

93/99
СТА II 0
51687
1.22 ккч

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
• КИРИЛ
И МЕТОДИЙ •

TRAVAUX
DE L'UNIVERSITÉ
• CYRILLE
ET METHODE •
DE
V. TIRNOVO

ГОДИНА 1987



ТОМ XXII, КН. 4

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ
И МЕТОДИЙ“

TRAVAUX
DE L'UNIVERSITÉ
•CYRILLE
ET METHODE•
DE
V. TIRNOVO

TOME XXII, LIVRE 4
FACULTÉ D'HISTOIRE
1987

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
•КИРИЛ
И МЕТОДИЙ•

ТОМ XXII, КНИГА 4
ИСТОРИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
ГОДИНА 1987

88/88
88/88

88/88

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Доц. к. п. н. Марин Люлюшев — отговорен редактор
доц. Петър Братоев, доц. к. п. н. Мариета Тончева, гл. ас. ф. н.
Стефанка Стефанова — секретар на редколегията

8928/1987

ОКРЪЖНА БИБЛИОТЕКА

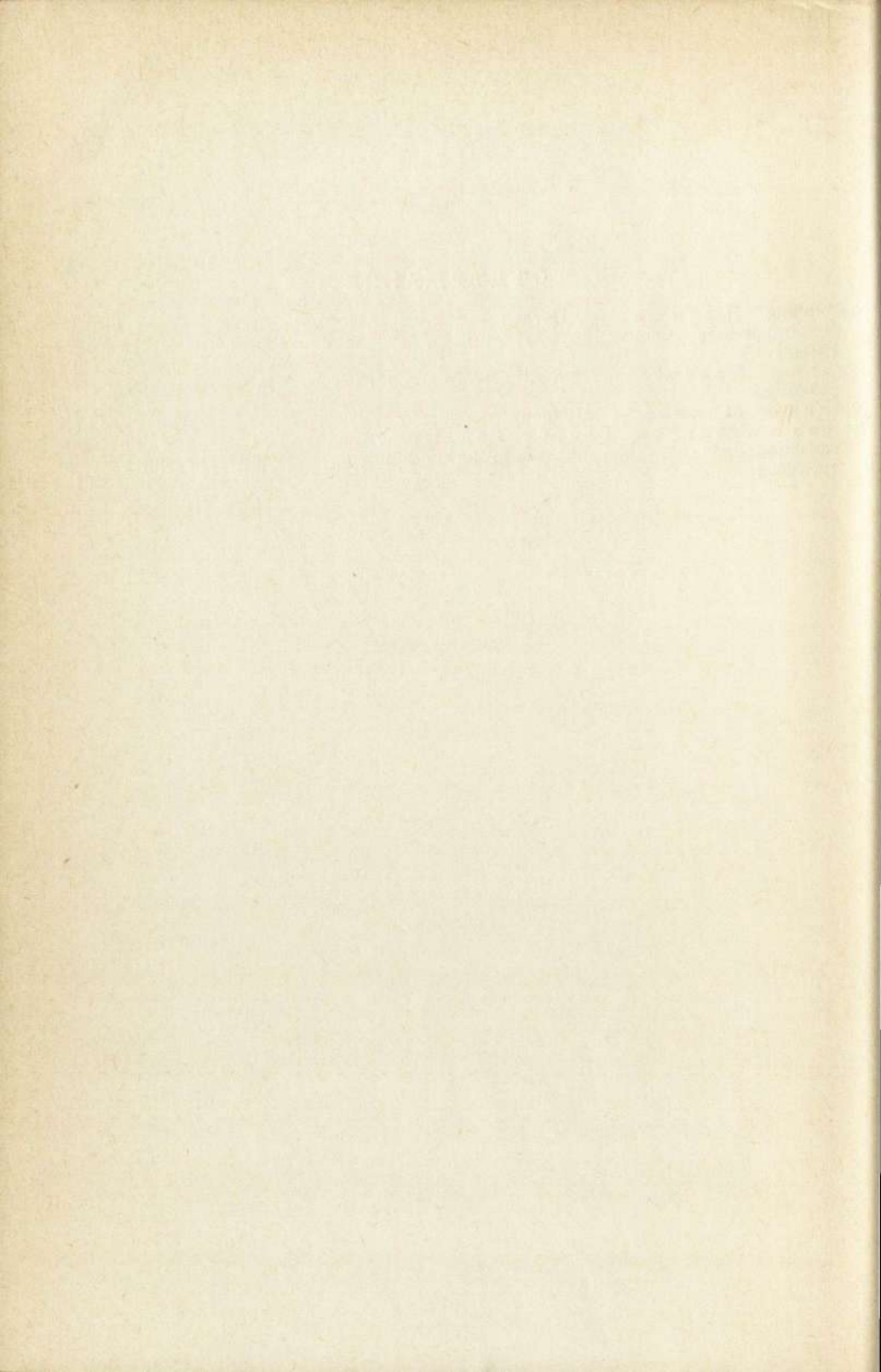
В. ТЪРНОВО ДП

© Великотърновски университет „Кирил и Методий“, 1987
с/о Jusautor, Sofia

Индекс 37(05)

СЪДЪРЖАНИЕ

Марин Люлюшев — Поглед върху развитието на учебното дело на българската колония в Букурещ през периода на капитализма (1878—1944 г.)	9
Петър Братоев — Изследователският подход в обучението по литература	42
Милко Милков — Микроразговорите в обучението по френски език	67
Кънчо Чолаков, Георги Герджиков — Възможности за многопластово светлинно предаване на информация без прожекционни устройства.	81



ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ

„КИРИЛ И МЕТОДИИ“

Том XXII, кн. 4

Исторически факултет

1985—1986

TRAVAUX DE L'UNIVERSITE „CYRILLE ET METHODE“

DE VELIKO TIRNOVO

Tome XXII, livre 4

Faculté d'histoire

1985—1986

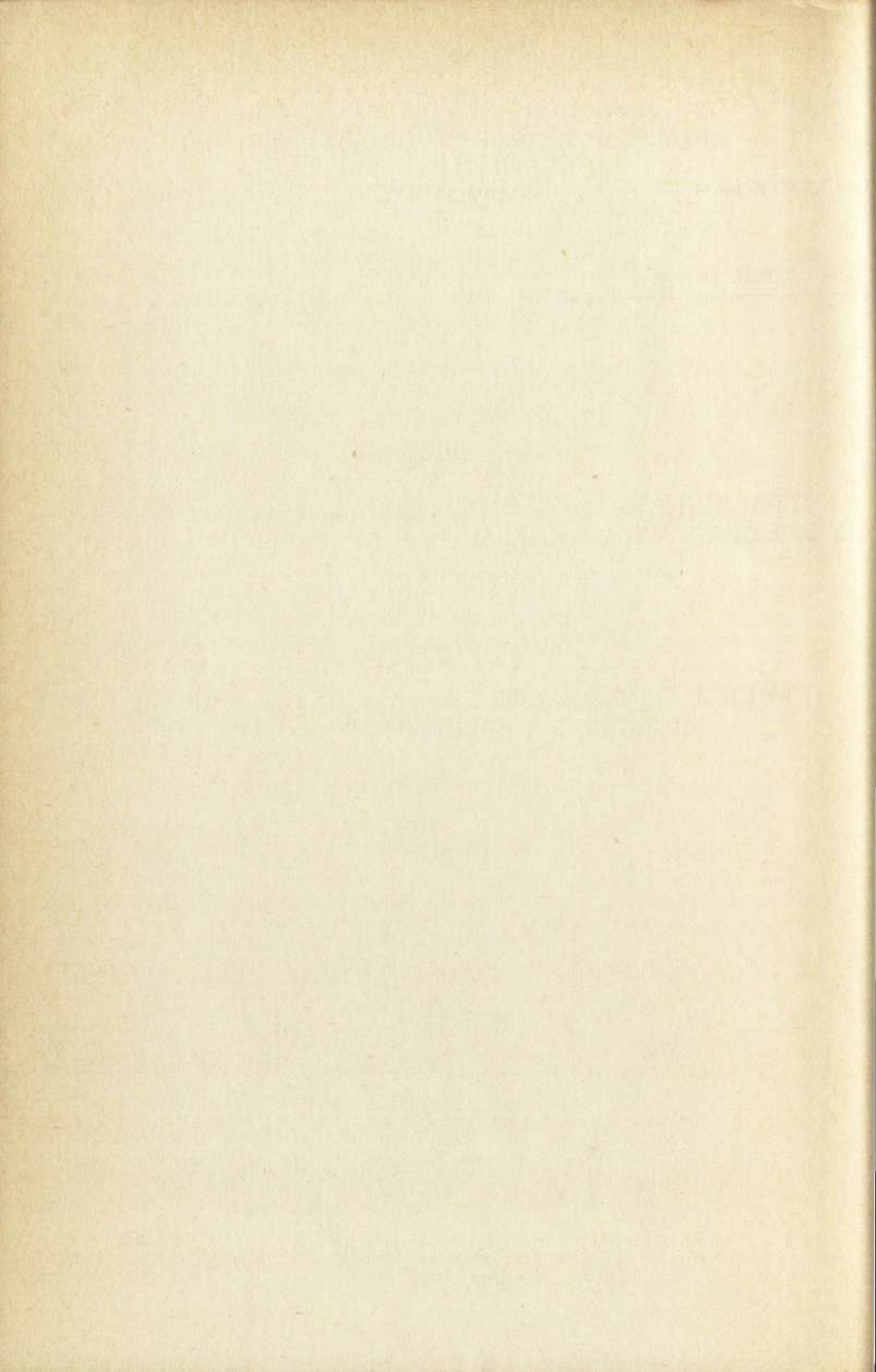
Марин Люлюшев

ПОГЛЕД ВЪРХУ РАЗВИТИЕТО НА УЧЕБНОТО ДЕЛО
НА БЪЛГАРСКАТА ЕМИГРАЦИЯ В БУКУРЕЩ (1878—1944 г.)

Marin Luluchev

APERÇU GÉNÉRAL SUR L'ÉDUCATION DES ÉMIGRÉS
BULGARES À BUCAREST (1878—1944)

София, 1987 г.



