено надценяваме.

Такива сж реалнитѣ отношения на учителя къмъ питомцитѣ му — индивидуални и субективни или по-точно казано — обективни, но винаги съ индивидуална и субективна подплата. И наградитѣ и наказанията, които раздава на различни ученици за едни и сщи постижения и постъпки не могат да не бждат повлияни отъ особенитѣ отношения, въ които се намира учителътъ къмъ питомцитѣ си.

Но отъ що се обуславятъ и какъ възникватъ отношенията на учителя къмъ питомцитѣ му, които съопредѣлятъ наградитѣ и наказанията, що развива и налага той за дадена добра проява или за извършена простъпка?

1. Най-голѣмо значение за образуването на тия отношения иматъ: особената тѣлесна и душевна конституция на учителя — неговата био-психична сжщина, биологичниятъ му характеръ — темпераментътъ, неговиятъ формаленъ характеръ, плодъ на образователни и възпитателни въздействия, и неговата педагогическа култура, резултатъ отъ всички негови основни и наслоени човѣшки и учителски качества.

Учитель съ здраво тѣлесно и душевно устройство, съ здравъ духъ въ здраво тѣло, респектира ученицитѣ съ своята здрава човѣшка сжщина. Той е сериозенъ къмъ ученицитѣ, но съ здравия си хуморъ умѣе да ги увлича и води, безъ да изпада въ дребнавостъ, и неговитѣ временно строги отношения се понасятъ отъ ученицитѣ, безъ да се схващатъ като наказание. Такъвъ учитель не изпада въ продължителни разправии, не пише забележки и, ако нѣкога бжде принуденъ да наложи по-строго наказание, то винаги се схваща като справедливо и се понася съ благодарностъ. Такъвъ учитель не се подвежда къмъ наказване на ония ученици, които поради особената си душевна структура се нуждаятъ отъ наказание и потикватъ учителя си да ги наказва. На такива ученици той влияе лѣчечно, като ги окуражава въ работата и вдъхва въра въ собственитѣ имъ сили.

Учитель съ здраво тѣло, но въ неустановенъ и колебливъ духъ мѣни много често отношенията си къмъ ученицитѣ; ту е много добъръ, отстъпчивъ и снисходителенъ къмъ прегрѣшенията на ученицитѣ, ту е много взискателенъ и строгъ, та наказва дори за най-дребни простъпки. Наказанията отъ такъвъ учитель се понасятъ леко, но не оказватъ трайни възпитателни въздействия, защото ученицитѣ свикватъ съ тѣхъ и знаятъ, че сж временни, отъ мѣними и наложени отъ не особено уважаванъ учитель, който все пакъ обича децата си и не е злопаметенъ.

Тѣлесно-слабиятъ, съ нѣжна биологична конституция учитель може да има здравъ и възвишенъ духъ, та съ тѣлото си да извиква умиление или съжаление, а съ духа си възхищение въ питомцитѣ си. Ако е съ добро сърдце, той може да владѣе и води младитѣ, но всѣко по-голѣмо напрежение и нѣкои по-значителни постъпки на питомцитѣ му го подлагатъ на голѣмо изпитание, та

доброто му сърдце го прави или прекалено отстъпчивъ и нехаенъ къмъ детскитѣ постѣпки, или пъкъ го кара да се затвори въ себе си и да изживѣва детскитѣ прегрѣшения, като причинени отъ неговото или чуждо педагогическо несъвършенство или дори като негови лични недостатѣци, затова той по принципъ не наказва ученицитѣ си.

Учитель съ неустойчиво тѣлесно и душевно устройство, съ сприхавъ характеръ, болезнено честолюбие и съ потиснато чувство на малоценностъ предизвиква ученицитѣ къмъ наказателни постѣпки. Той наказва жестоко за най-дребни провинения, защото мисли, че ученицитѣ му сѣ лоши, аморални и нарочно го дразнятъ и предизвикватъ. Такъвъ учитель не е обичанъ отъ ученицитѣ, а налаганитѣ отъ него наказания се оценяватъ като несправедливи и не действуватъ възпитателно.

2. Самата възпитателна функция на учителя обуславя въ голѣма степенъ отношенията му къмъ ученицитѣ. Училищниятъ животъ е (или трѣбва да бѣде) посрѣдникъ между живота на тѣхния семеенъ кръгъ и голѣмия, цѣлостния общественъ животъ. А въ живота на училището учителятъ е това, което родителитѣ сѣ въ семейството, затова и отношенията и връзкитѣ, що детето има въ семейството къмъ баща, майка, братя, сестри се пренасятъ въ училището къмъ учителя. Той е представителъ и замѣстителъ на родителитѣ въ училищния животъ и споредъ пола, възрастта и нѣкои други тѣлесни и душевни качества, той се чувствува отъ децата нѣщо като родителъ или близъкъ роднина, а не като нѣкакъвъ чиновникъ. Естествено е, че и наградитѣ и наказанията, що учителятъ употребява въ училището въ голѣма степенъ наподобяватъ ония награди и наказания, които той би приложилъ къмъ децата, на които е баща, майка, братъ, сестра и пр.

3. Теоретическата постановка на учителя къмъ сжчината на възпитанието и неговата целъ, познанията и схващанията му за душата на детето и особенитѣ му схващания за наградитѣ и наказанията като възпитателни срѣдства сжщо обуславятъ отношенията на учителя къмъ неговитѣ питомци. Отъ всичко това зависи съзнателното, обмислено, предназначено и отмѣрено употребяване на награди и наказания. Така, нѣкои учители смѣтатъ, че наказанието е необходимо, за да свикнатъ децата да преодоляватъ затруднения и неслуки въ живота; други смѣтатъ, че, който обича децата, трѣбва да ги наказва по-често, за да ги направи добри и пр.

4. Отъ значение за отношенията къмъ питомцитѣ е, какви отношения учителятъ е ималъ като дете къмъ възпитателитѣ си и какви награди и наказания е получавалъ отъ тѣхъ въ по-голѣмо изобилие. Мнозина родители и учители, напр., се водятъ отъ максимата: „както тогава бѣха къмъ мене, така и азъ трѣбва да бѣда къмъ васъ“ т. е. моитѣ възпитатели ме наказваха, ругаха, биха, затова станахъ добъръ човѣкъ; за да станете и вие добри, и азъ трѣбва да ви наказвамъ. Задъ тази максима, често се прикрива садизмътъ на нѣкои възпитатели или отмъщението за полученитѣ нѣкога наказания. Други пъкъ разсждаватъ: „Не съмъ наказванъ, нѣмамъ право да наказвамъ“ и търпятъ всички безчин-

ства на питомците и чрезъ това тѣ така се самонаказватъ. Но по-нѣкога ржководната максима е: „Ако като дете бѣхъ своевременно наказанъ отъ родители и учители, нѣмаше сега да бжда такъвъ несретникъ въ живота, затова при васъ нѣма да допустна сжщата грѣшка“. Съ това правило жестоки възпитатели пакъ задоволяватъ садизма си, рационализиратъ жестокостта си и отмъщаватъ за лошото си възпитавие.

5. Психоаналитичитѣ \*) намиратъ, че отношенията ни къмъ децата се обуславятъ и отъ несъзнавани, потискани нагони, желания и съображения, отъ несъзнавана вина за собствени прегрѣшения, отъ неправилно разрешени душевни конфликти и пр. Така, споредъ тѣхъ, нѣкои скжперници мразятъ въ собственото си дете сжществото, което имъ коштува пари и го подлагатъ на нечовѣшки мъжки, а други пъкъ сж особено нѣжни къмъ децата, защото тѣ сж чисти, къмъ каквато чистота се стремятъ напраздно скжперниците... Влюбениятъ въ себе си учителъ, нарцисътъ, е много жестокъ къмъ децата, защото въ всѣка постжпка на ученика той вижда нарушение на собственото му самолюбие. Садиститѣ и мазохиститѣ чрезъ децата наказватъ собственитѣ си постжпки, и оня, който страда отъ малоценностъ и чувство на виновностъ, наказва собственитѣ си неспособности и вината си.

Една лондонска лѣкарка-психиатръ — Dr. Sybille L. Jates — между своитѣ пациенти имала нѣколко учители и учителки. Ето два случая изъ практиката ѝ. Единъ учителъ биелъ децата съ бастона си и то доста жестоко. Той често миелъ ржцетѣ си подъ предлогъ, че децата били много нечисти. Оказало се, че той билъ онанистъ, значи, нечистъ и трѣбвало да се мие. Наказанието, което той самъ заслужавалъ, налагалъ го на децата и въ тѣхъ наказвалъ себе си... Една учителка си поставила за целъ да докара отдѣлението отъ 40 деца до такава тишина, че топлийка като падне да се чуе. Тя постигнала тази целъ, но... сама загубила гласа си на психогенна почва. За вината си, дето тѣй измжчвала децата, тя несъзнателно се самонаказала съ изгубване на гласа си.

Каквото се каза за отношенията на учителитѣ къмъ ученицитѣ е напълно отъ значение и за отношенията на родителитѣ къмъ децата. Различнитѣ типове родители иматъ съответни отношения къмъ децата си, които обуславятъ употребата на награда наказания при семейното възпитание\*\*). Но кръвнитѣ връзки между деца и родители, материалната зависимостъ на еднитѣ отъ другитѣ, мисълта за бждещето и пр. съопредѣлятъ и оразнообразяватъ още повече взаимнитѣ имъ отношения, които се мѣнятъ още и въ зависимостъ отъ растенето на децата. Малкитѣ сж напълно зависими отъ голѣмитѣ, но идватъ години, когато младитѣ постепенно се откъсватъ отъ възрастнитѣ, а наставатъ и други години,

\*) Zeitschrift für psychoanalytische Paedagogik, Sonderheft „Strafen“, г. V, кн. 8/9.

\*\*) Гл. „Типове родители“ въ медико-педагогическо списание, г. III, кн. 3/4.

когато старитѣ ставатъ вече зависими отъ зрѣлитѣ самостоятелни възрастни рожби.

Наградитѣ и наказанията, що употребяваме при малкитѣ деца и ученицитѣ, обикновено сж непосредни реакции, кжси съединения въ афектираното цѣлостно съзнание на възрастнитѣ, причинени отъ постжпкитѣ на децата. Размисълъ, съобразяване съ принципи и правила има обикновено следъ като наказанието е било изпълнено. При по-възрастни ученици и младежи награди и наказания се прилагатъ все още като непосредни реакции и въ ефектно състояние, но все по-често особено наказанията се предхождатъ отъ разсжждаване, съобразяване и разбиране, та ставатъ по-близки до обоснованитѣ — сждийски присжди. При зрѣлитѣ питомци наградитѣ и наказанията добиватъ все повече характеръ на политически преговори и дипломатически мѣроприятия и по-рѣдко преминаватъ въ явни военни действия. Но и въ последнитѣ два случая съотношенията между наказващия и наказвания могатъ да регресиратъ въ по-ранни стадии и наказанията ставатъ пакъ като резултатъ отъ кжсо съединение, при което, могатъ да се случатъ силни агресивни деяния — крѣвни обиди, нараняване и убийство, защото наказваниятъ не е вече дете и може да реагира по непредполаганъ отъ наказателя начинъ.

Различни сж чувственитѣ състояния на възпитателитѣ при наказване и при награждаване на ученицитѣ. По-дребнитѣ наказания, като: неволно поглеждане, укоренъ погледъ, почукване на масата и спиране говоренето, споменуване името на ученика, напомняне, сгълчаване и пр. се употребяватъ при по-слабо афектиране, но колкото възпитателътъ е по-силно афектиранъ отъ простжпката на питомеца, толкова и наказанията сж по-силни. Особено тѣлеснитѣ наказания сж свързани съ силни афекти. Възпитателътъ при тѣхъ обикновено е извънъ себе си. Почти обратно е съ наградитѣ. — По-силни приятни чувства, причинени непосредно отъ възприемането на добрата постжпка на питомеца, пораждатъ наградитѣ: одобрителенъ погледъ, усмихва, милване, галене, цѣлувка и пр., а по-силнитѣ, особено материалнитѣ награди, сж плодъ повече на размисълъ и педагогически тактъ.

Преживяването на наградитѣ и наказанията отъ възпитателя е въ зависимостъ още и отъ начина, по който ги преживяватъ засегнатитѣ отъ тѣхъ питомци. Добритѣ и трайни резултати отъ употребенитѣ награди и наказания правятъ възпитателя по-въздържанъ, но и убеденъ привърженикъ на правилно отмѣреното възпитателно срдство. Безрезултатнитѣ наказания и награди озлобяватъ възпитателя и го принуждаватъ да засилва наказанията и да намалява наградата. Въ такъвъ случай афектното състояние се засилва съ чувството на омраза и желанието за мѣстъ, което се отреагирва съ още по-агресивни деяния, следъ като настава нѣкакво успокояване, свързано съ състояние на философски размисълъ и вдѣлбочаване въ сжщината на човѣшката душа, смисъла на наградитѣ и наказанията, вземане решение за планомерно възпитавање и пр. и пр., докато дойде новъ поводъ за агресия.

Чести сж случаите, при които възпитателът, изпаднал в силно афектно състояние, налага неправилно отмерено по сила и неподходящо за случая наказание, свързано с люти обиди или бой с нараняване и пр. След отреагиране на афекта обикновено наставя бързо опомняне, свързано с разкаяние, съжаление и обратно на агресията деяния — милване, цълуване, плачъ, самоупръквания, извиняване, удовлетворяване прищъвки на наказания и пр. Този вид наказания и награди — отплата за неправилно наказание, сж особено вредни. Тъ покварват децата и ги правят безчувствени към наказания и награди.

Невъзможно е в една обикновена статия да се разглеждат изчерпателно всички отношения между възпитател и питомец, от които произлизат награди и наказания и да се опишат преживяванията на наказателя, свързани с тях. Ала и от казаното до тукъ все е станало ясно, колко сложна е психологията на наградите и наказанията, и колко е необходимо за всеки възпитател да се вдълбочи в собствените си преживявания като възпитател, който често наказва и възнагражда, за да бъде сигурен, че ще употребява неправди и наказания с трайно възпитателно въздействие.

Цв. Петковъ.

### КРИТИЧНО ОТНАСЯНЕ КЪМЪ ТРАДИЦИОННАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА РАБОТА.

Въ кн. 1. на сп. „Педагогическа практика“ разгледахъ традиционната образователна работа въ духа на хербартианците. Въ кн. 2. на същото списание разгледахъ въпроса за целта при конкретната образователна работа. Сега ми предстои да разгледамъ различните формални степени въ свѣтлината на съвременната психология и педагогика.

Йоханесъ Хербартъ намира, че всяка образователна работа преминава презъ следните степени: наблюдение, асоциация (свързване), система и приложение. Учениците му разчленяватъ образователната работа, която идва следъ като се постави целта на следните степени: подготовка, преподаване, свързване, схващане и приложение.

За да видимъ, кое е разумното въ тия формални степени и какъ трѣбва да се работи отъ съвременно психологическо и педагогическо гледище, нека разрешимъ накжсо най-напредъ въпроса, какъ се изгражда личността или колектива отъ млади, които иматъ обществено-културна стойностъ или ще бждатъ ценни членове за своя народъ.

Освѣтлението на този въпросъ може да се даде само въ духа на следното. Никой отдѣленъ човѣкъ или никоя група отъ хора, които сж ценни за народа ни, не сж такива, тъй като тѣмъ имъ се налага да се проявяватъ така. Напротивъ, тѣхната ценностъ произтича отъ факта, че тѣ, като свободни хора и при това съзна-

телни, желаят и работят за народа си. Василъ Левски работи за него и тогава дори, когато му се прѣчи отъ тогавашната чужда властъ. И тъкмо затова той е цененъ — проявява сила да се справя съ трудноститѣ. Но нему никой не му налага да работи за своя народъ. Сжщото важи за Ботева, Паисия, Захарий Стояновъ. Значи, целъта (задачата) на тѣхната дейность се дължи на тѣхъ лично — тѣ сж я избрали като съзнателни и свободни хора. Безъ такава свободно и съзнателно избрана целъ тѣ никога не биха действували, нито биха станали народни герои. Чрезъ съзнателната си свободна дейность тѣ сж дораснали до положението на личности и съ стойность.

Но, щомъ говоримъ за съзнателна и свободна дейность като условие за изграждането на ценната личность или група, то е ясно, че тази дейность се извършва около една или повече задачи (идеали). И наистина, основниятъ двигателъ за изграждането на личноститѣ (отдѣлни и групи) е наличността на задачи и идеали, които налагатъ системни и трайни усилия. Колкото по-ценни и затова по-трудни сж тѣзи задачи (цели), толкова по-трайна, системна и съзнателна дейность ще развива индивидътъ и толкова по-надеждна личность отъ обществено-културно гледище ще стане. Ето защо, нажсо казано, вѣрно е следното въ тази насока: позволете ми да разбера какви цели сте си поставили и работите за тѣхъ продължително време, за да мога съ голѣма увѣреностъ да ви кажа, какъвъ човѣкъ ще станете, човѣкъ съ роля въ живота или сѣнка, която ще бжде забравена докато е още жива.

Но целитѣ и идеалитѣ, които си поставя човѣкъ и чрезъ тѣхъ се изгражда като личность, нито се награватъ, нито сж дѣло на мига: тѣ сж плодъ на дълбоки лични потребности и възможности, на потребности и възможности свързани съ живота на народа и времето, които личността или групата постепенно осъзнава и възъ основа на тѣхъ си поставя задачи и идеали въ продължение на години или още по-точно, въ продължение на детинството и юношеството. Така, Василъ Левски, макаръ че приелъ черковенъ санъ, никога не се е чувствувалъ напълно доволенъ отъ този животъ и постепенно идва до необходимостта да се раздѣли съ него и се отдаде на служба въ полза на народа. Чрезъ дълбоката си потребность да защити народа си отъ нападкитѣ на другитѣ, Паисий постепенно осъзнава целъта си — написване историята на българитѣ и разпространението ѝ, чрезъ което той се изгражда като ценна личность. Следователно, целитѣ и идеалитѣ само тогава сж условие, за да се създаде ценна личность, когато тѣ я обединяватъ все по-дълбоко съ народа. Чрезъ работата надъ тѣзи цели и идеали индивидътъ става личность, а като такава, служи на живота и културата.

Или, нажсо, изграждането на ценната личность се извършва по следния пжтъ: лични и обществени потребности, които водятъ до цели (задачи) и идеали съ обществено културна стойность, целитѣ и идеалитѣ динамизиратъ личността и тя развива системна, трайна и съзнателна дейность, чрезъ която фактически се изгражда.

Тази дейност разкрива трудности и нови лични и обществени потребности, които водят до нови задачи и така по пътя на спиралата, все нагоре и нагоре, Това е закономерният ходъ, по който неизбежно протича развоия и изграждането на личността съ стойност за живота и културата. Поддържамъ, че този ходъ е закономеренъ, защото не може да се изгради ценна личност нито безъ цели и идеали, къмъ които личността има положително отношение като ги смѣта за свои, нито безъ потребности, които може да водятъ началото си и отъ обществения животъ, но сж станали потребности на индивида, нито безъ дейностъ за осъществяването на тѣзи цели и идеали. Нѣщо по-вече, не може да се тръгне най-напредъ отъ дейността, та после да се мине презъ целитъ и идеалитъ, за да се стигне до потребноститъ. Обратно: неизбежно трѣбва да се тръгне отъ потребноститъ съ значение за индивидъ и общество, да се мине презъ осъзнати цели и идеали за тѣхното задоволяване и се стигне до съзнателна и системна дейностъ за тѣхното осъществяване. Отъ това гледище изграждането на личността е толкова закономерно, колкото и развоия на едно растение, при което се почва отъ семето, а не отъ здравето и право стъбло.

Но, би могло да се помисли, че този е неизбежният ходъ въ развоия на възрастнитъ или особено даровититъ хора? Първо, щомъ се говори за изграждане на личности съ стойностъ, то значи, че не става дума за зрѣли хора. Тѣ, щомъ сж зрѣли, сж вече изградени и центърътъ на тежестта пада не въ изграждането имъ, а въ тѣхната плодотворна дейностъ. Изграждането става презъ младостта. Второ. При даровититъ хора само по релефно изпъква този закономеренъ развоия, а фактически той е сжщия и при обикновенитъ деца и младежи. Нѣщо по-вече, при тѣхъ е до такава степенъ необходимо да се спазва този ходъ, че ако не се спазва ние не рискуваме, а направо убиваме развоия на младитъ поколения.

Би могло да се попита: Нали при младитъ, особено при децата, нѣмаме задачи и идеали съ общественно-културна стойностъ? Тогава какъ ще се осъществи тѣхниятъ правиленъ развоия? Безспорно, тѣ нѣматъ и не могатъ да иматъ цели и идеали точно отъ такова естество като целитъ и идеалитъ на възрастнитъ да напишатъ история на народа (Паисий), да организиратъ маситъ (Василъ Левски) да възпѣятъ страданията на народа (Ботевъ) и т. н. Но тѣ могатъ и иматъ потребности, които ги водятъ до цели и идеали, които сж далечнитъ стъпала къмъ цели и идеали съ стойността на възрастнитъ. Ето нѣколко факти. Дете отъ предучилищната възраст, на село. То вижда, че бащата работи колело за колата. Отначало само наблюдава, а после постепенно почва да помага, до като стигне до задачата си да построи и то колело — играчка. Чрезъ нея то се развива и подготвя, та може би, единъ день, ще направи и колело за кола. Или дете отъ образована срѣда. Вижда, че всички четатъ и пишатъ. У него постепенно се поражда потребността да пише и чете и то години по редъ работи, но когато влиза въ I отделение вече не само чете и пише свободно, а и съчинява малки стихотворения и разкази. За мнозина учи-

тели, особено отъ по-големитѣ селища, не е вече тайна, че много деца влизатъ въ I отдѣление съ голѣмъ духовенъ капиталъ, който децата отъ по-малкитѣ селища добиватъ въ края на I-та или II-ра учебна година. Значи и независимо отъ училището, младитѣ си поставятъ цели и идеали, които постепенно осъзнаватъ и разширяватъ и така чрезъ тѣхъ, се готвятъ неволно отначало, а после все по-съзнателно да осъществяватъ целитѣ и идеалитѣ, които ще ги направятъ ценни личности. Интересътъ къмъ колелото може да се превърне въ интересъ и работа въ областта на дадена професия; и усвояването на четенето, писането, разбирането на приказкитѣ, детскитѣ опити да се твори може да отведе детето до литературното творчество, а ако това не стане, до овладяване на езика и до обикновенното му, правилно използване въ живота.

Каква е тогава ролята на обществото и училището въ изграждането на ценната личностъ? Отъ освѣтленията, които давамъ дотукъ може да се помисли, че личността е абсолютно автономна въ хода на развоя си и намѣсата, съзнателна и несъзнателна, на общество и училище е излишна. Нищо подобно. Нѣма индивидъ вънъ отъ обществото и нѣма общество безъ индивиди. Индивидътъ става ценна личностъ само дотолкова, доколкото е потопенъ въ обществото. Още когато индивидътъ е съвсемъ несъзнателенъ (до 8—9 месеци), както и винаги после обществото чрезъ семейство, организацията на държавата, културнитѣ институти, книжнина кина и различни части отъ себе си, влияе неволно и несъзнателно и обуславя тѣлесния и духовния развой на младитѣ: запазва здравето имъ, подбужда ги да се развиватъ духовно, насочва развоя имъ съ огледъ на живота и културата, подбужда ги да си създадатъ цели и идеали, да станатъ личности съ характеръ и стойностъ, насърчава положителното у тѣхъ, предявява искания, които сж оправдани обществено и така младитѣ като работятъ за задоволяването имъ, израстватъ като ценни личности.

Подобно е влиянието и на училището, само че неговата роля е доведена до висша степенъ на съзнателностъ и планомерностъ: като държи смѣтка за личнитѣ особености, интереси, наклонности, сили, подготовка, то така ръководи, че чрезъ присъщото на индивида да се стигне до цели и идеали ценни за обществото и културата. Детето може и обича да смѣта и решава задачи: училището го ръководи така, че силитѣ му въ тази насока растатъ и се отправятъ къмъ благото на народа; детето обича да чете и пише, то търси макаръ и смѣтно хубавото и доброто: училището така го ръководи, че то се сродява съ езика, литературното и народното творчество, развива съответнитѣ си сили и е готово да ги използва за доброто на дѣлото. Така е въ всички области на образованието: чрезъ конкретната личностъ на детето съ нейнитѣ сили и интереси, цели и идеали, които често сж детински се стига до пълноценното развитие на личността съ огледъ на народа и неговата култура.

## 7.

По-рано, въ кн. 2. изяснихъ кога целта има образователна стойност. Сега ще видимъ какво предстои по-нататъкъ. Онова, обаче, което изложихъ въ кн. 2. на „Педагогическа Практика“ и това, което изложихъ въ т. 1. на тази статия, налагатъ извода: целитъ при образованието иматъ само тогава стойност, когато, породени напълно самостоятелно въ съзнанието на индивида или съ съдействието на училището, сж станали лични и позволяватъ на индивида или групата да развиватъ правилни, системни и съзнателни лични усилия за тяхното осъществяване. Стане ли това, фактически образованието е пълноценно и съ всички изгледи за голъми плодове — подготовка на обществено и културни люде. Ето защо сега ми предстои да разкрия ония периоди въ конкретната образователна работа, които следватъ по необходимостъ следъ като целта е поставена и индивидътъ я съзнава като своя.

Целитъ при образованието сж три вида цели, които засѣгатъ упознаване на действителността, вкл. и себе си, за да се придобиятъ обществено, жизнено и културно ценнитъ познания — въ такъвъ случай се застава предъ въпроса за упознаване на нещата неясно и целта е да се разреши този въпросъ; цели, които водятъ до култивиране на обществено ценни чувства — обичъ, уважение, толерантност, смѣлостъ, естетически вкусъ и съответнитъ чувства и т. н. — съ тѣзи цели се осъществява емоционалното образование; и трети видъ цели — да се извърши известна дейностъ, чрезъ която се промѣня действителността, вкл. ученика, съ огледъ пакъ на живота и културата — себевладение и себенадзоръ съзнание за лично и колективно достоинство, работа за народа и културата му. Разбира се, между тия три вида цели има органическа зависимостъ: упознаването на действителността, вкл. и на народа и културата му, води до положителни чувства къмъ тѣхъ, а тѣ отъ своя страна сж условие познанията да се увеличаватъ и задълбочаватъ; целитъ, чрезъ които индивидътъ се готви да влияе на действителността налагатъ първитъ и вторитъ цели — само онзи влияе правилно, който познава добре и има отношение къмъ обекта, върху който влияе; Хр. Ботевъ иска да промѣни нашата историческа сждба, защото я познава и обича народа, има положително отнасяне къмъ него; но да се влияе на действителността значи тя да се упознава основно като се провѣрява стойността на досегашнитъ познания и да се засилватъ връзкитъ ни съ нея. Чисто познавателнитъ цели не всѣкога водятъ до втория и третия видъ цели. Но който иска да промѣня действителността, природата, себе си, живота, културата, той трѣбва да я упознае и си опредѣли отношението спрямо нея. Третиятъ видъ цели обединяватъ първитъ два вида, а тѣзи сж подготовка за този видъ цели отъ познавателно и емоционално естество.

И така, целта е поставена вече и то съ положителното участие на ученицитъ. Напр., тѣ си поставятъ за целъ да упознаятъ общината. Поставени сж съ участието на ученицитъ и въпроси, свързани съ целта. Какво предстои сега? При тази целъ — упознаване

на общината, — която е преди всичко, най-напредъ отъ първия видъ цели познавателна, се налага ученицитѣ да проучатъ основнитѣ функции на общината. Какъ ще стане това въ съгласие съ психологията на млади и възрастни? Като ученицитѣ по отдѣлно и групово, подъ ръководството на учители, посетятъ общината и на самото мѣсто установятъ устройство и дейность, събератъ сведения, материали и др. Материали и данни въ връзка съ тази целъ разбира се, могатъ да се събиратъ и вънъ отъ общината — общината засѣга цѣлото селище и жителитѣ иматъ едно или друго отношение спрямо нея — преценки, искания, нужди. За нея се пише, спери и работи. Значи, подъ влияние на целта и проблемитѣ, които тя е наложила, ученицитѣ почватъ да общуватъ непосредствено съ онази частъ отъ действителността, до която тя се отнася.