Марин Люлюшев

ПОГЛЕД ВЪРХУ РАЗВИТИЕТО НА УЧЕБНОТО ДЕЛО
НА БЪЛГАРСКАТА КОЛОНИЯ В БУКУРЕЩ
ПРЕЗ ПЕРИОДА НА КАПИТАЛИЗМА (1878—1944 Г.)

Многостранната дейност, която развиват българските колонисти в румънската столица предимно през Възраждането — икономическа, политическа, културно-просветна, участието им в борбата за национална и независима църква, превръщането на Букурещ в първостепенен център на книжовната, публицистичната, книгоиздателската и на първо място на революционната дейност, им отрежда значително място в предосвобожденската история на България.

Проблемите на българската просвета в Букурещ през периода на капитализма в Румъния досега не са били обект на специално проучване нито от наши, нито от румънски изследователи. Авторът на настоящата статия се е опитал да осветли по възможност по-пълно и по-цялостно борбата на отделните социални прослойки от българските колонисти в румънската столица през периода на капитализма за запазване и по-нататъшно развитие на просветното огнище и самобитните културни ценности като фактор за самосъхранение, национално самоутвърждаване и духовно извисяване в условията на народното обкръжение и денационализаторските стремежи на различни държавни и политически сили в кралство Румъния.

Събирането на архивни материали, представляващи основният градеж на изследването, бе съпроводено със значителни затруднения предвид обстоятелството, че липсват обособени фондове за българското учебно дело в Румъния (в Букурещкия държавен архив), непълна е архивната колекция на бившата царска легация в румънската столица (ЦДИА — МВРИ — БЦА, ф. 327), откъслечни са материалите за дейността на училището в личните архиви и библиотеки на миналите български просветни дейци, румънски граждани и граждани на НРБ. Като пръв опит наличният литературен и архивен материал е в състояние да изпълни предназначението си за обрисване контурите на сложната и изпълнена с много усилия и перипетии борба на българските колонисти в Букурещ за просветен и културен възход, за утвърждаването им като етническо значимо цяло, дало съществен принос в културната история на България.

БОРБА ЗА НАЦИОНАЛНО ПРОСВЕТНО УТВЪРЖДАВАНЕ, ЗАКРИВАНЕ НА УЧИЛИЩЕТО В НАВЕЧЕРИЕТО НА ПЪРВАТА СВЕТОВНА ВОЙНА

В Букурещ българската колония се формира през последните десетилетия на XVIII в. Особено много български бежанци намират тук убежище и избавление след руско-турската война от 1806—1812, 1828—1829 г. и почти до самото Освобождение. Това е една от най-заможните, но не и най-будната и с високо народноствено съзнание част от българската емиграция в Румъния.

През втората половина на XIX в. Букурещ се превръща в първостепенно средище на икономическия, политическия, обществения и културен живот на българската емиграция в Румъния. Редица народностни инициативи се подкрепят от патриотично настроената българска буржоазия в града: издават се български книги с дидактически характер, много наши книжовници намират благоприятни условия за творческа изява, развива се българската публицистика и пр.

Движението за новобългарска просвета и култура сред българската емиграция в Румъния, в това число и в Букурещ, е най-характерната проява на народностната консолидация, на културната еманципация и на националноосвободителната борба през Възраждането. То представлява закономерен исторически процес, свързан с културно-националното възраждане на целокупния български народ, с неговата самобитност, мислене и съзнание за принадлежност към българската нация на север от Дунава.

Откритото с големи усилия българско училище в Букурещ през 1869 г. по инициатива на българската колония и под ръководството на Българската добродетелна дружина (БДД) с активното настояване и съдействие на българска революционна емиграция и най-вече с личното участие на Христо Ботев не надхвърля до Освобождението рамките на елементарно светско новобългарско училище под опекунството на консервативно настроените сили из средата на БДД¹. То в действителност изостава от

¹ Вж.: По-обстойно за българското училище в Букурещ до Освобождението: *Атанасов, Ж.* Българското училище в Букурещ (по случай 100 години от основаването му). — Нар. просвета, кн. 11, 1969; *Атанасов, Ж.* Българските училища в Румъния преди Освобождението. — Векове, кн. 2—3, 1974; *Бояджиев, П.* Васил Ненович — учител на първите български взаимно-учители. Научно съчинение, четено на румъно-българския симпозиум в Букурещ през юни 1978; *Bolliac, C.* Situația naționalităților în România. — Trompeta Carpaților, martie, 1875; *Bolliac, C.* Catedra de limbi slave în România. — Trompeta Carpaților, III, 1873; *Жечев, Н.* Български културни средища в Румъния и румъно-български културни връзки през Възраждането. Т. 1, С., 1972; *Жечев, Н.* Браила и българското културно-национално възраждане. С., 1970; *Велики, К.* и *В. Трайков* — Българската емиграция във Влахия след Руско-турската война 1828—1829. Сб. документи, С., 1980; *Господинов, А.* Огнище на българщината. — Раб. дело, 16 юни 1961; *Господинов, А.* Българското училище в Букурещ. — Отеч. фронт, 27 май 1969; Личен архив на А. Господинов, д. 1—3, с. 1—92; Ли-

общите тенденции на развитие на българското население в емиграция и от задачите на националноосвободителното движение главно по причина на споменатите по-горе сили. Подетата борба на „младите“ в средата на 70-те години на XIX в. довежда до изменение на направлението на възпитанието на подрастващите в това учебно заведение според потребностите на предстоящата революционна борба за отхвърляне на османското господство.

Каква е съдбата на българското първоначално училище „Св. Кирил и Методий“ от Освобождението до 1908 г., не е известно. Липсват документи в българските архиви учреждения и в Държавния архив в Букурещ, от които да се видят причините за преустановяване на неговата дейност.

Повторното откриване на букурещкото българско училище се извършва по инициатива на Българското научно и благотворително дружество „Братство“ (БНБД) през 1908 г.² в училищната сграда на ул. „Каля Кълърашилор“ № 12. Това е радостно събитие за българската колония в румънската столица. Мнозина български колонисти вземат своите деца от румънските училища и ги записват в българското учебно заведение, като рискуват децата им да повторят първи клас.

Възстановяването на дейността на българското училище в Букурещ и по-нататъшното му поддържане е съпроводено от редица трудности, на първо място от: намаляване състава на българската колония в резултат на завръщане на част от българските емигранти в освободеното отечество (остават 12—14 хил. души в града и околностите му)³; липса на местна интелигенция, която да поеме делата на българската просвета в града; разорение на голяма част от маломотните български колонисти като резултат от бързо развиващите се капиталистически производствени отношения и засилената експлоатация на трудещите се; липса на българска община, ръководен център и патриотично настроена интелигенция; отдръпване от активна политическа дейност на част от заможните български колонисти; липса на вни-

чен архив на Г. Райков, Букурещ, д. 1, 1956—1960; Личен архив на Теофила Господинова, Букурещ, д. 2; *Люлюшев, М.* Учебното дело на българската емиграция в Румъния през Възраждането, С., 1986; *Люлюшев, М.* Формиране и просветно развитие на българските колонии в Румъния. — Нар. просвета, кн. 1, 1980; *Люлюшев, М.* Новобългарската просвета на българската емиграция в Румъния през Възраждането. Юбилеен сб., кн. 4. Педагогика и методика, В. Търново, 1984; *Милкова, К.* Христо Ботев — създател на Българското училище в Букурещ. — Веч. новини, декември 1969; *Стоянов, М.* Българска възрожденска книжнина. Аналитичен репертоар на българските книги и периодични издания 1806—1877. Т. 1, С., 1957, № 708, 1986, 2224а, 4264, 8179, 8131, 8132, 8133; пак там, т. II, С., 1059, № 548, 8857а, 8877, 8897, 8905, 8912; Сьюр, Е. Българската емигрантска интелигенция в Румъния през XIX в., С., 1982, с. 218.

² ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1276, л. 117 (Архивна колекция на българската царска легация в Букурещ).

³ Пак там, а. е. 512, л. 1—2.

манне от страна на първите български следосвобожденски буржоазни правителства към политическата и културната съдба на сънародниците им в Румъния.

През 1909 г. букурещкото българско училище, официално водещо се към БНБД „Братство“, се превръща в държавно под ръководството на българската царска легация (БЦЛ), преди да мине на бюджет към българското министерство на външните работи и изповеданията (МВРИ), закодирано като Благодетелно дружество „Просвещение“ (БД)⁴. От тази година то се развива съгласно Закона за народното просвещение от 1909 г. като държавно народно първоначално учебно заведение в чужбина. В него се предвижда да бъдат изучавани следните предмети: вероучение, български език, смятане, геометрическо чертане, отечествознание, гражданствено учение и кратки познания от обща география, естествознание и начала от стопанство и хигиена, рисуване и краснописание, пение, гимнастика, ръчна работа (ръкоделие)⁵.

Съгласно румънския Закон за първоначалните училища от 1896 г. то се явява частно на територията на кралство Румъния и функционира съобразно правилника за частните училища (чл. 21 и чл. 53)⁶. Член 53 от правилника задължава ръководството на българското училище да включи в учебния план и задължително изучаване на три румънски дисциплини — румънски език, румънска история и румънска география.

Всъщност подобна алинея съществува и в българския Закон за народното просвещение от 1909 г. (чл. 360) по отношение частните училища в България.

Превръщането на новооткритото българско училище в държавно и преминаването му под ръководството на българската царска легация в Букурещ се приема със задоволство от училищното настоятелство, от учителите и цялата българска колония, надявайки се, че по този начин материалната издръжка на училището е гарантирана. Оптимистичните надежди на букурещките българи се градят на обявените „Програмни решения“ на Демократическата партия, дошла на власт, в които се разкриват основните насоки на просветната политика на кабинета на Александър Малинов. Особен интерес представляват следните пунктове: 1) задължително обучение в началното училище; 2) създаване на специални фондове за поддържане на основните училища; 3) стабилитет на учителите; 4) независимост и самостоятелност на училищните настоятелства от местните общини... и др.⁷.

⁴ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 97, л. 79.

⁵ Д В, 5 март 1909, с. 5.

⁶ *Legea pentru învețământului primar*. Вис., 1896.

⁷ Кепов, П. Демократическата партия за народната просвета. — Училищел, кн. 2, 1908, с. 85.

Много скоро обаче разочарованията от тези „нереалистични и имащи предимно пропаганден характер“⁸ решения на Демократическата партия овладяват организаторите и радетелите на българската просвета в Букурещ. Във връзка с финансовото осигуряване на училището през учебната 1909—1910 г. училищното настоятелство прави постъпки пред МВРИ, респективно БД „Просвещение“, но дълго време положителен отговор не последва⁹. Озадачено от това отношение на новите управници на България, представляващи интересите на оформящата се индустриална и търговска буржоазия, те за втори път напомнят за своето предложение — иск, като умоляват БД „Просвещение“ да прояви разбиране и уважи културно-просветните традиции и стремежи на сънародниците му в румънската столица. При такова отношение трудно се води борба „за осъществяване принципа за задължителност на началното училище, утвърден още с чл. 78 на Търновската конституция, след като не се посочват причините от социален характер за неспазване на това разпореждане на основния закон, нито се набелязват пътищата и средствата за неговото осъществяване“¹⁰.

Българската институция отговаря на молителите от Букурещ, че сумата, която ще получава ежегодно училището, не ще бъде достатъчна за издръжката му и че част от средствата трябва да се поемат от българските колонисти. По този начин БД „Просвещение“ изравнява българските учебни заведения в чужбина с училищата в България¹¹, като пропуска едно важно обстоятелство — в Румъния липсват български административни общини, от чиито приходи да се заделят средства за покриване разходите на местните просветни учреждения.

В тази позиция на БД „Просвещение“ (МВРИ) към българските училища в Румъния няма нищо случайно. Управляващата Демократическа партия, преценявайки социалния произход на ученическият състав на букурещкото българско училище — предимно деца на трудещи се, остава вярна на своите класови интереси. Всъщност просветната политика на демократите, отразена в Закона за основното и средното образование, приет от XIV обикновено народно събрание в началото на 1909 г. и предварително подложен на критика от другите буржоазни партии и от УСДО, се характеризира и с редица положителни моменти като: уреждане управлението, издръжката и устройството само на общообразователните и на някои специални училища в страната; откриване на по-голям брой начални училища; уза-

⁸ Дончев, Д. Просветната политика на демократите. Законът за народната просвета от 1909 г. — История на образованието и педагогическата мисъл в България. Т. II, С., 1982, с. 77.

⁹ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 97, л. 80.

¹⁰ Дончев, Д. Цит. съч., с. 77.

¹¹ Вж. Закона за народното просвещение, приет от НС и утвърден с указ № 7 от 1909 г.

коняване на прогимназии като училищна степен над началното училище, които изместват дотогавашните трикласни училища и долния курс на гимназиите; създаване на обществени детски училища; внасяне на нововъведения в гимназиалното образование и изравняването му с това в западноевропейските страни; откриване на специални курсове за прогимназиални учители с физико-математически и историко-филологически профили; промяна организацията на педагогическите училища и удължаване срока на обучение и пр.¹² Тези нововъведения на Демократическата партия са извършени главно под натиска на опозиционните партии и на прогресивните сили, „под натиска на нуждите на времето“¹³. „Тя отстъпва пред народа в областта на просветата толкова, колкото на самата нея било изгодно да стори това“¹⁴.

Органите на румънското Министерство на просвещението и изповеданията, считайки, че са направили голямо благодеяние с разрешаването на частно българско училище в столицата, засилват натиска си върху училищното настоятелство, като комисии от няколко училищни инспектори непрекъснато следят работата на учителите, търсят „нарушения“, правят уговорки, предупреждават, заплашват със санкции¹⁵. По този начин се цели да се травмират преподавателите и ръководителите на българската просвета и в крайна сметка да се постигне самозакриване на училището. Тази проява на особено „внимание“, възискателност и придирчивост на просветните органи към българското първоначално училище с 30—40 деца в сравнение с хилядите румънски държавни учебни заведения тревожи всички български колонисти.

Пролетта на 1914 г. е политически неспокойна за живота на българската колония в Букурещ. Избухва сараевската криза. Европа и Балканите са пред прага на световен военен сблъсък. През 1914 и следващите години българският учител в емиграция попада в тежко материално състояние по вина на МВРИ¹⁶. Българската буржоазия не е в състояние да гарантира служебния и икономическия стабилитет на хилядите народни учители в страната и, още повече, в чужбина, с което обрича на унижение радетелите на родната просвета и култура. По този повод в шифрована телеграма на БЦЛ до МВРИ четем: „Българските учители в Букурещ и Браила буквално гладуват, защото не са получили заплатите си за м. януари 1915 г. Всеки ден приемам от тях отчаени оплаквания...“, съобщава пълномощният министър на БЦЛ в Букурещ. По-нататък в телеграмата се настоява да се сложи край на това ненормално положение, което се комен-

¹² Дончев, Д. Цит. съч., с. 78—82.

¹³ Пак там, с. 82.

¹⁴ Пак там, с. 83.

¹⁵ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1276, л. 3, 4, 7, 8.

¹⁶ Пак там, а. е. 295, л. 2.

тира от българските колонисти неблагоприятно за българската държава и компрометира българската нация¹⁷.

Въпреки материалните затруднения с обединените усилия на цялата букурещка колония родното училище започва да се стабилизира и да разраства. В българската и румънската документация то вече се води като основно (първоначално) и с 4 отделения, с един директор и трима учители¹⁸. През 1915 г. е открит първи прогимназиален клас, който поставя начало на българската прогимназия в Букурещ¹⁹. Това е регламентирано със Закона за народното просвещение от 1909 г., в който се казва, че обучението ще бъде безплатно, но не задължително²⁰.

В началото на 1915 г. учителското тяло, подкрепено от училищното настоятелство, организира множество прояви за създаване атмосфера на съгласие между отделните прослойки на българската колония, за повишаване националното самочувствие и достойнство на българите в румънската столица, за укрепване на българските културни традиции след злополучната за България 1913 г. с неоправданата намеса и амбиции на румънската монархия. Ентусиазмът на българското учителство в Букурещ за създаване на по-добра организация на обучението на подрастващото българско поколение отново не намира морална и материална подкрепа от страна на съответните български просветни органи и българското правителство като цяло.

Затрудненията по издръжката на българското училище в Букурещ рязко се увеличават през следващите години. Това гнети морално българския учител в чужбина, но все още духът и високото съзнание за служене на своя народ в емиграция крепи неговите надежди. През 1915 г. политическите облаци над Балканския полуостров започват да се съгъстват. България обявява война на Сърбия и останалите държави от Съглашението. През есента на 1916 г. българските войски освобождават цяла Южна Добруджа. В техни ръце преминава и Северна Добруджа до Дунавската делта²¹. В края на същата година румънските власти закриват българските училище и църква²².

През военната 1917 г., когато български военен контингент се намира в Букурещ, училището започва нови учебни занятия, а след 1919 г., т. е. след втората национална катастрофа на България, в момент на откриване и на прогимназиален курс румънските просветни органи отново го закриват.

В заключение ще отбележим най-същественото за този сло-

¹⁷ Пак там, л. 5.

¹⁸ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1276, л. 11, 17.

¹⁹ Пак там, а. е. 221, л. 65—66; а. е. 295, л. 33; а. е. 1276.

²⁰ Д В, 5 март 1909, чл. 44 и 45, с. 6.

²¹ Кратка история на България. С., 1981, с. 306.

²² ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1276, л. 119.

жен и най-труден десетгодишен период в живота на българското първоначално училище и прогимназия в Букурещ.

Първо, времето от 1908 до 1919 г. е характерно с 3 съдбоносни за българската държава войни — Балканската, Междусъюзническата и Първата световна война, завършили с две национални катастрофи. Монархът и българската буржоазия за сетен път демонстрират своята неспособност да решават жизнените проблеми и интереси на България. Икономическите и политическите последствия от тези войни косвено рефлектират и върху българските колонисти в Румъния изобщо, и върху техните просветни и културни учреждения в Букурещ в частност.

Ограничените средства, получавани от българската държава за учебното дело на българската колония, пониженото национално самочувствие на българските колонисти, икономическият и политическият натиск на румънските власти върху българските заселници в Букурещ, както и придирчивостта на румънските просветни органи към материалната база и професионалната квалификация на учителите, създават трудности, които не позволяват да се разгърне българското следосвобожденско училище във високоразвито първоначално училище с прогимназия, подобно на тези в България и Румъния.

Второ, задължителността на началното образование на децата на букурещките българи не се осъществява поради ред причини — отдалеченост на училището от жилищните квартали на българските заселници, насочване децата на по-заможните българи към румънските училища предвид перспективността на обучението в тях за получаване на средна и висша професионална квалификация, обучение в други частни учебни заведения (сръбски, гръцки и други) в съответствие с приетото поданство от родителите на тези деца и пр. В резултат на всичко това през първите десет години от повторното откриване на българското училище в него не постъпват повече от 100 деца въпреки чувствителния брой на българското население в Букурещ и неговите околности (14 хил. души)²³. Данните за 1916 г. показват, че не повече от 18% от българските колонисти изпращат децата си в родното училище. Този процент в сравнение с посещаващите началните училища в България през същия период е просто несравним²⁴.

Трето, съществен момент в развитието на българското училище през посочения период са задачите, съдържанието, формите и методите на обучение. Всъщност то след повторното му откриване през 1908 г. организира своята дейност в съгласие с просветната политика на стамболовистката партия — с оглед изискванията на Закона за народната просвета от 1891 г. Според този закон целта на основното училище е: „Да положи ос-

²³ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 512, л. 1—2.

²⁴ Цонков, Д. Развитие на основното образование в България. С., 1928, с. 343, 354.

нова за нравственото възпитание на бъдещите граждани, да ги развие физически и да им даде необходимите за живота познания“ (чл. 19). Т. е. акцентира се върху възпитанието на послушни граждани на буржоазната държава²⁵, което проличава от цялостния учебно-възпитателен процес и предимно от учебното съдържание по правоучение, закон божи, отечественознание, гражданско учение, както и по някои други учебни предмети, даващи специални практически и професионални познания²⁶.