Това непосредъдно и лично общуване съ съответната частъ отъ действителността като логическа последица отъ поставената целъ и въпроситѣ, е напълно необходимо при всѣка работа по гражданско учение. Напр., изучава се нашата конституция: налага се всѣки ученикъ да види конституцията, да я прочете, да я има на ръка, когато се проучава, да се събератъ данни отъ живота и условията, които я налагатъ (нужда отъ миръ, редъ, сигурность, защита, права, задължения), да се справя съ нея, когато се решаватъ поставенитѣ проблеми. Но не само работата по гражданско учение налага това непосредствено общуване съ действителността: то е необходимо при всѣки учебенъ предметъ — мѣни се само формата му, насоката му, мѣстовършенето му, но сжщността си остава. Напр., по естествознание се запознаватъ децата съ известни растения, животни или физически и химически процеси: естествено, растенията и животнитѣ ще се проучатъ най-добре, ако се наблюдаватъ тамъ, дето вирѣятъ или живѣятъ, ако се отглеждатъ отъ ученицитѣ, въ училищната стая, въ училищната градина или у дома, ако се събератъ много данни и материали за тѣхъ. Или, по предметно учение се изучава нашето освѣтление, II отдѣление. Непосрѣдственото общуване значи: ученицитѣ да посетятъ жилища съ различни видове освѣтление — огнище (овчарска колиба и други такива), свѣщъ, газова лампа, електрическа лампа — да преживѣятъ сами онзи видъ освѣтление, което имъ е чуждо, напр. съ газениче, свѣщъ или електрическа лампа и сами си послужатъ съ съответното сръдство за освѣтление; да приготвятъ, както е по силитѣ имъ, съответното освѣтление. Работи ли се въ духа на горното, ученицитѣ не само упознаватъ видоветѣ освѣтления, но тѣ ги и преживяватъ и заставатъ предъ нови, верига отъ цели и въпроси. Или, имаме български езикъ и ни предстои съчинение: посещението на работилница или фабрика, на кжтъ отъ природага, кжсотрайно модистко участие въ работата на една работилница, въ полската работа, въ приготвянето на дърва за зимата е неизбежно условие, за да се пробуди мислене, чувство, охота да се говори и пише. Предстои да се запознаятъ децата съ разширението на тѣлата. Непосрѣдно и лично общуване съ съответната действителность, значи: да наблюдаватъ работата на ковача, сами да правятъ опити, да имъ се правятъ опити, да кипватъ млѣко и други течности и си водятъ

бележки. По история това общуване означава: четене на подходящи книги и статии, документи, събиране сведения, посещаване на патриотически мѣста и т. н. Но какво означава непосредното, лично общуване съ действителността? Накжсо, то значи: наблюдение, опити, събиране данни и материали, мнения и сведения, четене ценни книги за нея, която дейност става въ училището или вънъ отъ него, извършва се отъ стдѣлни ученици или отъ класа.

Преценено това непосредно общуване съ действителността отъ гледището на формалнитѣ степени означава: въ него се включва първата степен на Хербарта, наблюдаването. И трѣбва да признаемъ, че Хербартъ е билъ правъ — никоя образователна работа е немислима безъ наблюдение на обекта, който ще се изучава. Напр., въ прогимназия се чете хубавъ разказъ отъ нашия писателъ, но учителката се задоволява само съ израза на четенето отъ нейна страна и отъ страна на ученицитѣ, а следъ това анализира четивото отъ езиково, художествено и идейно гледище. Тя не мисли, че се налага нѣкакво непосредно лично общуване съ частъ отъ действителността, като условие за разбирането на разказа. Но какво се оказва после? Много мѣста отъ разказа децата четатъ доста правилно, но поради липса на личенъ опитъ, въ връзка съ съответната действителност не ги разбиратъ или ги разбиратъ зле. Въ четивото се говорѣше за гждулка. Поиска се да я нарисуватъ, Нарисуваха гайда. Очевидно е, че и тукъ се налага предварително общуване съ частъ отъ действителността. Иначе се четатъ думи безъ смисълъ.

Но като подчертавамъ, че непосредното лично общуване включва наблюдението на Хербарта, трѣбва да добавя: непосредното общуване е много по-богато отъ наблюдението. Непосредственото общуване съдържа освенъ наблюдение, опити, събиране факти и материали, лична дейностъ, преживявания, нови цели и въпроси, следователно, Хербартъ и ученицитѣ му само отъ далечъ предугаждатъ правилната съвременна образователна работа.

Онова, което изтъквамъ за наблюдението, важи и за останалитѣ формални степени — подготовката, преподаването, свързването, схващането и приложението. Подготовката се включва въ поставянето на целта и въпроситѣ, свързани съ нея или съ нейното проблематизиране (поставяне на проблемитѣ). Въмѣсто тази подготовка да я върши учителятъ, тя става съ участието имъ по починъ само на ученицитѣ. Но подготовката е много незначителна отъ образователно гледище въ сравнение съ съзнателното и дейно поставяне на целта и въпроситѣ, свързани съ нея: за да се постави целта пакъ трѣбва да се трѣгне отъ действителността, като се наблюдава, опитва, преживява, като се придобие лично отношение къмъ нея. Само тогава целта става лична потребностъ.

Общуването съ действителността постепенно се превръща въ проучване, въ което се включватъ всички останали формални степени, а именно преподаването, свързването схващането и приложението. За да разреши новия въпросъ, ученикътъ често се налага да чуе мнението (изложението) на учителя, трѣбва да свърже новото съ старото познание и го схване, налага му се самъ да го

прилага. Но първо: това не сж и не могат да бждат отдълни степени, а това е цялостен процесъ съ различни страни. Основания: преподаването, т. е. мнението на учителя, може да стане необходимо навредъ и при целта и свързването, при схващането и приложението. Второ: свързването и схващането сж необходими също навредъ — както при поставяне на целта, така и при преподаването и приложението. Трето: приложението се почва още когато се общува съ действителността — опититѣ, наблюденията. събирането на материали означава вече приложение на новото, което постепенно става познато, нѣщо повече, проучаване, което не води до приложение е непълно. Ето защо проучаването е цялостен процесъ, който по сила, дълбочина и образователна стойност — богатството на познания, развоя на сили и интереси, на характеръ и воля — далечъ надхвърля всѣка отъ тия формални степени и всички заедно. Проучаването означава цялостна и всестранна дейностъ на духа като образованието става върху почвата на действителността, а не само върху словото на учителя, съзнателно растене на ученика чрезъ все по-самостоятелната му работа.

Следъ като се проучи единъ въпросъ, следва добитото познание да се изрази съ думи, знаци, символи, графически. Този процесъ на изразяване се почва още съ поставянето на целта и постепенно напредва до като познанието намѣри пълненъ изразъ. Но изразяването на познанието е новъ поводъ да се приложатъ формалнитѣ степени — наблюдение, преподаване, свързване, схващане и приложение: когато ученикътъ се опитва да даде изразъ на познанията, той отново се допитва до учителя, свързва новото съ предишното познание, отново схваща още по-добре новото познание и вижда, къде то може да се прилага или направо го прилага.

И така, нека обобща за целитѣ относно упознаването на действителността. Образователниятъ процесъ въ този случай протича неизбежно презъ следнитѣ периоди, като винаги се стои върху почвата на непосредното лично и съзнателно общуване съ съответната частъ отъ действителността: първи периодъ — ученицитѣ по дълбока духовна необходимостъ идватъ до целта и свързанитѣ съ нея проблеми; втори периодъ — по силата на такава необходимостъ предприематъ проучаване (опити, наблюдения, събиране данни, материали, четене); трети периодъ — даватъ изразъ на добититѣ познания. Въ тия три периоди постоянно се включва ценното отъ формалнитѣ степени, но тѣзи три периоди далечъ ги надхвърлятъ по стойностъ, тъй като тѣ сж възможни само върху постоянното, съзнателно и планомерно общуване съ действителността, което общуване налага винаги разбиране, свързване новото съ старото и приложението на новото.

Какъвъ е резултатътъ отъ подобно протичане на образователния процесъ? 1. Ученицитѣ най-напредъ се образоватъ върху почвата, като общуване съ действителността, а после все повече се дава мѣсто на косвено общуване съ нея чрезъ данни за действи-

телността. 2. Приобщават се към живота на народа и епохата. 3. Участвуват с увлечение въ работата и се развиват изцяло като духовни същества — развива се паметъ и мислене, въображение и внимание, наблюдателност и съобразителност, воля да се справят съ трудностите, изграждат характера си, сътрудничат си, ценят учителя и училището, създават си добри отношения към училището.

Остава да разкрия протичането на образователния процесъ въ връзка съ целите, засягащи емоционалното и волевото образование. Това ще сторя въ следната книжка на сп. „Педагогическа практика“.

### СТРАНИЦА НА ПРОФ. М. ГЕРАСКОВЪ.

Ние имаме толкова малко ценни представители на педагогическата книжнина, че е срамъ да не познаваме напълно научното творчество на хора като проф. М. Герасковъ. Толкова повече, че у насъ почватъ да говорятъ за заслуги, когато културниятъ работникъ излезе отъ сцената на живота. Докато сж живи у насъ ценните хора, ние често воюваме съ тяхъ, като по хиляди начини спъваме дейността имъ, пазимъ гробно мълчание около тяхъ или, ако заговоримъ за дѣлото имъ, не можемъ или не смѣемъ да разкриемъ новото и ценното, съ което тѣ влизатъ въ нашата наука.

По починъ на Съюза на педагогическите писатели, на 21. декемврий 1941. година се устрои юбилей въ честъ на проф. М. Герасковъ по случай 65 годишната му възраст и 40 годишна научна дейностъ. За деня на тържеството бѣ издаденъ особенъ брой, посветенъ изцяло на проф. М. Герасковъ. По този случай се помѣстиха и статии за юбиляра въ вестниците, особено въ в. „Заря“. Тържеството стана въ салона на Академията на науките. Салонътъ бѣ препълненъ отъ хора, които не бѣха случайно тамъ, привлечени само отъ външния шумъ, който придружава всѣко тържество. Напротивъ, това бѣ публика, която живѣе съ най-хубавото отъ културата на страната.

Поднесоха се поздравии на проф. М. Герасковъ отъ Министерството на просвѣтата, Просвѣтния съюзъ, Съюза на педагогическите писатели, чиито председателъ е проф. М. Герасковъ, Върховния читалищенъ съюзъ, Стажантския институтъ, Женския съюзъ, Дружеството на педагозите висшисти, Учителския въздържателенъ съюзъ, Родителско-учителския съюзъ, ученичка отъ основното училище, ученичка отъ гимназиите и др.

На тържеството говориха г. Ст. Чилингировъ, председателъ на общогражданския комитетъ по уреждането на тържеството и

проф. П. Цоневъ. Вечерята се уреди вечеря, на която присъжествува и главният секретар на Министерството на просвѣтата, г. проф. Б. Йоцовъ. На цѣлото тържество присъжествуваха и г. г. професоритѣ Д. Кацаровъ и Хр. Негенцовъ.

Всѣки отъ участницитѣ въ тържеството посочи по нѣщо важно за личността и дѣлото на юбиляра. Г. Ст. Чилингиrowъ говори особено сърдечно, като изтъкна, че тържества като това сж поводи общество и творци да видятъ какво е направено отъ юбиляритѣ и какво ни предстои; че М. Герасковъ почва отъ учител и стига до професорската катедра благодарение на непрестанния си трудъ; че той е колкото теоретикъ, толкова практикъ и организаторъ въ нашето училище; че той е единъ отъ творцитѣ на нашата педагогическа наука и днесъ е не само учител на малкитѣ и младитѣ, но учител и на цѣлия народъ. Съ топли думи г. Чилингиrowъ посочи заслугитѣ на г-жа Р. Гераскова, която учителствува и подпомага своя съпътникъ да добие висше образование въ чужбина, а тя работи и отглежда тѣхнитѣ деца.

Особено многозначително прозвучаха думитѣ на г. проф. Б. Йоцовъ, който подчерта, че проф. М. Герасковъ се издигна надъ обиди и пренебрежение, което нѣкои срѣди по едно време се опитаха да отправятъ къмъ личността и дѣлото му и като силна, незлобна личностъ, продължи своето творчество.

Други подчертаха, че Мих. Герасковъ се е интересувалъ не само отъ училищната младежъ, но и отъ онази въ кооперацията, въ народния университетъ, на която сжщо помагаше да стане културна.

Авторътъ на тѣзи редове изтъкна на вечерята, че онова, което, за разлика отъ други, отличава проф. М. Гераскова, то е следното: той се ражда и отраства въ недрата на народа, понася неговитѣ лишения, подготвя се да му служи и презъ дългия си животъ на учител и ученъ винаги остава вѣренъ на народа. Нѣщо повече, въпрѣки всички превратности въ обществения ни животъ отъ миналата обща война до сега, той остана всѣкога на страната на народа, убеденъ защитникъ на правото му на висока култура като условие за неговото благоденствие и независимостъ.

Макаръ и непредставени достатъчно на тържествата, на него презъ всичкото време присъжествуваха два свидни образи за проф. М. Герасковъ като учител и ученъ: образътъ на българския учител, за чиято свобода, висока култура, добро вещественно и обществено положение, Мих. Герасковъ винаги е работилъ и продължава да работи; присъжествуваха и образътъ на нашата младежъ, за чиято тѣлесна и духовна култура той сжщо винаги е работилъ

съ желание да бжде тя тѣломъ и духомъ здрава, работоспособна и преданна на народа.

Онова, което се схвана отъ мнозина като явенъ недостатъкъ въ юбилея, то е, че не се разкри поне въ общи черти творчеството на Мих. Герасковъ, за да се разбере, че той наистина е творецъ на голѣмъ дѣлъ отъ нашата педагогика.

Въ връзка съ юбилея се подготвя издаването и на сборникъ въ честъ на Мих. Герасковъ. Ще съдържа ценни статии. Въ предплатата 200 лева. Адресъ: Ст. Каракостовъ, София, „Раковски“ 19.

Редакцията

Краю Гр. Краевъ — Старо село, Троянско.

### ТРѢБВА ЛИ ДА СЕ ЗАДАВАТЪ НА УЧЕНИЦИТЪ ПРЕДВАРИТЕЛНО УРОЦИ ЗА ДОМАШНО ПРОУЧВАНЕ.

Алфата и омегата на нашата дидактика е: търсене и откриване начинъ, по който учителитъ по-малко да учатъ, а ученицитъ все повече да се учатъ.