Известно влияние върху учебно-възпитателния процес в българското училище в Букурещ през първата година от неговото повторно откриване оказва училищната програма от 1907 г., която МВРИ през есента на 1908 г. изпраща на новото училищно настоятелство. В нея българският министър на народната просвета от второто стамболовистко правителство Н. Апостолов задължава букурещкото българско учителство да използва учебното съдържание за формиране на любов към отечеството и вяроност към монархията, да развива патриотичното и религиозното чувство у децата на букурещките българи²⁷. С други думи, според набързо прокарания от Н. Апостолов „Закон за основното и средно образование“ и учителите извън граница трябва да дават „нравствено-религиозно възпитание“ и да създават от възпитаниците си „добри граждани“. Този закон обаче не се прилага в букурещкото българско училище поради кратковременното му действие.

През следващата 1909—1910 учебна година с влизането в сила на новия Закон за народното просвещение от 26. I. 1909 г. целта на обучението и възпитанието се изменя от „демократите“, като на първоначалното училище се отрежда да положи основите на цялостно и хармонично развитие на децата²⁸.

Наред с тази цел букурещкото българско училище преследва и друга цел съобразно Закона за частните училища в Румъния — възпитание на подрастващите румънски граждани от български произход в дух на лоялност към румънската държава, на уважение и зачитане реда и законността в кралството, на приобщаване към румънските материални и духовни ценности.

По отношение образователната цел букурещкото българско училище също изпълнява двойка задача: усвояване елементарна грамотност по роден език и същевременно по румънски език, като за румънския език се предвиждат 3 часа седмично. Букурещкото българско училище дава начални познания по аритметика, геометрия и геометрично чертане, по природознание, исто-

²⁵ Атанасов, Ж. Просветната политика на Стамболовистката партия. Характеристика на Закона за народната просвета от 1891 г. — История на образованието и педагогическата мисъл в България. Т. II, С., 1982, с. 63.

²⁶ Пак там, с. 63—64.

²⁷ Личен архив на А. Господинов, Букурещ, д. 2, с. 12—14.

²⁸ Д В, 5 март 1909, чл. 30, с. 4—5; Дончев, Д. Просветната политика...

рия, география, гражданско учение на български език, а на румънски език — по румънска история и румънска география. Часовете за румънските предмети се отнемат от общия задължителен брой седмични часове за съответния клас за сметка на предвидения хорариум по някои предмети в българския учебен план за първоначалните училища (по 1 час от българския език, четене, естествознание, гимнастика, рисуване, отечественознание, граматика). Общата седмична натовареност на учениците от първо и второ отделение не надхвърля 20 часа, а на тези от трето и четвърто отделение — 26 часа. В сравнение с българския учебен план седмичната натовареност на учениците от букурещкото българско училище е с 2 часа по-малка. Това се обяснява с обстоятелството, че се изучават предмети на 2 езика, обучението се води на две смени и повечето от учениците живеят далеч от училищната сграда²⁹.

В края на XIX и през първите две десетилетия на XX век в България, както и в Румъния, господства буржоазната педагогическа мисъл, свързана с идеологията и просветните изисквания на различните прослойки от буржоазията. Силно влияние обаче оказва все още хербартианската педагогика, примесена с идеите на „по-модерните“ педагози от епохата на империализма и с дребнобуржоазни идеи — близки до политическите искания на широките народни маси.

Въпреки това голяма част от българските учители в Букурещ, завършили български учебни заведения, преди повторното откриване на букурещкото българско училище (по време на просветната политика на Иван Шишманов) не могат да превъзмогнат изцяло хербартианския шаблон на обучение по „формалните степени“³⁰.

През периода 1908—1919 г. броят на учителите в българското училище в Букурещ не надхвърля 9 души. Те се назначават от българските просветни органи, а се утвърждават от румънското Министерство на просвещението и вероизповеданието. Румънските учители в българското училище, преподаващи румънските дисциплини, получават назначение от просветните власти в Букурещ. В назначението и преназначението на българските учители известна роля играе и училищното настоятелство чрез препоръки и внушения пред българската легация в Букурещ.

За разлика от румънските преподаватели в българското училище, които се подбират доста прецизно от румънските просветни органи и чиято педагогическа подготовка отговаря на съответната училищна степен, то въпросът с подбора и своевременното назначение на българския учителски персонал в чужбина остава открит до 1944 г. главно по вина на МВРИ.

²⁹ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 221, л. 65—66; а. е. 295, л. 33; а. е. 1276, л. 2.

³⁰ Личен архив на А. Господинов, Букурещ, д. II, с. 38—39.

Българските учители за началния курс на обучение са почти всички редовни, със завършено педагогическо училище, с 4-или 5-годишен курс на обучение. Прогимназиалните учители са обикновено нередовни, особено директорът на училището, което се отразява неблагоприятно върху учебно-възпитателната работа и репутацията на българското учебно заведение пред румънските просветни органи, пред българските колонисти. Това състояние е обсъждано неведнъж в българската легация в Букурещ. Тя от своя страна многократно настоява пред МВРИ да вземе отношение, но до подобряване дейността в тази насока не се стига и през следващите десетилетия. Недалновидността на МВРИ по подреждането на учителския персонал в букурещкото българско училище неведнъж изправя пред критични положения съществуването на българския просветен храм поради отказ на румънското Министерство на просвещението и вероизповеданията да утвърди нередовните за съответната училищна степен български учители.

**БУКУРЕЩКОТО БЪЛГАРСКО УЧИЛИЩЕ СЛЕД ВОЙНАТА.
АНТИДЕМОКРАТИЧЕН ХАРАКТЕР НА ПРОСВЕТНОТО
ЗАКОНОДАТЕЛСТВО В КРАЛСТВО РУМЪНИЯ.
БОРБА ЗА СЪЩЕСТВУВАНЕ**

Внезапното закриване на букурещкото българско училище през 1919 г. хвърля в тревога училищното настоятелство и то започва борба с органите на кралското Министерство на просвещението и вероизповеданията за незабавното му откриване. През 1920 г. румънските просветни власти, притиснати от аргументите на българското училищно настоятелство, основаващи се на съответните клаузи на следвоенните мирни договори за предоставяне на просветни и политически права и свободи на малцинственото население на територията на кралството, признават правото на съществуване на българското начално училище и прогимназия и издават разрешително № 112463 от 30. IX. 1920 г.¹

Подновяването на дейността на българското училище в Букурещ през следвоенната 1920 г. се извършва в обстановка на пълна стопанска разруха, безработица и глад. Националният дух и самочувствието на българските колонисти са понижени. Материалните условия на учебно-възпитателната дейност са влошени. Участието на България в Първата световна война, военният сблъсък с Кралство Румъния за освобождаване на Северна и Южна Добруджа, присъствието на български военен контингент в Букурещ рязко повишават недоверието и подозрителността на румънските власти към всякаква народностна дейност на българското население в града. Семейната и битовата среда на подрастващото българско поколение в румънската столица, духовната атмосфера и социалната среда, както и учебното съдържа-

¹ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 399, л. 25.

ние на изучаваните български и румънски предмети — предимно българска и румънска история и география, поднасяно по време на войната в приповдигнат националистически дух — всичко това, взето заедно, оказва неблагоприятно влияние върху цялостната учебно-възпитателна работа в училището.

Макар и със закъснение, учебната 1920—1921 г. е открита с 81 ученика, разпределени в 4 отделения и 1 прогимназиален клас². На мястото на архимандрит Никодим Трифонов е назначен през същата година свещеник Атанас Маджаров, комуто се възлага временно и длъжността директор на българското училище. На 1. IX. 1921 г. А. Маджаров открива учебната година без нито един учител. Липсата на предварителна организация за новата учебна година се дължи преди всичко на настъпилото разцепление в състава на училищното настоятелство поради междукотерийните борби сред заможната прослойка от българската колония в Букурещ за надмощие в обществените дела с користни цели.

След втората национална катастрофа националното съзнание предимно у по-заможните българи в Букурещ чувствително отслабва. Това явление дава негативно отражение върху консолидацията на българските обществени сили в румънската столица за организиране на отпор против настъплението на румънската монархия да сведе до минимум просветното развитие на букурещките български колонисти, да ги насочи по посока на постепенна асимилация. Липсата на съгласуваност за обща настъпателна борба против румънското буржоазно, просветно и политическо законодателство спрямо българското малцинство в Румъния довежда до отлив на децата българчета от родното училище. Вещност причините за това са:

1. Първото българско основно (начално) училище в Букурещ е организирано от Българската добродетелна дружина (БДД) по такъв начин, че в него постъпват само децата на български емигранти, които имат стремеж и готовност след освобождението на родината да се завърнат в нея. След Освобождението на България и след завръщането на част от българската емиграция българското училище остава без ученици и закриването му последва незабавно.

Ако организаторите му от БДД бяха го поставили на здрава основа и с по-далечни цели, то след Освобождението можеше да се превърне в учебно-възпитателна институция за децата на останалото в Букурещ българско население и на българите от Южна Бесарабия и Северна Добруджа.

2. Повторното му откриване през учебната 1908—1909 г. от българското културно общество в Букурещ повтаря грешките на БДД, като създава условия за обучение само за децата на българи, български поданици, живеещи временно в румънската сто-

² Пак там, а. е. 472, л. 3.

лица и околностите ѝ, а не за подрастващите от посочените по-горе области с многобройно и компактно българско население. След като българските поданици напускат Румъния през 1915—1916 г., българското училище се оказва пак без деца.

3. След Първата световна война, т. е. през 1919 г., българското училище в Букурещ наново започва да функционира, но и този път като учебно заведение за децата на българите с българско, сръбско и гръцко поданство. Така откритото за трети път българско училище започва нестабилно съществуване пак поради горните причини — броят на учениците зависи не само от българското население в Букурещ с българско поданство, но и от нашите сънародници с чуждо поданство. Над тях се упражнява надзор и натиск от културните общества и легациите на страните, под чието поданство се намират, за изпращане на децата им в сръбски или гръцки училища в Букурещ. Освен това потокът на български градинари за Румъния силно е ограничен от румънската държава. В резултат на всичко това учениците в българското училище през следващото второ десетилетие на сегашния век чувствително намаляват.