Коменски

Въ книжка първа на тазгодишнината на списанието г. Т. Бахчановански въ статията си подъ сжщия надсловъ повдига тоя въпросъ и отговаря съ да. Азъ пъкъ отговарямъ на сжщия въпросъ съ нѣколкократно да.

Традиционната дидактика и методика въ продължение на десетилѣтия ни държаха оковани въ рамкитъ на училищното четиристение, което бѣ превърнато въ работилница за изковаване духовно осакатени, та дори и физически, личности. Действителността ежедневно потвърждава горното. Не дохождатъ ли децата въ училище жизнерадостни, здрави тѣломъ и духомъ, не личи ли съ дохождането имъ какъ прашатъ отъ духовни и физически сили? Влѣзнатъ ли, обаче, въ училището, попаднатъ ли въ училищнитъ дидактични и методични окови, влѣзатъ ли въ збжцитъ и валовеѣ на училищната преса, която изсмуква и последнитъ имъ жизнени сокове въ течение на нѣколко години, тѣ излизатъ отъ тамъ едва-едва кретащи, изгубили образъ и подобие човѣшко, негодни за каква и да е обикновена борба въ живота. Наистина, съ дохождането си въ училището, първоначално тѣ реагиратъ, даватъ въ ходъ всичкитъ си силици за противопоставяне на тоя инквизиторски похватъ, но духовнитъ имъ и тѣлесни възможности биватъ пречупени подъ напора на окостенѣлитъ дидактични и методични норми. Тѣмъ не остава нищо друго, освенъ да оклюмнатъ главички и да предоставятъ себе си на сждбата. Вкарани така въ „педагогическата болница“ — днешното училище, здрави и читави, почваме да имъ даваме „на часъ по лъжичка“. И, колкото повече

даваме, толкова повече тѣ крѣятъ, съхнатъ... та въ живота само силнитѣ натури, особено надаренитѣ отъ природата, могатъ овреме да се справятъ съ житейскитѣ повели и поематъ здраво кормилото на собствената си сждба, а слабитѣ се загубватъ подъ немилостивитѣ удари на ежедневието, или се скитатъ духовно осакатени, изхвърлени отъ вълнитѣ на живота въ покрайнинитѣ му, гдето е само болка и стенание.

Странно, наистина, но фактъ! Това е резултатъ на неприродосъобразността. Обучение по шаблонъ. А такива бѣха досегашнитѣ формални степени, които не сж изключени още нѣкъде: поколѣние следъ поколѣние трѣбваше да бждатъ поставяни отъ едната страна на машината, да минатъ презъ всичкитѣ ѣ форми, за да излѣзатъ отъ другата ѣ страна неузнаваеми. Може би сж били нуждни за времето си тия формални степени, ако това е било съобразно тогавашния животъ, но днесъ, въ вѣка на динамичността, въ времето на единъ животъ, който протича съ шѣметностъ, творческитѣ прояви на човѣшкия духъ, младитѣ поколѣния не могатъ да бждатъ подложени подъ такава преса. Та где ще се намѣри въ живота подхождаща неестествена тишина, такава, каквато създаваме въ училището, за да може да се работи? Създаването на подготовката чрезъ извикване на предна линия въ съзиданието на сродни представи, необходими за възприемане на новото, не е ли създаване, не, а посърение на умствената леностъ и една голѣма пречка за изостряне ума? Дзването или поднасянето на новото не води ли до сжщитѣ резултати? Та, най-сетне, може ли човѣшката душа и нейнитѣ проявления да бждатъ нарѣзани на кжсове, като подготовка, цель, изложение, обобщение и приложение?

Отдавнашна, много отдавнашна е цельта на обучението — за живота. Обучение за живота, но отъ живота, се яви въ последствие повикътъ, което значеше, че всичко онова което е необходимо за житейската подготовка на школьника, трѣбва да се вземе отъ действителността. При началото — за живота, се обучаваше съ огледъ на живота, но само съ огледъ на правата, резултатитѣ отъ което бѣха плачевни. При обучението отъ живота за живота се яви пѣкъ окарикатурването на тоя животъ въ училището, вкарването му въ него и измжчването, както на него, така и на учителъ и ученици. Това бѣ въ времето, което не бѣ далечъ, когато жабешкия концертъ въ блатото на училищния дворъ проглушаваше околността, а въ класната стая се преподаваше, или изпитваше за жабата, или пѣкъ лекиятъ пролѣтенъ вѣтрецъ полѣхваше злѣтиститѣ ниви въ околността на селото, а въ училището прокѣнтѣваше плесницата за невниманіе къмъ преподаването, ики изпитването за пшеницата. Но... дано е минало всжде това време.

Днесъ нашироко се разнася действително радващиятъ и резултатенъ, природосъобразенъ и човѣшки повикъ: отъ живота, за живота, въ живота. И азъ мисля, че нѣма и не може да има по-голѣмо, по-целесъобразно, по-ясно и открито ръководство отъ живота. Не може и да има по-голѣма диактика и методика отъ сжщия. Ето защо трѣбва да отидемъ въ него и на мѣсто да го

изучаваме. Училището ще е само сборенъ нунктъ, отъ който ще се излиза, отива въ живота, ще се разучва и наново само за отдихъ и размѣна на мисли върку разгледаното ще прибѣгваме до класната стая. Голѣмата лаборатория ще е той, а училището канцеларията, въ която ще регистрираме успѣхитѣ си въ опознаване свѣта: тамъ, въ него, подрастващиятъ ще го проучи всестранно, ще го опознае, ще го овладѣе съ всичкитѣ си сѣтива, така, че да му стане вторична природа. Само така индивидътъ ще може да даде усилията си за тласване на сжия този животъ крачка напредъ.

Разбира се, отъ първостепенно значение е това опознаване да става, колкото се може по самостоятелно отъ самитѣ ученици. „Туренъ умъ въ глава не седи“, казва народната поговорка. Една народна мъдростъ, отдавна известна всѣкому, но малцина отъ насъ сме ѝ обърнали сериозно внимание и съобразно съ нея да подведемъ работата си. Нейната повеля е много ясна: онова, което се сдобие съ собствени усилия е винаги много трайно. И, ако само малко, много малко усилия употребимъ, за да се посмонаблюдаваме, или пъкъ повгледаме въ себе си, ще намѣримъ, че всичко онова, което сме придобили съ собствени сили ни е винаги по-присърдце и по-скъпо, отколкото полученото, така да се каже, почти даромъ отъ вънъ. Нѣщо повече, ако можемъ да се повърнемъ далечъ надире въ нашето детство и поразровимъ своитѣ ученически спомени, то непрѣменно ще намѣримъ като най-скъпи ония, въ които сме полагали значителни усилия за придобиването и овладяването на известни знания, което добиване е ставало по случайната поржчка на тогавашнитѣ учители, а отъ доста неприятнитѣ тия, когато сме чели „отъ тукъ, до тукъ“, или пъкъ слушали по цѣли часове, въ които сме полагали максимумъ усилия за запомняване, само и само да не получимъ двойката. И отъ грамадата знания, които сж ни били тъпкани въ главата, не е останало почти нищо, докато ония, които сме добили съ собствени усилия и днесъ освѣтяватъ духовния ни пътъ и винаги сж почти главната ни опора въ живота.

Пъкъ не сж далечъ отъ насъ и самитѣ ни питомци. Всѣки день сж на наше разположение и подъ нашето око и прекрасно можемъ да се увѣримъ въ обстоятелството, че онова, което сж обrekli за обектъ на собствено овладяване, гдето нѣма ни поменъ отъ наша поржчка и намѣса, ще го извършатъ на каквато и ще да е цена. Грамадни усилия ще употребятъ за постигане на целѣта си. Тамъ на пълна свобода разгвватъ всичкитѣ си психо-физични сили, които влагатъ съ най-голѣмо удоволствие въ подетата по чисто самостоятеленъ пътъ работа. И това е не само съ ученицитѣ, но съ децата, въобще като почнемъ отъ предучилищната възраст. Да идемъ на улицата, на полето, въ кжщи, навсѣкжде ще се убедимъ въ горното. До това ни навежда фактътъ, предъ който често сме били изправяни: — нерѣдко сме наблюдавали деца отъ предучилищната възраст, които заинтересовани за направата на нѣкаква играчка, или нѣщо друго, ще обръщатъ правятъ и развалятъ десетки пъти, докато постигнатъ желаното. Просто ни учудва търпението и постоянството, съ което тѣ рабо-

тятъ. Наблюдавайки ги, тръпнемъ като виждаме трудноститѣ, които преодоляватъ и мжката съ която сж съпроводени. Следъ завършека, обаче, на детското лице цъвтва усмивка на доволство отъ постигнатото, така, че всичко отъ мжчително естество изчезва и въ детската душа остава само сувството на радостъ и щастие. Въ тая мжчителна, но високообразователна борба, ученикътъ калява своята воля и духъ, като подлага на строга и доброволна дисциплина цѣлото свое същество.

Попаднатъ ли, обаче, подъ нашата опека, децата ставатъ неузнаваеми: скрити, затворени въ себе си, вършатъ всичко, въпрѣки желанието си, въобще, отнасятъ се къмъ работата хладно, апатично. Изглежда, не, ами наистина тѣхната свободолюбива, темпераментна и творческа натура попада вече въ рамкитѣ на едно неприродосъобразие, противъ което реагиратъ мълчаливо и доста упорито. Отношенията между насъ и тѣхъ сж поставени на основитѣ на неестественото държане и конфликтътъ избухва, макаръ и мълчаливо. Оттукъ нататъкъ започва трагедията, която е съсипателна и за дветѣ страни.

Следователно, съ всичката си тежестъ ни се налага да обърнемъ погледъ къмъ най-великия между великитѣ учители — живота. Отъ него най-добре ще почерпимъ поуката по отношение на образователната ни работа, отъ която да има резултати отъ решаващо значение за индивида, а не, както досегашната практика, съ която не може да се допринесе нищо ценно за процеса на образованието и по специално за увеличение продуктивнитѣ възможности на обучавания. Нѣщо повече, тя дори тика детския умъ къмъ леностъ и разкапване. Съ нея не може да стане онова раздвижване на ума, посредствомъ което ще се увеличатъ творческитѣ му възможности, които единствени ще сж цененъ инструментъ за придобиване на нови и нови познания. Самостоятелността въ действията и самоовладяването на потрѣбното, толкова много необходими въ живота на индивида, не сж подхранени съ нищо отъ досегашната ни практика. А всичко онова, което живота ще изисква отъ него е винаги отъ такова естество и ще бжде при такива условия, че той самъ съ доста и често мжчителни усилия ще трѣбва да постига и дава. Учителътъ го нѣма вече тамъ. Предъ него ще бжде неумолимиятъ, великиятъ учител — живота, който иска своето съ всичката си тежестъ, а индивидътъ ще трѣбва самъ да се справя съ тия изисквания, което справяне е наложително и съ последици. А за това ще се изисква умѣлостъ, умъ и съобразителностъ. Затова само волевата и добре подготвена личностъ, оформила се въ процеса на образованието, чрезъ развиване у нея на всички сили съ собствени усилия, ще може да се справя. Иначе катастрофата е неминуема.

Така че, колкото повече даваме възможностъ на ученицитѣ да развиватъ по-самостоятелно силитѣ си, а това ще рече, да търсятъ и намиратъ необходимото за подготовката въ живота чрезъ личното си усилие, толкова повече ще се доближаваме до действителното положение на истинска образователна работа, пре-

ведена съ задушевнасть и отъ дветѣ страни. Това ще даде възможностъ на подрастващитѣ да почувствуватъ себе си като нѣщо годно, като сжщевременно ще израстватъ и предъ собственитѣ си духовни очи. Борбата съ живота, борбата и въ живота е най-голтмата гаранция за създаване на съпротивителната сила на единъ индивидъ, а така сжщо и обработката му като годенъ за овладѣвана свѣта чрезъ всичкитѣ си сѣтива, онавичаване на възприетото и превръщането му въ инструменти за нови и нови завоевания.

Това ни налага да се отърсимъ отъ окостенѣлитѣ норми на днешната дидактика и методика и тръгнемъ по свѣтлитѣ пѣтища на действително образователната работа, посочена ни отъ самия животъ. Това изключва напълно училището като мѣсто за учене. То ще бжде такова само за отдихъ, равномѣтка за добитото съ собствени усилия въ живота, съставяне планове, изходенъ пунктъ за вѣнъ. Нищо преувеличено, нищо невѣроятно! Напълно реализуемо за правилно схващащия задачитѣ си, като човѣкъ поставенъ да даде правилна насока на пълно и всестранно развитие силитѣ и възможноститѣ на подрастващитѣ поколения.

Ето защо, съ спокойна съвѣсть може да се отговори на поставения въпросъ съ не едно, а нѣколкократно да. Нека развѣржемъ напълно детскитѣ рѣце въ образователно отношение! Ние само ще наблюдаваме работата, ще понапѣтимъ, гдето видимъ, че е необходимо това и то съ най-голтма предпазливостъ, ще отговаряме на запитванията отправени ни отъ ученицитѣ въ момента, когато видятъ, че всички срѣдства, изпитани отъ тѣхъ всестранно въ живота за разрешаване на известни въпроси, сж останали безрезультатни. Нека да не мислимъ, че децата идватъ въ училището съ много ограничени възможности за овладяване познанията. Не! Въ предучилищната възраст не сж прахосвали напразно времето си. Положили сж максимумъ усилия за задоволяване на интереситѣ си. Въ процеса на това задоволяване сж положили маса усилия, които почти винаги сж бивали увѣнчавани съ успѣхъ. Тѣ иматъ доста много изработена житейска опитностъ въ крѣга на възрастта си. Нека при това да не сме съ мисълта, че въ даденъ часъ, по дадена материя, или въпросъ тѣ идатъ съвършено невежи! Напротивъ! Образователното въздействие върху тѣхъ по всички почти, въпроси, разглеждани въ училището, е започнало още съ появяванетоъ имъ на бѣлия свѣтъ. При насъ само ще имъ дадемъ възможностъ за доуясняване на неуясненото и то съ тѣхни собствени усилия, като сжщевременно имъ дадемъ възможностъ, а гдето е необходимо и помощъ, за да изковатъ съ своето тѣло и духъ въ собствената си ковачница инструменти за по-нататѣшни дейци въ общочовѣшкото съжитие.