Възобновяването на дейността на букурещкото българско училище през есента на 1920 г. съвпада с идването на власт на самостоятелното управление на правителството на Земеделския съюз начело с Александър Стамболийски. Както е известно, една от задачите, които си поставя това правителство, е да бъде извършена реформа в образователната система в интерес на „земеделството“ като „носител на прогреса...“³. Мястото на Цанко Бакалов, министър на просветата, се заема от Стоян Омарчевски (1920—1923) — представител на дясното крило в Земеделския съюз.

Преди да се приемат насоките, които дава Омарчевски на образованието с новия закон, приет от Народното събрание през следващата 1921 г., по решение на МВРИ в букурещкото българско училище се въвеждат следните учебници и учебни помагала: в I отделение — букварът от Т. Г. Влайков; във II отделение — читанката на Т. Г. Влайков, сметанката на К. Спиров, закон божи от Ц. Калчев, сборник по пеене от Д. Бойчев, както и учебното помагало на учителите „Практиката ни през първата училищна година“ от д-р В. А. Манов и И. Кръстев; в III и IV отделение — сметанката от Балева — Цанков, отечествознание от А. Бурлаков, геометрия от С. Тотев и граматика от К. Карагюлев или П. Михайлов; в V отделение (първи прогимназиален клас) — българска граматика от К. Карагюлев, христоматия от Ив. Дорев, всеобща история от Ив. Кепов, аритметика от Зл. Иванов, география от Ив. Петров, естествена история

³ Дончев, Д. Самостоятелното управление на БЗНС (1920—1923). Заключък на народната просвета от 1921 година. — История на образованието и педагогическата мисъл в България. Т. II, 1982, с. 197.

от Ив. Петров, пеене от Д. Христов и закон божи от Ц. Василев. Учебната 1923—1924 г. българското училище започва със сериозни пречки от страна на румънската просветна администрация. Новият директор на училището Т. Ганчев се обръща по този повод с молба към МВРИ за съдействие пред румънското правителство за гарантиране на безпрепятствено функциониране на българското училище в Букурещ. Във връзка с това и най-вече по повод предявения иск от румънска страна българските учители в Букурещ и в останалите български колонии в Румъния да бъдат румънски граждани, МВРИ поставя задача на ВЦЛ в Букурещ⁴ да информира румънското правителство, че българската държава счита това искане за незаконно спрямо частните български училища в кралството, тъй като съответните български органи никога досега не са поставяли подобни изисквания към румънските учители в румънското училище в София. В случай че румънското правителство не оттегли иска си, то българските органи ще бъдат принудени да предявят същите претенции към румънското частно училище в българската столица.

Мотивите, които румънското Министерство на просвещението използва за възпрепятстване на нормалното функциониране на българското училище в Букурещ, са до известна степен основателни: липса на достатъчен брой деца българчета, не се признават документите на българските учители и директори, българското учебно заведение не представлява юридическа институция, не са утвърдени учебниците и учебните програми, училищната сграда и обзавеждането ѝ не отговарят на изискванията на румънското просветно законодателство и пр.⁵

Предупреждението на българското правителство не намира разбиране от румънска страна. През първата половина на 20-те години на власт в Румъния са националлиберални правителства, чийто несменяем премиер-министър е Йон Братиану, образуващ „втора династия“ след кралската фамилия на Фердинанд. Икономическата, социалната и просветната политика на националлибералните е насочена към пресичане на класовата борба на трудещите се, към ограничаване на техните права и свободи, обявяване на комунистическата партия и младежката организация извън закона, приемане на антикомунистическия закон „Мързеску“, гласуване на демагогска конституция (март 1923 г.), провъзгласяваща на думи демократични права и свободи за всички граждани на Румъния независимо от техния етнически произход, език и религия, както и национално и социално равенство⁶. В областта на образованието провежданата политика на управляващата националлиберална партия е насо-

⁴ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 641, л. 10, 17.

⁵ Пак там, л. 11.

⁶ История Румънии нового и новейшего времени. М., 1964, с. 183—184.

чена към ограничаване правото на трудещите се на образование независимо от техния национален произход, създаване на пречки за развитието на малцинственото население на територията на кралството, преследване на прогресивните просветни дейци в системата на румънското учебно дело и съкращаване на бюджета за народната просвета и пр.

През този период, както и в условията на общата криза на капитализма, буржоазната румънска общественно-политическа, философска и педагогическа мисъл се представя от различни, често противоречиви концепции. На реакционните мислители, поддържащи буржоазно-монархическия режим и пропагандиращи антидемократични възгледи, се противопоставят прогресивните представители на културата, отстояващи научните, материалистическите концепции. Управляващите кръгове в Румъния, подобно в България след деветоюнския преврат от 1923 г., полагат всички усилия да превърнат културата и просветата в послушен инструмент за задушаване на всичко прогресивно, демократично, народно⁷. В резултат на това „усърдие“ провежданата „културно-просветна“ политика обрича на невежество румънските народни маси, което е в противоречие с клаузите на прокламираната от реакцията Конституция от 1923 г.⁸.

Съществен момент през 1923 г. в областта на образователното дело в Румъния представлява публикуваната статия на проф. Н. Г. Патрициу⁹, озаглавена „Неграмотността и новото училище“. Тя се обсъжда и коментира от българското учителство и училищно настоятелство в Букурещ през призмата на предявяваните извънредно високи изисквания към българските просветни инструкции в румънската столица от страна на букурещките просветни органи. Авторът ѝ, основавайки се на румънската статистика, отбелязва, че през 1886 г. 81% от румънското население е неграмотно, а през 1910 г., т. е. 50 години след влизането в сила на първия Закон за задължителното начално образование, неграмотните представляват 65%, като в някои области в страната този процент достига 75%. При това румънският учен прави уговорка, че „между останалите грамотни една голяма част едва успява да се подпише“¹⁰.

В раздела „Задължителността на образованието“ Н. Г. Патрициу отбелязва, че от 800 000 деца на селяни, подлежащи на задължително обучение, едва 40% редовно посещават началния курс на обучение. Причината, както посочва той, е в „лошото устройство на нашето селско образование... и посещението на училището с помощта на жандарма е нито разумно, ни-

⁷ История Румънии 1918—1970. М., 1970, с. 286; *Gligor, O.* Organizațiile profesionale ale cadrelor didactice din România între 1865—1944. Buc., 1969, p. 119.

⁸ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 641, л. 22.

⁹ *Universul*, 15. I. 1923, Buc., p. 4.

¹⁰ *Ibid.*

то педагогично решение на въпроса". По-нататък Патрициу отбелязва: „Песталоци и Русо биха ни осъдили жестоко, ако се опитаме да направим от селското училище плашилище за децата и истинска омраза на селянина земеделец. Не количеството на знанията, не запомняне на напечатаното върху хартия, не празните думи, уморителните часове, казармената дисциплина могат да привлекат учениците в селското училище... а начинът на преподаване, изкуството в обучението, нагледността и практическият опит, доверието на възпитателя и справедливите оценки, давани навреме във всяка работа... ще подобрят коренно обучението на децата“¹¹.

Педагогическите възгледи и оценки на румънския професор педагог са обективни и прогресивни за времето си, но неизпълними при тогавашните условия в буржоазно-помешническа Румъния. Той въстава против дресировката, схематизма, рецептурността, принудителността и формализма в обучението, характерни за немската буржоазна педагогика, като се опира на схващанията на класиците на педагогическата наука Коменски, Песталоци, Русо. Безспорно румънският учен е далеч от реалната оценка на ролята на образованието в класовото общество като оръдие, инструмент за потискане на експлоатираната класа, за укрепване господството на буржоазията. Според него безредиците и бунтовете в страната са „най-вече там, гдето неграмотността е най-голяма“¹², без да разбира двигателите на класовата борба, в това число и борбата за национално освобождение в териториите, присъединени към кралството.

През първата половина на 20-те години на нашето столетие обучението в българското училище се води по учебния план и учебните програми за основните училища в България, но поради изискванията на румънската просветна администрация румънският език да се изучава вече 6 часа седмично, часовете по някои български дисциплини са съкратени с по 1—2 часа, а други, като физическото възпитание в I и II отделение, отпадат изцяло от учебния план.

Основните трудности на обучението в българското училище в Букурещ през посочения период остават същите, както и през предшествуващия:

1. Недостатъчно владеее на родния език от децата българчета в резултат на чуждоезиковата среда.
2. Нередовно посещение и чести закъснения поради отдалеченост на местоживеенето от училището.
3. Недостатъчен учителски персонал.
4. Липса на учебни помагала и съвременна училищна база.
5. Неудобна училищна сграда, разположена на една от най-шумните улици в града.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

б. Недостатъчни средства за издръжка на училището и заплащане труда на учителите.

Българският учител в Букурещ преживява трудни следвоенни години. Българската просвета в румънската столица не е обект на внимание от страна на нашето буржоазно правителство¹³. Други проблеми вълнуват министър-председателя и министър на просветата Ал. Цанков — как да унищожи всяка прогресивна мисъл в България и как да укрепи още повече властта на едната буржоазия. Известно е, че след приемането на Закона за народното просвещение от 1924 г. се унищожават всички по-съществени демократични придобивки на българското учителство, извоювани в резултат на дългогодишна борба с буржоазните управляващи партии и намерили място в просветния закон от 1921 г. по време на управлението на Българския земеделски народен съюз (БЗНС)¹⁴. В реакционния закон за народната просвета на Цанковия Демократически съговор се предвиждат мерки за ограничаване достъпа на децата на трудещите се в училищата; в учебниците и учебните програми се прокарва идеологията на фашизиращата се българска буржоазия; преследва се всяка прогресивна проява на народното учителство, влошава се неговото материално състояние. Всичко това е насочено против надигащото се революционно движение в България в резултат на победата на Октомврийската революция.

От документацията и преписките на Българската царска легация с МВРИ се констатира, че след идването на власт на режима на Ал. Цанков българските учители от букурещкото българско училище получават заплатите си с 3—4 месеца закъснение¹⁵. За липсата на средства в касата на училищното настоятелство в Букурещ съдим по бюджета на училището за 1924—1925 г.:

Приход: помощ от държавата 105 000 лв.

Разход: поддържане на училището 105 000 лв.¹⁶

В действителност разходите надхвърлят 250 000 лв. за посочената учебна година. Надеждите на училищното настоятелство за нормално и редовно субсидиране на учебното заведение в Букурещ през време на превратаджийския режим остават неосъществени.

През 1925 г. букурещкото българско училищно ръководство е буквално затрупано с указания, инструкции, наредби и писма от МВРИ, които с безапелативен тон внушават на директора, учителите и училищното настоятелство да бъде засилено религиозното възпитание, национализмът и шовинизмът в обучението, като се използва за тази цел всеки повод в учебното съдържание и предимно извънкласните форми на обучение и възпитание. Разширяват се правата на директора и на българския свеще-

¹³ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 684, л. 163.

¹⁴ Атанасов, Ж. История на българското образование. С., 1973, с. 266.

¹⁵ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 691, л. 5, 6, 7.

¹⁶ Пак там, а. е. 684, л. 129.

ник — учител в Букурещ, като се задължават да вземат най-срочни мерки против „противодържавни“ учители, настоятели или родители и да се донесе незабавно за това на БЦЛ в Букурещ. По този повод се напомня силата на чл. 69 от Закона за защита на държавата против онези просветни работници, които не уважават религията и установения държавен ред. Тези мерки на Цанковистите в България целят да сплашат българското учителство в чужбина, да парират всякакво недоволство¹⁷ и стремеж за борба против превратаджиите, да откъснат училището от парливите икономически¹⁸, социални и политически проблеми на деня, да го направят невъзприемчиво към идеите на комунизма.

Първата, която попада под ударите на чл. 70 от Закона за народното просвещение от 1924 г., е учителката в българското училище в Букурещ Е. Несторова. Без да се съобразява с измененията в учебната програма по биология от 1926 г., по време на урока „За произхода на човека“ тя изказва своето становище в защита на теорията на Ч. Дарвин за произхода на човека от човекоподобна маймуна, изхождайки от материалистически позиции.

Като узнава за това от учениците, българският свещеник Г. Димитров, преподавател по вероучение в прогимназията, донесе чрез БЦЛ в Букурещ в МВРИ за случая, анатемосва учителката заради „кощунството с бога“ и я „разобличава“ като „рушител на нравствените ценности на българската нация“. Незабавно последват административни санкции и обвинение в „неблагонадеждност“¹⁹.

Смяната на терористичния режим на Цанков с новия сговористки кабинет на Андрей Ляпчев, в който министър на просветата е Никола Найденов (1926—1931 г.), не допринася за изменение в общата и просветната политика на правителството. Букурещкото българско училище продължава да търпи лишения, да функционира при трудни материалнодидактически условия, да бъде под зоркия контрол на органите на румънското Министерство на просвещението и непрекъснато да му се внушава от МВРИ да засилва религиозното и нравственото възпитание, да възпитава в духа на фашистките теории за надкласовост и аполитичност на обучението.

В резултат предимно на инициативата и усилията на училищното настоятелство през 1930 г. румънското Министерство на просвещението утвърждава правата за учителствуване на всички български учители в българските учебни заведения в Румъния²⁰. През същата година се одобрява и уставът на българското културно и благотворително дружество „Братство“ в Букурещ със седа-

¹⁷ ЦДИА, ф. 327, оп. III, а. е. 20, л. 44.

¹⁸ Пак там, л. 18.

¹⁹ ЦДИА, ф. 327, оп. I, а. е. 841, л. 9, 10.

²⁰ ASB. MI. 786/1933, f. 27.

лище на ул. „Каля Кълърашилор“ № 16²¹. Основатели на това дружество и радетели на българската просвета в румънската столица са българските родолюбци П. Стефанов, Н. Даскалов, И. Иванов, В. Диаманди, Ст. Петров, Ив. Попстоянов, П. Никола, Т. Тодоров, Аргир Яни, Янаке Дину, Никола Василиу, Георге Паунчев, Кирил Соколу, Алексе Георгиу, Г. Петров, Н. Петков, Николае Атанаси, Никола Трайков, Стоян Дочев и Иван Ганчев²².

Чл. 2 от устава на новооснованото дружество изяснява целите му, като на първо място се посочва провеждането на такива инициативи, които да спомагат за по-нататъшното просветно и културно издигане на българските колонисти в румънската столица: всестранно подпомагане на българското училище, оказване на материална помощ на бедни ученици в българското училище, създаване на условия за широко разпространение сред българското население в Букурещ на научни знания, публикации на материали в ежедневния и периодичния печат, свързани с живота на българската колония и българската държава, откриване на българска библиотека и пр.

Букурещкото българско училище, рожба на българската колония, е и си остава дълги години храм на българската просвета и извор на българската култура. Въпросът за неговото съществуване, развитие и напредък е въпрос на етническо оцеляване на българите в Букурещ. Обкръжено с внимание не от МВРИ, а предимно от българската колония през 1931 г. от легационно то се превръща в частно българско училище²³, като по този начин попада под действието на закона и правилника за частното образование в кралството. Същата година минава в подчинение на Българското културно и просветно дружество „Братство“, което го издържа и представлява пред всички държавни органи в Румъния и защитава неговите интереси.

Първата придобивка, която получава училището, намирайки се под грижите на БКПД „Братство“, е извоюването на признание от румънските просветни власти само за първоначалното училище с четири отделения, трима учители без право на публичност (№ 33420)²⁴. Юридическото положение на прогимназията остава все още нерешено поради обстоятелството, че румънските прогимназии са осомкласни. За да бъде утвърдена българската прогимназия, необходимо е да има четири класа, т. е. да придобие облик на румънска прогимназия тип „А“, или тип „Б“ — четири класа с по две паралелки за всеки клас.

В началото на 30-те години един трудно разрешим проблем за учителското тяло на букурещкото българско училище е въвеждането на румънски език, докато преподаването се извършва на български език. В хода на обучението се оказва, че прехо-

²¹ Пак там, а. е. 1124, л. 8.

²² Пак там, л. 33.

²³ Пак там, л. 28.

²⁴ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1276, л. 120.

дът от българския учебен план и учебни програми не е така безболезнен за учащите се въпреки полаганите усилия от учителите да се направи този процес психологически по-приемлив за българските деца. Това положение се налага поради факта, че много ученици, завършили българското училище, не могат да продължат образованието си в по-висши румънски учебни заведения, тъй като получените свидетелства за завършена училищна степен не се уеднаквяват от румънските просветни органи. Ето защо някои родители отклоняват децата си от българското училище и ги записват в румънските държавни училища. Така например през 1929—1930 учебна година в IV отделение на българското училище се учат 12 деца, а през 1932 г. в същото отделение се учи само 1 ученик²⁵.

Българското училищно настоятелство, за да продължи съществуването на българското училище в Букурещ, прави постъпки пред румънското Министерство на просвещението то да бъде признато за българско частно училище с румънски учебен план и учебни програми. Това обстоятелство дава възможност на ръководството на училището да записва за ученици и деца на българи, румънски граждани. Спасителната мярка за превръщане на българското училище от легационно в частно българско с държавен румънски учебен план и програми без право на публичност довежда до увеличаване броя на учениците, до стабилизирани на обучението и до разширяване на учителския персонал. Резултатът се вижда от посочената по-долу таблица²⁶:

Учебна година	Рум. под.	Бълг. под.	Сръб. под.	Гръц. под.
1933 — 1934	14%	34%	34%	17%
1934 — 1935	17%	51%	15%	15%
1935 — 1936	40%	40%	10%	10%
1936 — 1937	52%	33%	10%	5%
1937 — 1938	61%	25%	10%	4%
1938 — 1939	70%	25%	2,5%	2,5%
1939 — 1940	64%	32%	4%	0%

Тази стъпка на училищното настоятелство обаче не решава проблемите на българското частно училище, а и румънското Министерство на просвещението не дава съгласието си веднага и по

²⁵ Пак там, а. е. 1030, л. 5.

²⁶ Пак там, а. е. 1276, л. 3.

категоричен начин. Причините са в липсата на хигиенични учебни стаи, в непрецизния подбор на учителския персонал и пр. Коалиционният Народен блок, заменил сговористкия режим през периода 1931—1934 г., не се намесва решително в живота на букурешкото българско училище за подобряване на неговата материалнодидактическа база. Това предизвиква допълнителни затруднения, продължават дългите и трудни преговори на училищното ръководство с букурешките просветни органи за официално признаване на българското частно основно училище и прогимназия. Едва през 1934 г. със заповед № 33420 румънското Министерство на просвещението оторизира българското частно основно училище с държавен румънски учебен план и програми, като изпраща свои главни инспектори за провеждане на пълна проверка по въвеждането на румънската система на обучение на български език²⁷.

Според Закона за частното образование в Румъния българското основно училище може да се признае с право на публичност, като изпълни още едно условие — подлагане на българските ученици в продължение на 3 години на изпит в края на всяка година по всички предмети пред държавни румънски изпитни комисии на румънски език. Всъщност българските деца в продължение на 2 години полагат такъв изпит с висок успех. Този резултат се дължи преди всичко на усилията на учителите и на проявеното високо съзнание на децата българчета. Изпитите обаче струват скъпо на училището и родителите. За всеки изпитан ученик, чиито родители са румънски поданици, училището и родителите заплащат на румънската изпитна комисия по 200 леи, а за всеки ученик, чиито родители не са румънски поданици — по 750 леи. Таксите са определени от румънското Министерство на просвещението (заповед № 96027 от 4. VI. 1937 г.), които за онова време са прекалено високи, особено за родителите, нерумънски поданици. Няма съмнение, че с това се обяснява ниският процент на явяващите се на изпит ученици от първоначалните отделения (53%) и от прогимназията (26%).

През втората половина на 30-те години на ХХ в. пред училищното ръководство стои нерешеният проблем за българските учебници, които трябва да бъдат утвърдени от румънското Министерство на просвещението. Инж. Денчо Маринов, директор на българското училище, добре схваща интересите на българската просвета в Букурещ и настойчиво предлага на МВРИ да се преведат на румънски език български учебници, които да бъдат съобразени с тенденциите на обучението в България.

Интерес за нас представлява разбирането на директора на училището за дисциплината, което той споделя в един документ, изпратен до МВРИ. Там се отбелязва, че „понятието за ред, дисциплина, стегнатост и точност не е пуснало дълбоки корени в

²⁷ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1276, л. 4.