Явява се, обаче, другъ единъ въпросъ, а именно: отъ кога да почне нашето невмѣшателство и даване повече свобода на действие на ученицитѣ за овладяване на новото по самостоенъ пѣтъ, било то въ къщи, на улицата, или въобще въ живота, вѣнъ отъ училището. Споредъ мене, това нѣщо трѣбва да почне още отъ първия учебенъ день. Всичко онова, което е предвидено да се овладѣе и усвои съ ученицитѣ и подредено съобразно

съ тяхния интелектуален и физически ръст: първомъ се предвижда лекото и лесното, после последователно съ развитието на ръста все повече и повече трудното. Но паралелно съ това, нека имаме предъ видъ, че и възможноститѣ се увеличаватъ. Дозата на нашето вмѣшательство постепенно ще бжде намалявана, докато станемъ подпомагачи, съветници, зрители, ще останемъ задъ кулисѣ и най-после ще се загубимъ съвършено предъ тяхния погледъ и тѣ спокойно и съ сигурностъ ще поематъ житейския си пжтъ.

Това ще бжде, когато ученицитѣ сами ще се учатъ отъ живота, за живота, въ живота, постигайки всичко съ своитѣ собствени усилия и съ ценното, но поискано отъ тѣхъ, съдействие на своитѣ учители<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Редакцията съ удоволствие дава мѣсто на горната статия, не защото съ нея се разрешаватъ много и важни образователни въпроси, а защото е искренъ зовъ да се потърсятъ условията, чрезъ които ще се осигури личното усилие на ученика като пжтъ къмъ самостоятелностъ.

Йорданъ Стояновъ.

### РАЗУЧАВАНЕ ТЕКСТЪ ПРИ НОВА БУКВА.

(Печатенъ текстъ при буквата Ш. Букваръ отъ Хр. Николовъ).

Имамъ вече доста много ученици, които четатъ свободно навсѣкжде изъ буквара. На тѣхъ давамъ отдѣлна работа: преписватъ текстъ отъ три изречения. Съ останалитѣ ученици работя на черната дъска. Текстътъ е:

Мама шие.

Мама шие на машина. Шие

и си мисли. Лесно се

шие на машина.

— Внимавайте, азъ ще пиша, а вие четете следъ менъ. Съ каква буква ще започна да пиша?

— Съ голѣма буква.

Азъ пиша Ма и слушамъ.

— Какво написахъ до сега?

— Мама, — извикаха нѣколко деца.

— Не е *мама*, — обади се други.

— Има ли на края *а*? Учителътъ е написалъ симо мам.

Сбъркалитѣ наведоха глава. Азъ продължихъ бавно. При всѣка нова буква ученицитѣ произнасяха написаното, макаръ и нѣкъде да бѣше безсмислено. За да прочетемъ добре думата „машина“, сложихъ ѝ джгички подъ всѣка сричка: машина. Сложихъ точка.

— Сега съ каква буква ще започна?

— Съ голѣма

— Защо?

Защото е следъ точка.

Продължихъ по сжщия начинъ. Така ученицитѣ иматъ възможность да четатъ разумно и да усвоятъ правилото за голѣма буква. Следъ това имъ поржчахъ да си го прочетатъ наумъ.

### Упражнения.

— Намѣрете ми думата „мама“.

Ученицитѣ веднага я откриватъ.

— Излѣзъ, Еленке, посочи я!

— Намѣрете ми думата шие!

— Излѣзъ, Санко!

Санко посочва думата *ши* въ заглавмето.

— Има още една, господине учителю, — обажда се Йоско.

— Ела Йоско, посочи я!

Той излиза и посочва тази дума въ първото изречение.

— Има я още на едно мѣсто, — намѣсва се Владко.

— Ела посочи я!

— Владко я посочва въ второто изречение.

— Съ каква буква е написана тукъ думата?

— Съ голѣма буква.

— А по-горнитѣ две думи, съ какви букви сж написани?

— Съ малки букви

— Защо?

— Защото тукъ е първа дума на изречението, а по-горе е въ срѣдата на изречението.

— Да. Но при заглавието въ срѣдата ли е?

— Въ заглавието думата *ши* е въ края.

— Тогава по-вѣрно ще бжде да не казваме „срѣдата“, а да казваме думата шие е първа дума на изречението или не е първа дума.

Откриваме и четъртата дума *ши*.

— Коя е десетата дума? (Броимъ и думитѣ отъ заглавието).

Ученицитѣ броятъ и четатъ.

— Десетата дума е „мисли“.

Съ джгички опредѣлямъ сричкитѣ *мисли*. Тази група ученици чете съ лекота думи, въ които сричкитѣ сж съставени отъ съгласна и гласна. Но въ тая дума, (а по-рано въ още една) се срѣща вече нѣщо нова: две съгласни една до друга: *сл*. Нѣкои ученици се затрудниха въ произнасянето ѝ. Изпускатъ втората съгласна. Затова направихме кжси упражнения за да усвоятъ правилното имъ произнасяне.

— Помислете, какъ ще изговоримъ тия две букви

— Сжл, — обаждатъ се нѣкои.

— Прочетете първитѣ две букви

— Мж-и=ми.

— Е щомъ мж-и изговаряме ми, а не мжи, то и тукъ не е сжл — а....

Друго нѣщо — безъ ж.

Ученицитѣ не могатъ да се сѣтятъ. Азъ произнасямъ *сл* и научаватъ да сливатъ съгласнитѣ сл правилно.

— Силно ли ги изговаряме?

— Не, господине учителю, едва се чуватъ.

— Тѣзи гласове сж слаби. Има и други слаби гласове.

Написвамъ *см*.

— Произнесете ги!

Следъ кжси упражнения произнасятъ правилно.

— Сега изговорете *см!* и т. н.

Връщаме се на сл.

— Какъ се произнасятъ тѣзи два слаби гласа?

— Слагамъ следъ съгласнитѣ буквата *и*. Излиза *сли*.

— Произнесете го!

Следъ това слагамъ други учени гласни и тѣ ги сливатъ. До тоя часъ тѣ сливаха съгласна съ гласна. Сега се научиха да сливатъ два съгласни. Съ тая придобивка тѣ вече минаватъ по голѣмитѣ трудности на четенето.

Прочитаме още 1—2 пжти текста и звънецътъ удари.

Чрезъ тоя начинъ — на преписване, четене и „игра“ се внася разнообразие въ преподаването. Обучението става по-интересно и, следователно, по-резултатно. Пакъ отъ гледище на интереса и разнообразието, този начинъ на разработка не бива да се смѣта като единственъ. На други текстове могатъ да се възлагатъ и по-широки задачи, които сж удобни за драматизация, непременно трѣбва да се изграятъ. При по-дългитѣ уроци, когато ученицитѣ сж вече по-напреднали четци, този начинъ трѣбва съвсемъ да се изостави.

Г. Дочевъ.

### УЧИЛИЩНАТА РЕФОРМА ВЪ ГЕРМАНИЯ.

Картината, която представя днесъ германското учебно дѣло, се отличава твърде много отъ онази, която е представляла само преди 3—4 години. Тъкмо презъ последнитѣ години, въпрѣки войната, се проведеха много важни училищни нововъведения, които промѣнниха до неузнаваемостъ германското учебно дѣло.

Доскоро курсътъ на задължителното основно образование бѣше различенъ изъ разнитѣ области на Германия — нѣкъде 7, нѣкъде 8, а нѣкъде и 9 годишенъ. Споредъ последнитѣ реформи, задължителниятъ курсъ на основното училище въ цѣла Германия става осемъ годишенъ. Деца, които поради слаби дарби или поради тѣлесни недостатѣци не ще могатъ да следватъ въ задължителното основно училище, трѣбва да посещаватъ подходяще за тѣхъ задължително особено училище, или пъкъ да бждатъ обучавани у дома си или въ нарочни заведения. Отъ тия особени училища за слабонадарени и съ тѣлесни недостатѣци деца ще споменемъ спомагателнитѣ училища за слабонадарени, училищата за куци, за слѣпи, за деца съ слабо зрение, за глухонѣми, за глухи само и др.

Доскоро въ разнитѣ области на Германия учебната година започваше презъ различно време на годината, но изъ повечето области започваше пролѣтно време — следъ Великденъ. Сега вече въ цѣла Германия всички училища започватъ работа едновременно наесень, следъ лѣтния разпусъ, както у насъ. Съ това нововъведение се внесе яснотъ и за възрастта на първаченцата, когато ще трѣбва да постѣпватъ въ училище. По законъ детето вече постѣпва за пръвъ пѣтъ въ задължителното основно училище презъ календарната година, презъ която то наврѣшва своята 6 годишна възраст.

Народното основно училище обхваща презъ първитѣ си 4 учебни години всички германски деца, а презъ останалитѣ 4 горни години — само голѣмата частъ отъ германскитѣ момчета и момичета. Изобщо цѣлостниятъ досегашенъ външенъ строежъ на задължителното основно училище не се е промѣнилъ много — главно се е уеднаквилъ курсътъ му въ 8 годишенъ. Дълбоката му реформа е вътрешна. Новата задача на германското основно училище е: наредъ съ другитѣ народни възпитателни сили, но съ съответнитѣ нему сръдства, то трѣбва да се стреми да подготвя младитѣ поколения тѣлесно и духовно здрави, да бждатъ готови да служатъ съ всичкитѣ си сили на народното общежитие и да взематъ съзнателно и драговошно участие въ общогерманския културенъ животъ. Разбира се, то ще постигне тая си задача, като преди всичко продължава да дава на младитѣ поколения необходимитѣ за живота познания и сръчности. Но многото учебенъ материалъ, който преди реформата е заплашвалъ съ натиска си да задуши основното училище, сега е ограниченъ съобразно една здравословна мѣрка. Само онзи учебенъ материалъ, който е необходимъ за достигане целта на основното училище, занаятъ се предвижда въ учебната програма. Обаче, изисква се да бжде усвояванъ съ интензивностъ, която осигурява владѣние на знанието и моженето.

Като се изхожда отъ гледището, че възпитателното обучение само тогава ще може да достигне целта си, когато въ всичкитѣ си степени е близко до живота, житейската близостъ трѣбва да владѣе цѣлокупната учебна работа. Въ сръдището на учебната работа трѣбва да бждатъ винаги родината, отечеството и народътъ. Съобразно това се обосновава и по-особеното подреждане на учебната програма, въ която се държи смѣтка за особенитѣ условия не само на разнитѣ области изъ Германия, а сжщо така и за особенитѣ условия на града и на селото.

Съ заврѣшване осемтѣ учебни години ученикътъ заврѣшва задължителното си учение въ общообразователното училище, но той не е още свободенъ отъ задължително учение. Съобразно съ занятieto, което ще поеме въ стопанския животъ, той ще трѣбва да добие съответно професионално образование въ работилницата и въ професионално училище. Въ това отношение задължителността на професионалното училище е изравнена съ задължителността на чиракуването въ занаята и трае около 3—4 години — споредъ колкото трае чиракуването.

Изграждането на професионалните училища е започнато, но още не е завършено, за да обхване напълно всички момчета и момичета, които по законъ подлежатъ на допълнително професионално образование. Трудности за това сж се появили най-вече въ селата, но постепенно се преодоляватъ, като се създаватъ особени дружби за професионалното образование.

За оная частъ отъ ученицитъ въ основнитъ училища, които следъ успѣшно завършване на четвъртата учебна година ще продължатъ образованието си въ други общообразователни учебни заведения — въпросътъ за преминаването имъ въ тѣхъ е уреденъ напълно и безъ всѣкакви трудности. Подборътъ и разпредѣлянето на ученицитъ, които тукъ се извършватъ, не зависятъ вече отъ желанието и материалнитъ възможности на родителитъ, а като се изхожда отъ държавно гледище. Желанието на родителитъ за по-нататъшното следване на детето имъ се взема предвидъ само за това, дали детето да следва въ главно (нѣщо като нашата прогимназия) или въ срѣдно училище. Но за да бжде детето прието въ срѣдно училище, трѣбва да му е призната зрѣлостъ за следване въ главно училище. За даровититъ деца следването въ по-горно училище е задължително.

Около  $\frac{1}{3}$  отъ ученицитъ, които завършатъ съ успѣхъ четвъртата учебна година на основното училище, ще трѣбва да следватъ въ главно училище, което има четиригодишенъ курсъ. Изборътъ на ученицитъ за това училище се прави отъ класнитъ учители, главнитъ учители и училищнитъ директори. Тѣ преценяватъ характернитъ прояви, тѣлесното здраве и духовната работоспособностъ на ученика. Въ Германия ученицитъ и ученичкитъ не се подлагатъ на обикновенъ приемень изпитъ, който не може никога да даде вѣрна преценка за тѣхнитъ качества и сили. Училищната комисия, която ще се произнася за годността на ученика за по-нататъшно следване се осланя на наблюденията и бележкитъ на учителя на ученика, правени въ продължение на месеци и години, и затова тоя учителъ носи голѣма отговорностъ при подбора. Идеята за подборъ и разпредѣляне на ученицитъ съобразно дарбитъ имъ, дадена отъ върховния представителъ на Германия, се е възприела бързо, защото Райхътъ има въ последно време много повече задачи, отколкото хора, които да се посветятъ на тѣхното осъществяване. Сегашната германска училищна реформа преследва цельта да мобилизира силитъ на младитъ поколения и да ги доведе до разцвѣтъ.

Въ това отношение придобива особено голѣмо значение срѣдната частъ на германския училищенъ градежъ, затова въ последно време на него се обърна по-голѣмо внимание. Издадената презъ 1939. г. наредба за възпитанието и обучението въ срѣднитъ училища (тукъ е въпросъ за училища между нашето първоначално и нашето срѣдно училище) урежда много добре въ духъ на единство срѣдния катъ въ постройката на германското учебно дѣло. Съ създаването на тѣй нареченото главно училище (наричано срѣдно въ Южна Германия, съответствуваще донѣкжде на на-

шата прогимназия) училищната реформа добива широка и здрава основа въ цѣла Германия.