душите на нашите ученици и ученички. Те закъсняват и отсъствуват много често без причини, готвят уроците си повърхностно. Болшинството от тях живее с грешната и много пакостна мисъл, че съществуването на училището е в зависимост от тяхното желание да го посещават. Положението би се променило коренно, ако към усилията на учителите за възпитанието на нашите ученици и ученички се прибавят и ония на родителите²⁸.

Още с встъпването си в длъжност споменатият директор на българското училище обръща внимание на съответните български органи към условията на обучение, които не задоволяват българската колония и които са причина за постоянни нападки от страна на румънската просветна администрация в Букурещ. Тези и други затруднения от материалнодидактическо естество предизвикват недоумение у банатската българска общественост. Според Рашко Телбиз от Банат за банатските българи е необяснимо, че „такава многобройна българска колония в румънската столица (с немалко заможни българи в миналото и в по-ново време) да не построи внушителни обществени сгради и да не уреди културно-просветните си учреждения! Във Винга и в останалите български колонии в Банат през най-трудния период в живота на българските колонисти със средствата и доброволния труд на всички социални прослойки от населението още от края на XVIII до началото на XX в. са се построили такива училищни сгради, храмове, читалища и др., каквито няма в нито една българска колония във Влахия и Молдова.“

В заключение на изложеното за дейността на букурещкото българско училище през периода 1919—1934 г. идваме до извода, че учебното дело на българските колонисти в румънската столица се развива при неблагоприятни икономически, политически и социални условия поради настъпилата икономическа разруха, глад и безработица след Първата световна война в двете съседни страни, на настъплението на господстващата буржоазия против надигащото се революционно движение и поради ограничаване правото на трудещите се на образование от често сменящите се от власт реакционни буржоазни партии и коалиции в монархофашистка България и Кралство Румъния.

Училищното настоятелство на букурещкото българско училище, състоящо се в по-голямата си част от прогресивни български обществени дейци и родолюбци, води активна борба както против антидемократичното румънско буржоазно просветно законодателство за отстояване правото на съществуване на българския просветен храм, така и против реакционната просветна политика предимно на Цанковия „сговор“. Прякото отражение на тази политика, продължена и от Народния блок, върху дейността на букурещкото българско училище се изразява в засилване на религиозното възпитание, на идеализма и мистициз-

²⁸ Пак там, л. 129.

ма в обучението на подрастващите от българското население извън пределите на България, в намаляване материалната издръжка на училището, във влошаване жизнения статус и служебния стабилитет на българския учител в чужбина, в превръщане на училището в оръдие против прогресивните идеи и схващания на българските просветни дейци в Букурещ. Всичко това тревожи мнозинството от българската културна общественост в града, но до решителен отпор не се стига, освен до отправяне на протести чрез БЦЛ до МВРИ по един или друг повод.

Различните метаморфози на българското просветно огнище от частно в легационно, от легационно в частно с румънски учебен план и учебни програми, но с български учебници и на български език, продиктувани от конюнктурни съображения, не довеждат до позитивни резултати главно поради недалновидността на МВРИ към просветните потребности и възжелания на букурещките българи. Изреждащите се един след друг министри на просветата след Александър Цанков (Никола Найденов, Константин Муравиев и д-р Атанас Бояджиев) не проявяват особен интерес към съдбата на българската просвета в чужбина, още повече, че социалният състав на децата от букурещкото българско училище е предимно работнически.

Съществен успех, извоюван с цената на много усилия от страна на училищното настоятелство, може да се счита придобитото признание от румънските просветни власти на българското първоначално училище в Букурещ с 4 отделения, докато въпросът за оторизирането на прогимназията остава открит.

В средата на 30-те години букурещкото българско училище навлиза в труден период от своето развитие — период на установяване на монархофашистка диктатура в Румъния, изпълнен с драматични борби за съществуване и утвърждаване²⁹.

**БЪЛГАРСКОТО УЧЕБНО ДЕЛО В БУКУРЕЩ
ПРЕЗ ПЕРИОДА НА НАСТЪПЛЕНИЕТО НА РЕАКЦИЯТА.
ФАШИЗИРАНЕ НА УПРАВЛЕНИЕТО И УСТАНОВЯВАНЕ
НА ВОЕННОФАШИСТКА ДИКТАТУРА В РУМЪНИЯ. БОРБА
ЗА СЪЗДАВАНЕ НА СЪЮЗА НА БЪЛГАРСКИТЕ КУЛТУРНИ
ОБЩЕСТВА В РУМЪНИЯ (СБКО). ПРОГРЕСИВНИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИДЕИ**

През втората половина на 30-те години на ХХ в. все по-ярко се очертават реакционните тенденции в политическия живот на буржоазно-помешчическа Румъния. Консолидацията на реакцията в страната е обусловена преди всичко от онези икономически, политически и военни сили и фактори извън Румъния, като настъпването на фашизма в другите европейски страни и военната интервенция на фашистка Италия в Етиопия (1935 г.), военнофашисткия метеж в Испания (1936 г.), установяването на во-

²⁹ Istoria poporului român. Buc., 1970, p. 361.

еннофашистка диктатура в Гърция (1936 г.), окупацията на демилитаризираната Рейнска зона от хитлеристките войски (1936 г.), сключването на антикоминтернски пакт от трите фашистки държави — Германия, Италия и Япония (1936 г.) и др.³⁰ Един от най-важните замисли на фашистка Германия през 1936 г. е привличането на балканските страни в експанзионистичните планове на хитлеристкия райх. В тези планове на Румъния се отрежда първостепенно значение. Зачестилите политически и икономически контакти на румънските управляващи кръгове с управляващите хитлеристка Германия довеждат до превръщане на Румъния в плацдарм за интервенция над Съветския съюз.

Сурово последвайки демократичното движение в страната и на първо място комунистическата партия, правителството на Г. Татареску и следващите го управляващи монополистически и аграрни върхушки и партии предоставят пълна свобода на фашистките и националистическите организации, партии и блокове, издигащи реакционни, националистически, антисемитски, човеконенавистни програми. При тези условия на общото настъпление на реакцията против правата и свободите на трудещите се особено се активизира борбата на левите сили в Румъния под ръководството на комунистическата партия след VII конгрес на Коминтерна (август 1935 г.) за създаване на широк народен фронт за борба против опасността от фашизма³¹.

Ограничаването на демократичните свободи предимно на нерумънското население на територията на кралството, засилването на кампанията и националистическо-шовинистическата пропаганда от страна на румънската олигархия довежда до рязко ограничаване на духовното развитие на малцинственото население предимно в „завоюваните“ земи.

През втората половина на 30-те години и по-нататък не се различават съществено икономическите, социалните и политическите условия, при които се развива българското образование и в монархофашистка България. Събарянето на коалиционното правителство на Народния блок с държавен преврат на 19 май 1934 г. начело с Кимон Георгиев и Дамян Велчев довежда до установяване на фашистка диктатура. Новите управници на България, както и следващите „надпартийни“ правителства полагат усилия за напълно фашизиране на учебното дело. Министерството на просветата изменя формулировките на целите и задачи-

³⁰ Лебедев, Н. И. и др. История Румынии 1918—1970..., с. 212—220; Ionița, Ch. Succesele forțelor democratice din România în alegerile comunale și județene din anii 1936—1937. — Studii, Nr. 4, 1965, Buc., pp. 792—795.

³¹ Димитров, Г. Единният фронт на работническата класа против фашизма. Съч., т. X, С., 1954, с. 55; Димитров, Г. В борьбе за единый фронт против фашизма и войны. М., 1937, с. 19—20; Димитров, Г. Статии и речи. М., 1937, с. 9—10; Ленин, В. И. Полн. собр. соч., т. 41, М., с. 55; Георгиев, Г.-Деж. Статии и речи. т. I, М., 1956, с. 16—17; Istoria poporului român..., pp. 370—374; Iorga, N. Memorii. Sinuciderea partidelor 1932—1938, v. VII, Buc., 1939, p. 147.

те на възпитанието и образованието, изпълвайки ги с религиозно-нравствен и шовинистичен дух. Разработват се нови учебни планове и програми, засилват се идеализмът и метафизиката като методологическа основа на учебното съдържание по всички дисциплини и във всички видове и степени учебни заведения. На преследване се подлага прогресивната педагогическа мисъл. Съкращават се училищата и средствата за тяхната издръжка. Още повече се влошава материалното състояние на българския учител и неговият професионален и служебен стабилитет. Разработват се основните проблеми на фашистката педагогика у нас.

При такива условия букурещкото българско училище поема пътя на по-нататъшното си развитие през последното десетилетие преди победата на социалистическата революция в двете съседни страни на левия и десния бряг на р. Дунав.

1936 година е година на активна борба с буржоазното право в Кралство Румъния, на безброй съдебни дела за признаване Съюза на българските културни общества в Румъния. С писмо № 264 от 16. XII. 1936 г. БЦЛ в Букурещ умолява МВРИ да приведе сумата 50 000 лева само за адвокатски хонорар по тези дела³². През май 1937 г. Букурещкият апелативен съд отхвърля искането за признаване Съюза на българските културни общества в Румъния за юридическа институция. Мотивите на съда са несъстоятелни от правна гледна точка, за което несъмнено е упражнен натиск от страна на официалната власт. За несъстоятелността на отказа говори и обстоятелството, че самият председател на апелативния съд Г. Йонеску подписва решението при „особено мнение“, т. е. застъпва становището, че юридическият орган няма основание да не признае СБКО в Румъния за юридическа институция³³.

Адвокатът на румънското Министерство на просветата отхвърля искането на букурещката българска общност под предлог, че „този съюз ще бъде опасен за сигурността на румънската държава“³⁴. В действителност в устава на СБКО в Румъния и Добруджа са записани следните „опасни“ цели и задачи на тази културно-просветна организация на българското малцинство на територията на кралството:

Глава I

Член 1. Основава се Съюз на българските културни общества в Румъния със седалище в Букурещ.

Член 2. Целта на Съюза е да разпространява култура между членовете на културните общества (КО), дружества, епитропии и пр., както и да обедини административно всички културни

³² ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1136, л. 32; Universul, 21. I. 1937 и 5. II. 1937.

³³ Пак там, л. 39—40.

³⁴ Пак там, л. 89, 94, 100, 101.