Около едната третинка отъ ученицитѣ, които завършватъ четвъртата учебна година на основното училище съ успѣхъ, всѣка година преминаватъ въ четиригодишното главно училище. Последното представлява нѣщо като подготвително и подборно заведение за всички видове професионални учебни заведения: за разни технически училища, за педагогически училища, за училища за детски учителки, за девически стопански училища и разни други.

Замѣняването на старитѣ срѣдни училища съ новитѣ главни повдигна нѣкои въпроси, които още чакатъ разрешение. Тѣй, напр., не е още решена окончателно сѣдбата на V и VI класове на досегашното срѣдно училище. Частъ отъ стопанскитѣ народни слоеве държатъ за тѣзи класове, защото тѣ даватъ по-добра подготовка на младежитѣ, които ще постѣпватъ въ по-висшитѣ и по-изтънчени занаяти. Искане се тѣ да останатъ поне като факултативни и учението въ тѣхъ да бѣде сѣщо безплатно, както въ главното училище, та да представятъ нѣщо като разширение на последното.

Задължителността на учението въ главното училище повдига въпроса и за прокарване на тая задължителностъ въ малкитѣ планински и слабонаселени селища. И тукъ се идва до разрешението, което имаме за нашитѣ прогимназии: създаватъ се районни главни училища, по едно за нѣколко малки селища. При тѣхъ се създаватъ ученически домове и трапезарии, за тѣхъ се допускатъ и смѣсени класове за момчета и момичета. Учебната програма на новото главно училище се осланя на тая на досегашното срѣдно училище. Въ нея има единъ чуждъ езикъ.

Казахме, че следъ изкарване на четвъртата учебна година, по преценка на учителска комисия, се избиратъ ученици за главното училище, което е подготвително за постѣпване въ разни професионални училища. По-слабитѣ ученици оставатъ да продължаватъ образованието си въ 8 годишното основно училище. Но туй разпредѣляне на ученицитѣ не е окончателно. Ако презъ петата, шестата или седмата учебна година нѣкои ученици проявятъ дарованията си, прехвърлятъ се въ главното училище. Става и обратното: приети следъ преценка ученици въ главното училище, ако не успѣватъ, връщатъ се въ съответенъ класъ на основното училище. Тѣкмо чрезъ тая подвижностъ е възможенъ по-добъръ подборъ на ученици за по-горнитѣ училища.

Германскитѣ училища, които отговарятъ на нашето срѣдно училище, иматъ различни наименования: горни училища, висши училища, гимназии. Отъ 1933. год. се правятъ реформи и въ тия училища, като се изхожда отъ мисълта, че „тѣ трѣбва да подготвятъ водачи за своя народъ“. А такива могатъ да бждатъ само личности, които познаватъ добре и могатъ да разрешаватъ самостоятелно и съ поемане отговорностъ задачитѣ на своя народъ. Тѣ трѣбва да сѣ убедени здраво въ необходимостта отъ народното единство, да иматъ широкъ погледъ, та да виждатъ и задъ границитѣ на своя народъ, да познаватъ народнитѣ особености и народната сѣдба. Новото германско срѣдно училище не е вече съ-

словно училище, а училище за даровитите германски младежи, които поради дарбите си ще заемат достойно водачески длъжности в германската народностна общност. Отъ най-големо значение за следване в това училище е единствено телесната, духовната и характерната кадарност на младежа. За тия училища се избират ученици отъ градове и села, независимо отъ общественото положение и материалното състояние на родителите имъ. Изборътъ става само споредъ дарбите. Задължителността на главното училище помага много, да се избиратъ за сръдните училища даровитите младежи отъ цяла Германия. Тъй че, германските сръдни училища се превръщатъ въ училища за даровити младежи.

Сръдното училище в нова Германия се развива въ три форми. Главната, основната форма се нарича Oberschule — горно училище, втората форма е Aufbauschule и третата форма — гимназия. Oberschule е свързано съ четвъртата учебна година на основното училище и има 8-годишенъ курсъ. Дава се възможност на особено даровити ученици да преминатъ въ него следъ като сж изкарали третата учебна година. Сръдното училище въ Aufbauforn е свързано съ шестата учебна година на основното училище и следъ туй има 6-годишенъ курсъ до зрелостъ. Неговата главна задача е, да даде възможност да се издигнатъ даровити селянчета и гражданчета отъ малки градове. Затова то е свързано и съ домъ за живене — интернатъ. Мжжките горни училища се разчленяватъ въ върховната си степенъ (VI—VIII класове) въ два отдѣла: езиковъ и природонаученъ. Девическите горни училища сжщо иматъ два отдѣла: домакинско-стопански и езиковъ. Тамъ въ особени случаи се допуска да следватъ девойки въ мжжки горни училища.

Гимназията е оставена като училище за отглеждане на античната култура, съ която е свързанъ здраво германскиятъ народъ. Тя може да се посещава само отъ момчета и въ нея сж застъпени латински, старогръцки и английски езици. Дава се предпочитане на горното сръдно училище и само въ мѣста, дето вече има такова, може да се открие и гимназия.

Главната задача, която се стреми да достигне чрезъ сръдствата на познанието горното сръдно училище е, да събуди и развие у учениците способността къмъ собствено, самоотговорно решение. Даването знания никога не трѣбва да се схваща като самоцель въ смисъла на тъй нареченото „общо образование“. Обучението трѣбва да изхожда винаги отъ живота, т. е. трѣбва да се свързва съ сръдната, въ която живѣятъ учениците и да използватъ тяхните преживявания и представитѣ имъ за свѣта.

Обучението и възпитанието въ девическите горни сръдни училища трѣбва да се съобразява винаги съ даденото отъ природата предназначение на жената. Не само въ учебните предмети, които засѣгатъ женския трудъ, но и въ цялостното обучение въ девическите училища ще важи казаното отъ водача: „Цельта на девическото образование трѣбва да има винаги предвидъ бъдещата майка“.

Тѣлесното възпитане е на голѣма почитъ въ германскитѣ горни училища, което се вижда преди всичко отъ това, че му е дадено челно мѣсто въ учебната програма. Целта му е и политическа: да се подготвятъ здрави и сръчни граждани творци и защитници на народа и държавата си.

Ако, въпрѣки преголѣмото напрежение въ сегашната война, въ Германия се полагатъ много грижи за училищата, ако започнатата още преди войната голѣма училищна реформа не е прекъснатата поради нея, а дори се провежда още по-усилено, отъ това се вижда ясно, какво голѣмо значение отдаватъ на училищата си германскиятъ народъ и неговитѣ водачи. Тѣ, наистина, се ръководятъ въ дѣлата си отъ голѣмата истина, че днешното младо поколение ще трѣбва да се подготви както трѣбва, за да поеме въ бъдеще съ достоинство новитѣ задачи, които ще му поставятъ народътъ и държавата. Скъсяването на учебното време до зрѣлостъ съ една година не ще има за послѣствие намаление въ работоспособността на младежитѣ. Спестовното стопанисване на човѣшкитѣ сили сега се явява вече много по-необходимо, отколкото въ миналото. Тази целъ преследва и германската училищна реформа. Поради настѣпилото и засилващото се намаление на ражданията, върховенъ дългъ е да се пестятъ силитѣ на младитѣ поколения, като се избѣгватъ всѣкакви грѣшки и криволичене въ ръководството имъ и като се насочва образованието имъ съобразно наличнитѣ имъ дарби.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Редакцията дава статията на г. Г. Дочевъ като такава, която ни запознава съ нововъведенията въ германското училище. Не мисля, обаче, че всичко, което подхожда за една страна подхожда и за друга. Напр., гимназията тамъ се прави достъпна само за момчетата, а жената се насочва да се готви само за майка. Ето едно нововъведение, което каквито и добри страни да има, крие въ себе си и много опасности. Да посоча само нѣкои отъ тѣхъ: 1. Така полътъ на младитѣ, независимо отъ способноститѣ и интереситѣ имъ, позволява на държавата да опредѣля за жената какво образование да получи и съ какво да се заеме въ живота. 2. По този начинъ сѣдбата на жената се предопредѣля още съ самото раждане. 3. Тѣй като способноститѣ не се съобразяватъ съ пола (Мария Кюри, Селма Лагерльофъ), то, отказвайки на момчето достъп до едни или други училища, всъщностъ, посѣга се върху духовния капиталъ на народа — много способности ще останатъ неразвити и не използвани. 4. Жената не бива да се отказва отъ майчинството, но тя може да бѣде добра майка и подготвителка на бъдещитѣ граждани само ако тя сама е културна членка на обществото. Майка може да бѣде всѣка жена, но възпитателка само майката, която сама има богатъ духовенъ животъ и се е приобщила къмъ живота и културата на народа. 5. Нововъведенията въ Германия оставятъ впечатлението, че се отъждествява даденъ режимъ и държава, а излишно е да се доказва, че това никѣде не е постигнато напълно. Режимитѣ сж преходни, трайното е народътъ и държавата. Отъ това гледище онова, което днесъ, при даденъ режимъ, се смѣта, за най-висша образователна ценностъ, утре може да се окаже въ друга свѣтлина.

Йорданъ Стояновъ.

### ПРЕРАЗПРЕДѢЛЕНИЕ НА УЧЕБНИЯ МАТЕРИАЛЪ СЪ ОГЛЕДЪ НА СКЪСЕНОТО УЧЕБНО ВРЕМЕ.

Настоящата изключителна учебна година, изисква по-друга подредба и групировка на учебния материалъ, която да съответствува на намаленото учебно време. Тази подредба трѣбва да легне въ основата на годишното разпредѣление на учебния материалъ. Следъ най-обстойно проучване на разполагаемото учебно време и предвидения за изучаване учебенъ материалъ, предлагамъ следното преразпредѣление съ пълната увѣреностъ, че правя следнитѣ улеснения:

1) Освобождаване учителството отъ лутане и излишно безпокойство.

2) Предлагамъ най-разумнитѣ съкращения и прегрупировки на предвидения за изучаване учебенъ материалъ, безъ да се наруши ходътъ на обучението въ своята цѣлостъ.

3) Не изхвърлямъ нищо съществено отъ предвидения за изучаване, а тамъ кждето материалътъ се оказва много голѣмъ, давамъ образци, какъ да се mine съкратено, за да се дадатъ поне общи познания, безъ които не следва да се завърши учебната година.

#### Природознание III отдѣление.

Споредъ програмата, обектитѣ за изучаване ще се подбиратъ изъ следнитѣ достъпни за наблюдение области:

##### Есень.

Цвѣтна градина: есенни цвѣтя. Овощна градина: овощия и запазването имъ; значение на овощията като храна на човѣка. Зеленчукова градина и зеленчуци: корени и стѣбла като храна; запазването имъ презъ зимата и използването имъ отъ човѣка.

Лоза; гроздето като храна.

Есенни работи въ овощната и зеленчуковата градина.

На полето: видове почва и обработването имъ, земеделски уреди и машини, есенни полски работи.

Семе и поникването му.

Отглеждане и запазване на поникналитѣ посѣви. Приятели и неприятели на посѣвитѣ.

Околниятъ свѣтъ се готви за зимата.

##### Зима.

Вода. Видове и свойства. Значението ѝ за човѣка, животнитѣ и растенията.

Значение на водата за човѣшкото здраве; чиста и нечиста вода; тритѣ състояния на водата; валежи; значение на снѣжната покривка; водата като рушителъ и строителъ; използване на водната сила.

Въздухъ: чистъ и нечистъ въздухъ. Значението на въздуха за човѣка и животнитѣ.

Домашни животни. Бозайници — помощници на човѣка.

Птици. Отглеждане и използуване на домашнитѣ животни и животински произведения.

Зимна картина на градината и полето. Зименъ сънъ на растенията и животнитѣ.

### Пролѣтъ.

Първи цвѣтя: кокиче, иглика.

Пакъ въ цвѣтната, зеленчуковата и овощната градина.

Ранни пролѣтни работи. Овощни дървета и грижи за тѣхъ; неприатели на овощнитѣ дървета. Зеленчуци; засаждане и отглеждане.

Пчела и пчеларство.

Черница и копринена буба, бубарство и копринарство.

На полето: Пролѣтни полски работи. Пролѣтни полски посѣви и отглеждането имъ. Пшеница и ръжъ, царевича, фасулъ, тиква.

Приатели и неприатели на посѣвитѣ. Плѣвели. Полска мишка. Къртица, Таралежъ. Дъждовенъ червей.

Кръмни растения: фий, люцерна. Индустриални растения, застъпени въ родното мѣсто.

Прегледъ върху живота на природата презъ късна пролѣтъ.

При избора и разработката на учебния материалъ, трѣбва да се иматъ за ръководство следнитѣ пояснения на програмата:

1) Изучаването на околната природа и природнитѣ обекти и явления трѣбва да се основава на *непосрѣдни наблюдения* (курсивъ И. С.), правени при излети изъ родното ни мѣсто.

2) Особено внимание се отрежда на домакинскитѣ и полски стопански работи (Изъ „Програмата“, стр. 65. т. 1.).

3) Въмѣсто предвиденитѣ представители отъ животинското, растителното и минерално царство, учителятъ е свободенъ да вземе такива представители, които най-често се срѣщатъ въ близката околностъ и иматъ практическо значение („Програмата“, стр. 74. „Изяснителни бележки“, ал. 6.).

Като вземемъ за ръководство горнитѣ пояснения и упътвания на програмата, можемъ да изхвърлимъ известенъ материалъ.

Обекти, които сж изгубили вече своето значение поради късното време: цвѣтна, овощна и зеленчукова градини сж вече пусти. Но значението на зеленчуцитѣ, овощията и гроздето като храна ще изучимъ, сжщо и запазването имъ презъ зимата.

Лозата ще оставимъ за презъ пролѣтъта при пролѣтна работа въ градинитѣ.

Всички есенни работи ще минемъ.

Отъ „зима“ трѣбва да обърнемъ особено внимание на уроцитѣ за вода и въздухъ. Тѣхъ трѣбва да минемъ най-основно, безъ да имаме предъ видъ късната учебна година. Тѣзи уроци иматъ голѣмо хигиенично значение.

Уроцитѣ „Домашни животни“ трѣбва да вземемъ съкратено и ги слѣдемъ по два за единъ учебенъ часъ. Като се обърне внимание на стопанското имъ значение.

Птицитѣ — сжщо.

Препорѣчвамъ следната группировка:

Урокъ 1. Зеленчуцитѣ, овощията и гроздето като храна.

- „ 2. Запазването имъ за презъ зимата.
- „ 3. Есенни работи въ овощн., зеленч. градина и лозето.
- „ 4. Видове почви и обработването имъ.
- „ 5. Есенни полски работи и машини.
- „ 6. Поникване на семето и условие.
- „ 7. Околния свѣтъ се готви за зимата.
- „ 8. Конь, волъ и крава — да се наблегне на стопан-

ското имъ значение.

Урокъ 9. Овца и коза.

- „ 10. Свиня.
- „ 11. Отглеждане на домашнитѣ животни и пр.
- „ 12. Зимна картина.
- „ 13. Пѣтелъ, кокошка и пуйка.
- „ 14. Гжска и патица.
- „ 15. Отглеждане на домашнитѣ птици и пр.
- „ 16. Кокиче и иглика.
- „ 17. Въ зеленчуковата градина.
- „ 18. Въ овощн. градина и лозето.
- „ 19. Разлистване, цвѣтежъ и образуване плодъ.
- „ 20. Неприятелитѣ на овощни дрѣвчета.
- „ 21. Бѣла черница и копр. буба.
- „ 22. Пролѣтни полски работи — бостани, слънчогледово

семе, царевица.

Урокъ 23. Пшеница и рѣжъ.

- „ 24. Приятели и неприятели на посѣвитѣ.
- „ 25. Царевица, тиква и бобъ.
- „ 26. Полска мишка и таралежъ.
- „ 27. Къртица и дъждовенъ червей.
- „ 28. Крѣмни растения.
- „ 29. Индустириални растения.

Нѣколко пояснения:

1. Урокътъ зимна картина предлагамъ да се вземе по-рано, докато е още зима. Не е удобно следъ тия уроци да се учи за пролѣтни цвѣтя.

2. Царевица, бобъ и тиква предлагамъ да се взематъ въ единъ урокъ, защото образуватъ едно общежитие. Обикновено, фасулътъ и тиквитѣ се саятъ въ ниви съ царевица. За градинския фасулъ се учи при урока за зеленчуковата градина.

3. Полска мишка и таралежъ сжщо могатъ да се свържатъ въ единъ урокъ. За полската мишка се учи въ връзка съ посѣвитѣ, а за таралежа — като неинъ врагъ.

4. По сжщитѣ съображения къртица и дъждовенъ червей трѣбва да се взематъ въ единъ урокъ.

5. При изучаването на кърмнитъ растения ще се ръководимъ отъ: 1) Времето, съ което разполагаме и 2) забележката къмъ стр. 67. редъ първи и втори на програмата „Индустриални растения, застъпени въ родното мѣсто“.

6. Би било много полезно житнитъ растения да се учатъ най-късно за да имаме възможность да ги наблюдаваме като напълно оформени.

#### Природознание IV отдѣление.

Въ отдѣла „Есень“ трѣбва да направимъ прегрупирвания: запознаване съ най-важнитъ горски дървета ще оставимъ за презъ пролѣтъта. Но значение на горитъ за човѣшкото здраве и поминъкъ; пазене на горитъ; залесяване; неприятели на гората; обитатели на горитъ изъ животинския свѣтъ; „Есенна картина на гората“ ще минемъ, макаръ и съкратено.

Предвидениятъ материалъ за изучаване въ отдѣла „зима“ трѣбва да минемъ изцѣло и подробно, както при нормална година.

Най-голѣми съкращения и прегрупирвания можемъ да направимъ на предвидения за изучаване материалъ въ отдѣла „Пролѣтъ“. подобно на този въ трето отдѣление.

#### Формознание.

##### 1 часъ седмично.

Въ програмата е предвиденъ за изузаване следния материалъ:

1. Предмети и форми на предметитъ.
2. Кълбообразна (валчеста) форма.
3. Кржгла форма.
4. Цилиндрична форма.
5. Конусовидна форма.
6. Паралелопипедна форма.
7. Четирижгълна форма.
8. Кубическа форма.
9. Квадратна форма.
10. Призматична форма.
11. Пирамидална форма.
12. Трижгълна форма.
13. Многожгълна форма.
14. Ржбести и валчести тѣла, равна и крива повърхнина.
15. Линии. Видове линии.
16. Чертане на прави линии и умяяването имъ.
17. Посока на правата линия спрямо земната повърхнина.
18. Сравнение и измѣрване на правитъ линии.
19. Прокарване прави линии по земната повърхнина.
20. Успоредни и неуспоредни линии.

Забележка: Понятия въ форма на дефиниции не се даватъ. Характеризиратъ се само формитъ съ думитъ: — валчеста, кржгла, кубическа и пр. Крайната цель на обучението по формознание е да

се научатъ ученицитѣ да разпознаватъ формитѣ и да се подготвятъ за практическата геометрия въ четвърто отдѣление.

Съ удѣлжаване на ваканцията сж изгубени 5 учебни часа по формознание. Тѣзи часове могатъ да се запълнятъ като се направи прегрупирване и сливане на нѣкои методични единици, безъ да пострада учебния материалъ. Могатъ да се направятъ нѣколко измѣнения. Азъ предлагамъ следното:

1. Кълбообразна и кржгла форма да се взематъ като единъ урокъ.

2. Четрижгълна и квадратна форма сжщо да се взематъ като единъ урокъ.

3. Трижгълна и многожгълна форма сжщо да се взематъ като единъ урокъ.

4. „Линии. Видове линии“ (т. 15.) да се слѣе въ единъ урокъ съ „посока на правата линия спрямо земната повърхнина“ (т. 17.).

5. „Чертане на прави линии“ (т. 16.) да се слѣе съ „сравнение и измѣрване на правитѣ линии“ (т. 18.).

6. Къмъ „прокарване на прави линии по земната повърхнина“ (т. 19.) да се прибави и „умаляване на прави линии“ частъ отъ (т. 16.). Такова прегрупирване е най-подходящо, защото се налага отъ вътрешното сходство на материала. Съ него се спечелва изгубеното време.

#### Нѣколко скици за новитѣ учебни единици.

##### 1. Кълбообразна и кржгла форма

Учителътъ носи кълбо прежда, топка, топче, монети и др.

Учителътъ (показва топчето): — За какво ви служи топчето? (Отг.).

Въпросъ: — Не можете ли да си играете ей съ такива камъчета (показва ржбесто камъче), вмѣсто да давате пари за топчетата?

Отговоръ: — Но камъчето не може да се търкаля.

Въпросъ: — Защо?

Отг.: — Защото не е валчесто.

Въпросъ: — Кои отъ тѣзи предмети сжщо могатъ да се търкалятъ? (Отг.).

Въпросъ: — Защо футбола е валчестъ? (Отг.). Топчето, футболътъ и др. приличатъ на кълбото, затова казваме, че иматъ кълбовидна форма (записва!).

— Кои други предмети иматъ кълбовидна форма? и т. н.

Учителътъ (показва десетъ лева). Ето и десетолевката може да се търкаля (търкаля я). Тя има ли кълбовидна форма? (Отг.)

Запомнете, десетолевката има кржгла форма (записва). Кои други предмети иматъ кржгла форма? Каква форма има дъното на мастиленото шише? Я си помислете, би ли могло да се държи шишето, ако дъното му имаше кълбовидна форма? А крината? и т. н. На следващия часъ ученицитѣ моделиратъ или изрѣзватъ предмети съ такива форми. Поржчва имъ се за домашно да намерятъ предмети съ такива форми. Изучаването при тоя урокъ на

кржгъ, окржжностъ и центъръ е чисто учебникарско престараване. По програма то се изучаватъ въ IV отдѣление (кн. 16 стр. 61 отъ програмата).

## 2. Четирижгълна и квадратна форма.

Квадратътъ е частенъ случаи на четирижгълникъ.

Учителтъ показва пощенска картичка.

Въпросъ:—Колко ржба има пощ. картичка? (Отг. 4 ржба).—Тѣзи ржбове като се пресичатъ, колко жгла образуватъ? (Отг. 4 жгла).—Ще кажемъ, че картичката има четирижгълна форма (записва се). Защо? Другъ да каже! Другъ! Разгледайте класната стая и кажете, кои други предмети иматъ четирижгълна форма! Ученицитъ изброяватъ много предмети: картини, прозореца, стенитъ, стенитъ на кутиитъ, чантитъ, книгитъ, тетрадитъ и пр.

Учителтъ (изважда квадратна носна кърпа):—Каква форма има носната кърпа? (Отг. — четирижгълна). Излизатъ двама ученика отпъватъ краищата ѝ). Кои ржбове сж по-голѣми и кои по малки? (Отг. — всички сж еднакви). Запомнете, кърпата е четирижгълникъ, на който всичкитъ ржбове и жгли сж равни. Такава форма се нарича квадратна (записва). Кажете! Кажете нѣкоя квадратна форма!

Четирижгълната и квадратната форма можемъ да си направимъ отъ клечки. Какви трѣбва да бждатъ клечкитъ за квадрата? (равни). А за четирижгълника? Тѣзи форми можемъ да си изрѣжемъ и отъ картонъ. Какви трѣбва да бждатъ ржбоветъ на квадрата? А на четирижгълника? Най-сетне, можемъ да ги направимъ и отъ пластелинъ. Презъ всичкото време силно се наблѣга върху две нѣща:

1) Че на квадратната форма всички ржбове и жгли сж еднакви и

2) Че квадратната форма е и четирижгълна.

Поржчва се на ученицитъ да намѣрятъ предмети, които иматъ четирижгълна или квадратна форма.

По сжщия начинъ се изучаватъ за по единъ часъ и останалитъ нови методически единици. Цѣлиятъ материалъ ще се мине само за 18 часа. Презъ тази учебна година ще имаме къмъ 22 учебни часа. Значи оставитъ ни 4 учебни часа за упражнения, които ще прибавимъ при по-труднитъ методически единици (ур. 4, урокъ 8 и др., споредъ нашето разпредѣление).

За квадратнитъ мѣрки не предвиждамъ часъ. Това се налага не толкова отъ липса на време, колкото отъ духа на програмата—геометрията да се изучава практически. Следователно не бива да се изучаватъ мѣрkitъ сами за себе си, а въ връзка съ лицата на плоскитъ фигури. Предвиждаме сжщо, да се изучатъ всички жгълници (безъ трапецъ и трапезондъ) непосредствено едни следъ други, а сетне лицата имъ пакъ непосредствено. Този пжтъ е психологиченъ, защото дава възможностъ на ученика да сравнява. А истинското познание почва отъ момента на сравнението. Добре е да се възприеме тази подредба за жгълницитъ и при нормални учебни години. Чрезъ забавяне изучаването лицата на фигуритъ.

ние се доближаваме и до ученето на десетичните числа по смѣтане. Това ще ни даде възможност да решаваме различни задачи.

### Квадратни мѣрки (скица).

Учителѣтъ. (проблема):—Въ дневника съмъ сложилъ два картона. Единиятъ е дълъгъ 5 см., а другиятъ 3 см.

Кой отъ двата картона е по-голѣмъ (не по-дълъгъ)?

Отг.:—Първиятъ картонъ е по-голѣмъ, защото е по-дълъгъ отъ втория.

Учителѣтъ:—Но азъ не питамъ кой е по-дълъгъ, а кой е по-голѣмъ. Помислете, между по-дълъгъ и по-голѣмъ има ли разлика?

Ученицитѣ обмислятъ, намиратъ разликата, но не знаятъ да отговарятъ.

Учителѣтъ (изважда картонитѣ):—Каква форма иматъ? (отг. правоъгълна). Можемъ ли да си ги начертаемъ? Какъ? Какво трѣбва да кажа? Пишете: първиятъ правоъгълникъ има основа 5 см. и височина 1 см. Вториятъ — основа 3 см. и височина 2 см. Начертайте ги!

Ученицитѣ начертаватъ двата правоъгълника. Кой е по-голѣмъ? Разногласия. Това ще учимъ сега.

За да познаемъ, кой е по-голѣмъ трѣбва да ги изпълнимъ съ квадратчета отъ по 1 см., или по-късо речено — съ квадратни сантиметри. Повторение, какво ще разбираме подъ „кв. сантиметри“? Най-напредъ ще начертаемъ кв. сантиметри по основата. Съ какво чертаемъ квадрата? (Отг. съ пергелъ и линия). Отмѣрете съ линията по 1 см. на основата! Начертайте квадратчетата! Колко кв. сантиметра начертахте? Нумерирайте ги! Защо не излѣзоха повече или по-малко кв. сантиметри? (Отг. толкова сантиметри е дълга основата). Сега раздѣлете на сантиметри основата на втория правоъгълникъ? Колко кв. сантиметра ще начертаемъ на основата? Защо? Начертайте ги! Изпълнихме ли цѣлия правоъгълникъ? Ще трѣбва да начертаемъ още единъ редъ! Начертайте ги! нумерирайте ги! Колко излѣзоха? Кажете сега, кой отъ двата правоъгълника е по-голѣмъ? Защо? Съ коя мѣрка ще познаваме, кой правоъгълникъ колко е голѣмъ? Кажете ми сега, защо първия правоъгълникъ има единъ редъ отъ кв. сантиметри, а втория има два реда? (обяснение). Този листъ представя сжщо правоъгълникъ. Можемъ ли да измѣримъ лицето му? (Дадени сж вече тѣзи сведения). Какво ще искате да ви кажа? Основата на правоъгълника е 12 см., а дължината 6 см. Да излѣзе единъ да го начертае на черната дъска! Отбележи колко см. е основата и колко височината! Помислете, можете ли да ми кажете, колко кв. сантиметра ще начертаемъ на основата, безъ да чертаемъ квадратчета, защото ще изгубимъ много време? Дава се възможност на ученицитѣ да си помислятъ и размѣнятъ мисли. Повечето ученици се досѣшатъ и отговарятъ. По сжщия начинъ, безъ да се чертае, се опредѣлятъ, колко реда отъ кв. сантиметри ще се начертаятъ. Постепенно, въ процеса на работата, ученицитѣ съкращаватъ обясненията, докато дойдатъ до заключението, че лицето на правоъгълника се намира.

като умножимъ основата по височината. Но това става постепенно. Вториятъ часъ се измѣрва лицето на кл. стая, коридора, двора и пр. и се идва и до другитѣ кв. мѣрки. Накрай, всичко се систематизирва.

Лицето на трижгълника се взема по новъ начинъ: като съберемъ два еднакви трижгълника, ще получимъ правожгълникъ или ромбоидъ. Единиятъ трижгълникъ е равенъ на половината отъ общото лице, следователно, лицето на трижгълника се намира като умножимъ основата по височината и полученото раздѣлимъ на две. А не основата по половинъ височината, което не всѣкога е възможно, защото десетичнитѣ числа още не сж учени.

#### Практическа геометрия IV отдѣление.

Въ програмата е предвиденъ за изучаване следния материалъ:

1. Жгълъ, страни връхъ на жгъла; отъ що зависи голѣмината му.
2. Видове жгли. Чертане на прави, остри и тжпи жгли.
3. Перпендикулярни прави линии.
4. Правожгълникъ и чертането му.
5. Квадратъ и чертането му.
6. Масшабно чертане на правожгълни и квадратни равнини.
7. Мѣрка за повърхнина — подраздѣления и многократници.
8. Измѣрване лицето на правожгълника и квадрата.
9. Трижгълникъ — видове трижгълници споредъ жглитѣ имъ.
10. Видове трижгълници споредъ странитѣ имъ.
11. Чертане на трижгълниците.
12. Измѣрване лицето на трижгълниците.
13. Ромбъ и ромбоидъ — чертането имъ.
14. Измѣрване лицето на ромба и ромбоида.
15. Трапецъ и трапезоидъ.
16. Кржгъ, окръжностъ, радиусъ и диаметръ.
17. Измѣрване дължината на окръжността.
18. Намиране повърхността на кржга.
19. Кубически метъръ, кубически дециметъръ и кубически сантиметъръ.
20. Измѣрване кубатурата на стаята, на складирани дърва, камъни, пѣськъ и др.
21. Измѣрване обема на варели, цилиндри и други сждове съ цилиндрична форма.

Въ програмата е предвидено седмично по 1 часъ за практическа геометрия. Значи изгубени сж петъ учебни часа. За да се навакса изгубеното време, най-удобно е да се направи следното прегрупирване на учебния материалъ:

1. Сведенията за жглитѣ и тѣхното чертане да се вземе за единъ учебенъ часъ (т. 1. и т. 2. отъ програмата) като тежестъта на урока падне върху чертането.
2. „Квадратъ и чертането му“ и „Масшабно чертане на правожгълни и квадратни равнини“ (т. 5. и т. 6. отъ програмата) да се взематъ въ единъ учебенъ часъ. Понятията „основа“, „височина“,

„диагоналъ“ сж дадени при право̀ж̀г̀л̀нѝка. А ученицит̀ познават̀ квадрата от̀ III от̀д. Тука се прави повече математическо зад̀б̀о̀ч̀аване, като се използва сравнението с̀ право̀ж̀г̀л̀нѝка.

Най-добре е, учебният̀ материал̀ да се вземе в̀ следнит̀ методически единици:

1. урок̀. Ж̀г̀л̀, видове ж̀гли и чертането им̀.
2. „ Перпендикулярни прави линии.
3. „ Право̀ж̀г̀л̀нѝк̀.
4. „ Квадрат̀ и мас̀щабно чертане на право̀ж̀г̀л̀ни и квадратни равнини.
5. урок̀. Триж̀г̀л̀нѝк̀ и видове триж̀г̀л̀ници според̀ ж̀г̀лит̀ им̀.
6. урок̀. Видове триж̀г̀л̀ници според̀ странит̀ им̀ и чертане триж̀г̀л̀ници.
7. урок̀. Ромб̀ и ромбоид̀ и чертането им̀.
8. „ М̀р̀ка за пов̀р̀х̀нина — лице на право̀ж̀г̀л̀ника и квадрата.
9. урок̀. Лице на триж̀г̀л̀ника.
10. „ Лице на ромба и ромбоида (т. 14. от̀ програмата).
11. „ Трапец̀ и трапезоид̀ (т. 15. от̀ програмата).

Останалит̀ точки от̀ програмата — 16, 17, 18, 19, 20 и 21 се вземат̀ като от̀д̀лни уроци в̀ с̀щия ред̀. При това прег̀ру̀п̀ване, учебният̀ материал̀ ще се мине.

### СТРАНИЦИ НА НАШАТА ЦЕННА ПЕДАГОГИЧЕСКА КНИЖНИНА.

От̀ година и н̀що, нашата педагогическа книжнина се обогати с̀ нови и ценни съчинения, които сега само ще упомена, а след̀ това ще подхв̀р̀ля на преценка или ще дам̀ за т̀х̀х̀ от̀зиви.

Тук̀ на п̀р̀во м̀ст̀о тр̀б̀ва да от̀бележа труда на проф. М. Герасков̀: Душевна евгеника и образование, издание на медико-педаг. списание. А след̀ това труда на г. Хр. Николов̀: Основи и с̀щност̀ на ц̀ф̀л̀остното обучение, Хемус̀. Не по-малко внимание заслужава книгата на г. Г. Пирьов̀: Ц̀ф̀л̀остно образование, издат. Драг. Чилингиров̀. Появиха се и други ценни педагогически книги: труд̀т̀ на д-р̀ П. Боев̀ — Учебни методи и учебният̀ процес̀ — Н. Чакьров̀, Хемус̀.

През̀ л̀т̀ото изл̀зе като университетско издание и книгата на проф. Д. Кацаров̀: Нравствено развитие и нравствено образование. Нашият̀ сътрудник̀ Гр. Пенчов̀, Казанл̀к̀, Патр. Евтимий — 2, издаде Авторитет̀ на учителя.

Наред̀ с̀ другит̀ книги, появи се и моята книга: Психология на творческия образователен̀ процес̀, стр. 320.

А само преди 2-3 седмици изл̀зе и книгата Училище на творчество от̀ г. Й. Стоянов̀. Доставка автор̀т̀, София, бул. Хитлер̀, 43., цена 80 лв.

Всѣка една отъ тѣзи книги е цененъ приносъ къмъ нашата небогата педагогическа книжнина: поставятъ се важни за нашето образование, а оттамъ за културата ни, въпроси и всѣки авторъ, споредъ силитѣ си, се стреми да ги разреши, колкото се може по-добре. Кои сж тѣзи въпроси и какво постига този или онзи авторъ, читателитѣ на списанието ще могатъ да проследятъ въ иднитѣ книжки на сп. „Педагогическа практика“. Онова, обаче, което още сега мога да подчертая, е: тѣзи съчинения, общо взето, сж единъ голѣмъ цененъ опитъ да се освѣти сжщността на образованието като функция, която е недѣлима отъ живота на индивида и живота на народа. Нѣщо по-вече, както ще видимъ, между всички тѣзи съчинения, макаръ и дѣло на различни автори, има много общо, което ни разкрива важни насоки за утрешното ни образование.

Цв. П.

**Стефанъ Ат. Шоповъ, учителъ София — Теория и практика на обучението по аритметика.** (Пълно ръководство за прогимназиални учители). Трето издание по учебната програма отъ 1936. год., одобрено отъ Министерството на народното просвѣщение съ окръжно 34,479 отъ 1934. год., издание на автора, цена 50 лева.

Посоченото ръководство е съставено отъ две части, теория (141 стр.) и практика (18 стр.). — Всичко 159 стр.

Въ първата частъ авторътъ разглежда следнитѣ въпроси: 1. Днешното училище. 2. Целъ и значение на обучението по аритметика. 3. Прѣчки за успѣха по аритметика. 4. Психологическитѣ основи на обучението по аритметика. 5. Основни дидактични принципи при обучението по аритметика. 6. Методъ на преподаване. 7. Учебенъ ходъ. 8. Упражнения и задачи. 9. Проверка на знанията. 10. Преговоръ. 11. Подготовка на ученицитѣ за да разбиратъ аритметиката. 12. Аритметиката въ I класъ. 13. Аритметиката въ II класъ. 14. Аритметиката въ III класъ.

Въ втората частъ — практика — той дава 12 лекции и скици: 2 въ I класъ, 6 въ II класъ и 4 въ III класъ.

Отъ съотношението на двата дѣла въ ръководството личи, че авторътъ, дългогодишенъ първоначаленъ и прогимназиаленъ учителъ, е ималъ единъ установенъ правиленъ възгледъ върху значението на практическия отдѣлъ въ едно ръководство, затова доста основателно и, така да се каже, предназначено не му е далъ широко мѣсто. Той напълно е познавалъ, че не пробнитѣ уроци и разработенитѣ лекции, копирани тукъ и тамъ отъ разнитѣ ръководства, ще дадатъ размахъ и творчески полетъ на учителя при обучението по аритметика, а едно основно владение на математиката като наука отъ страна на учителя, плюсъ широки и ясни познания по логика, психология, дидактика и методика, които ще му създадатъ вѣрата и убеждението, че и при тоя учебенъ предметъ има царски пѣтъ, стига да се стреми да го намѣри и да вѣрва, а това ще му подскаже психологията и методиката, че не само най-

даровитите деца, за усвояване на математическите истини, могат да тръгнат по него.

Затова пък авторът не е пожалил труд да направи първата част от ръководството колкото интересна, толкова и необходима, особено за младия учител, книга. Въ нея той ще намъри обоснования и резултатен опит на един теоретик и практик в областта на обучението по смѣтане и аритметика, който се взира и в най-дребните работи, за да ни докаже, че и при това обучение, макар че си служи с абстрактни понятия и отношения на писмени величини, този, през последователността, логичността и естественото развитие на логичната мисъл и математично съзнание у учениците, да се създава приятна и творческа за тях обстановка.

При всички теоретични въпроси, които разглежда, авторът винаги излиза от целта на обучението, психологията на прогимназиалния ученик, какъ постепенно у него се развива логическата мисъл, от дидактичните принципи на нагледност, самодейност, творчество и природосъобразност, от приложението на най-последната за това обучение метода — индуктивната — и от основните фактори в образователната и възпитателна дейност на училището — трудът и нуждите на живота.

Животът е в края на краищата една смѣтка: всеки дава на обществото по нѣщо и същевременно взема от него. Не напразно нашият народ казва: „Чиста смѣтка — добри приятели“. Успѣва този в живота, който може да прави добра смѣтка, разбира тя не за изкористване, а от предвидливост за утрешния ден. В разработката на цѣлия учебен материал авторът на ръководството прокарва именно този принцип: от живота за училището и обратно: от училището за живота. Не схоластика, не праздни умования, не сухи разсѣждания низ мъртвите числа и техните символи — цифрите — ни дава тия, а радост, свежест и душа на числата. Тѣ говорят, смѣят се и се радват заедно с децата и така непринудено развиват тяхното логично мислене, математично съзнание и ги готвят, когато влѣзат в гимназията, да разберат алгебрическите абстракции.

Горещо препоръчвам ръководството на учителите, макар въ нѣкои отдѣли да съзирамъ известни непълноти, като тази напр., че доста малко отворът говори за вътрешната, логическата нагледност, използва недостатъчно тази нагледност при изучаване на простите дроби и т. н. Нѣкъде като чели авторът не прави разлика между прогимназиалните и първоначалните ученици по отношение на тяхното умствено развитие. Но това сж дребни опущения, които не подценяват ни най-малко разгледваното ръководство, което, вѣрваме, ще повлияе благотворно върху обучението по смѣтане и аритметика и ще накара учителя, след неговото прочитане, да се задълбочи още повече при преподаването на тоя учебен предмет.

Г. Д.

## РОДНО ЗНАМЕ.

Маршъ

Виолинко



Зна- ме ро- дно, зна- ме све- то,



вождъ къмъ свѣ- тли бж- дни- ни, ка- то пти- ца бѣ кри-



ла- то ти презъ всич- ки- тѣ вой- ни!



ти презъ всич- ки- тѣ вой- ни!

2. Вихрено въ полето бойно  
съ храбри ти войски летя  
и съ победи многобройни  
ни прослави предъ свѣта!

3. Вѣй се днесъ, води ни смѣло  
и въвъ мирния животъ —  
за успѣхъ на всѣко дѣло,  
за добро на цѣлъ народъ!

Ненчо Савовъ

4. Психология и педагогика на възпитаниците от детската градина, първоначалното училище и прогимназията.

5. Веществените условия и основното училище.

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

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

8. Родители и основно училище.

9. Педагогическата теория и практиката в основното училище в светлината на съвременната психология и педагогика.

10. От практиката през теорията към живата образователна работа.

11. Училищното законодателство и администрация.

12. Въпроси и отговори.

13. Във всяка книжка списанието ще отделя по няколко страници и за **волнонаемните учители**, които се нуждаят от по-специални упътвания. За тях ще бъде застъпена и по-подходяща и по-обилна практика.

По случай своята двадесетгодишнина, чрез специални извадки, списанието ще изнася на своите нови читатели по-характерното из своето дълго животно.

---

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

До Г.....

Гр. (с.).....

ОК.....

## ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

МЕСЕЧНО ПЕДАГОГИЧЕСКО СПИСАНИЕ ЗА ОСНОВНИ УЧИТЕЛИ  
ГОДИНА XX — 1941—1942

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

На платилитъ веднага или най-късно до 15 февруарий 1942 г. ще се даде безплатна премия „Методика на обучението по природознание“, практическо ръководство за основни учители отъ К. П. Домусчиевъ, което отдѣлно струва 30 лв.

**Обърнете внимание, списанието има новъ адресъ и нова чекова смѣтка 44-57.**

Суми и поръчки изпращайте на адресъ: сп. „Педагогическа практика“, ул. Райко Жинзифовъ 9, София VI.

**Пощенска чекова смѣтка № 44-57.**

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

Уредникъ на списанието: **ЙОРДАНЪ СТОЯНОВЪ**

Тази книжка на Педагогическа практика изпращае и на всички абонати, които задържаха I и II книжки, безъ да сж се обадили досега.

Умоляватъ се всички, които не искатъ да бждатъ абонати, да върнатъ веднага въ редакцията тази и първитъ две книжки. Да не ги задържатъ, за да ни причиняватъ непредвидени загуби, въ днешното време, когато издаването на списание е почти подвигъ.

**Задържите ли книжкитъ, ние ще Ви считаме за абонатъ.**

**Къмъ неиздѣлжилитъ се абонати.** Внесете абонамента си най-късно до 15 февруарий 1942 г., за да получите безплатната премия „Методика на обучението по природознание“, практическо ръководство за основни учители, цена 30 лева.

**Абонаментътъ пращайте по чекова смѣтка № 4457.**