институции: училища, църкви, театри, библиотеки, благотворителни дружества и пр., основани от Съюза или от отделни КО — членове на Съюза.

Член 3. Съюзът поема в кръга на материалната възможност издръжката на всички институции, основани от неговите членове, като се грижи за навременното назначение на учителски, административен, технически и контролен персонал. Освен това той може да открива и нови училища, в които да се преподава на роден български език, да основава културни и благотворителни сдружения — музикални, спортни и театрални, както и библиотеки, читални, като се съобразява със съществуващите в страната закони и наредби.

Член 4. Член на Съюза може да бъде всяка община, дружество или епитропия, призната за юридическа институция, образувана от българи, румънски поданици, за разпространение на култура между членовете си.

Член 8. Средствата за постигане целите на Съюза се добиват:

- а) от годишните вноски на своите членове;
- б) от вечеринки, театрални представления, забави, сказки, доброволни пожертвования, дарения, завещания;
- в) от помощи: държавни, окръжни и общински;
- г) от доходи на имотите си;
- д) от разни непредвидени доходи. . .³⁵

Всъщност румънския закон „Lege pentru persoanele juridice din 6 februarie 1924 cu modificările din 1929 și regulamentul legii“ предвижда признаване права на обществени организации на малцинственото население в кралството, но се заобикаля от румънското буржоазно правосъдие, като по този начин се лишава българското население от минимални права и свободи, а извоюването им е съпроводено с многогодишни съдебни дела, материални разходи и много усилия³⁶.

Към края на 30-те години румънското Министерство на просветата със заповед № 15 899 признава съществуването на българската трикласна прогимназия и дава съгласието си за откриване на IV клас, но без право на публичност. Същевременно нарежда българското основно училище да бъде под опеката на румънския инспекторат на държавните и частните основни училища, а четирикласната българска прогимназия — под контрола на румънския инспекторат за държавните и частните средни училища. В резултат на това разпределение по съответни румънски инспекторати ръководството на българското частно основно и четирикласно училище получава заповеди и инструкции за точно прилагане на румънския учебен план и учебни програми.

След военнофашисткия преврат на 19 май 1934 г. в Букурещко-

³⁵ Statut al Uniunii comunităților Bulgare din România. Buc., 1936.

³⁶ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1136, л. 131, 132.

то българско училище зачестява получаването на ръководни документи от МВРИ, които подценяват научно-систематичния характер на обучението, разпространявайки буржоазните идеи за цялостно обучение в средната степен на образование. БЦЛ в Букурещ доставя на училището четиритомното издание „Училището и новата държава“ от д-р Васил Манов, теоретик на фашисткото възпитание в България; „Наследственост и възпитание“ от Любен Русев, български фашизиран педагог; „Кратък педагогически речник“; „Народност, народностен човек и образование“ и „Утвърждаване на българина в народностен човек“, и двете от Дамян Димов, както и поредицата на реакционното педагогическо списание Учитель³⁷. Училището е заливано и с подобна румънска педагогическа литература, като „Велика Румъния“, „Традиции и новаторство в образованието“, „Нашите идеали на съвременното образователно дело“ и др. Всички тези български и румънски определения „нова държава“, „народностен човек“, величия, новаторства, идеали и пр. представляват изтънчена демагогия за разпространение сред българските просветни дейци в Букурещ на реакционни педагогически идеи.

Българското училище в Букурещ и предимно директорът на училището инж. Денчо Маринов, както и повечето от членовете на училищното настоятелство (в Букурещ то не се премахва, както в България), остават невъзприемчиви към този идеологически натиск в интерес на войнстващата българска и румънска буржоазия, разбират истинската му цел и отстояват своите народности позиции в обучението на децата на своя народ в емиграция.

Докато българското първоначално училище в Букурещ води обучението по румънски учебен план на български език, то българската прогимназия през учебната 1936—1937 г. със заповед на МВРИ въвежда „новия“ учебен план, макар и временно, до възприемането на румънския държавен учебен план с преподаване на български език по румънски учебници по вина на МВРИ и българското училищно настоятелство.

В сравнение с учебния план за основните училища в България нововъведеният в букурещкото българско училище е видоизменен съобразно Закона за частните училища в Кралство Румъния. Въвеждат се 3 румънски дисциплини (румънски език, румънска история и география с общо 20 часа седмично), като часовете за тях се отнемат от българските предмети. Така се отнема по 1 час от обща и българска история в IV клас, формознание и практическа география във II клас, природознание със здравеопазване и стопанство от I до IV клас, рисуване и моделиране от I до IV клас, отпада краснопис в I клас, пение в I до IV клас, ръчна работа и ръкоделие от I до IV клас и се пре-

³⁷ Пак там, а. е. 1276, л. 55—56.

Временен учебен план на българската прогимназия в Букурещ с четиригодишен курс на обучение, тип „А“, съгласно Закона за частното образование в Кралство Румъния

Учебни предмети	Класове				Всичко часове
	I	II	III	IV	
1. Вероучение и правоучение	1	1	1	1	4
2. Български език и църковнославянски	7	6	5	5	23
3. Румънски език	3	3	3	3	12
4. Румънска история	1	1	1	1	4
5. Обща българска история	2	2	2	2	8
6. Обща българска география с гражданско учение	2	2	2	2	8
7. Румънска география	1	1	1	1	4
8. Смятане	3	3	3	3	12
9. Формознание и практическа география	1	1	1	1	4
10. Природознание със здравеопазване и стопанство	2	2	2	2	8
11. Рисуване и моделиране	1	1	1	1	4
12. Ръчна работа и ръкоделие	1	1	1	1	4
13. Пение	1	1	1	1	4
14. Френски език	2	2	2	2	8

махва телесно възпитание³⁸. Според изискванията на Закона за частното образование българската прогимназия е с четиригодишен курс на обучение.

Край на втората половина на 30-те години в Румъния е период на реална опасност от настъпление на нова икономическа криза след неустойчивата икономическа депресия през средата на третото десетилетие, период на профашистки, националистически курс на правителството на О. Гога. Правителствените мероприятия на гого-кузистите възприемат дискриминационен курс спрямо участието на националните малцинства в държавните учреждения, икономиката и образованието. Страната е обхваната

³⁸ Пак там, л. 19—20.

от вълнения, протести, стачки на румънската работническа класа, селячеството, трудовата интелигенция и студентите, борещи се за ликвидиране на безработицата, за повишаване на работната заплата, за вземане на мерки против инфлацията и скъпотията на живота, за демократизация на образованието.

Българската просвета през третото десетилетие на ХХ в. се развива при същите неблагоприятни условия, както и през предшестващите десет години. Привлекателната сила на родното училище обаче не е отслабнала и българското население в румънската столица с готовност изпраща децата си на обучение и възпитание в народностен дух. Общият успех на учениците също бележи напредък в резултат на усърдието на учителския състав, на дидактическите подобрения в преподаването и на проявеното високо съзнание на учащите се. Не е без значение още една особеност — през втората половина на десетилетието българското учебно дело в Букурещ систематично е подложено на всевъзможен натиск от румънската просветна администрация, с което не само се пречи на нормалното му развитие, но и нескрито се цели да бъде ликвидирано в името на „висшите идеали“ на кралството. Срещу тази антидемократична политика спрямо българската етническа общност българското население реагира чрез сплотеност и съгласуване на усилията си за по-ефикасна борба срещу неправдите в страната, срещу дискриминационните мерки на управляващите буржоазни партии. Немалко грешки и пропуски са извършени и от самите български културни организации, в резултат на настъпилото неразбирателство и несъгласие по отношение нерешените проблеми на българската просвета в Букурещ, което дава повод за вредни борби сред българската емиграция за овладяване ръководството на БКО или борби на буржоазната прослойка против прогресивните сили на българското малцинство в града. Това обстоятелство допринася в крайна сметка за отслабване позициите на българското население пред румънската държава и до засилване на натиска ѝ за ликвидиране на неговите културно-просветни учреждения. Към всички вътрешни неблагоприятни условия и ситуации за развитието на българското учебно дело в Букурещ трябва да добавим и недалновидната политика на нашите буржоазни управници, и в частност МВРИ, към сънародниците им в Румъния, към тяхното етническо оцеляване чрез запазване на родното просветно огнище. Антинародната политика на българската буржоазия и монархия спрямо образованието вътре в страната бележи крайно отрицателен отзвук в румънската столица, изразяващ се във влошаване материалното състояние на българския учител, на българското учебно заведение, на политическите позиции на българската общност в града пред румънските държавни органи. Всичко, взето заедно, създава предпоставки за засилване на асимилационния процес сред букурещките български колонисти, започ-

нал непосредствено след Руско-турската освободителна война от 1877—1878 г.

В условия на политически терор, на ограничение до минимум народностните прояви на етническите малцинства в кралство Румъния продължава да се развива българското учебно дело през първите години на четвъртото десетилетие на XX в. Правейки равносметка на постигнатите резултати в обучението през последните две десетилетия, директорът на училището инж. Д. Маринов дава обективна оценка: „Ние харчим средства за издръжка на нашите училища (в Румъния — б. м.), но резултатите, които постигат тези училища, са крайно слаби. Тази печална картина на липса на желани успехи се дължи най-вече на обстоятелството, че нямаме здрава и добре организирана училищна политика...“. И по-нататък: „Основната слабост на тази политика се състои предимно в пренебрегване на двата най-важни елемента, осигуряващи прогреса на всяко учебно заведение — учителите и интересите на учениците“³⁹.

В унисон с антинародната политика на българската монархия МВРИ и училищното настоятелство в Букурещ предприемат в началото на 40-те години репресии и уволнения на учители с признати права от местните румънски власти, ръководейки се от конюнктурни съображения и лични интереси, като ги заместват с кандидати без педагогическа подготовка. Не се прави подбор на учителския персонал, което е първата и най-важна предпоставка за успешна учебно-възпитателна дейност, задължително условие за всяка добросъвестна и в интерес на държавата училищна политика. В това отношение продължава неоправданата отстъпчивост, педагогическата некомпетентност, преследването на прогресивната мисъл, липсата на чувство за отговорност за съдбата на българската народност в чужбина, както и липсата на дипломатическа гъвкавост за опазване авторитета на държавата и нацията.

Българското училище в Букурещ вместо да бъде превърнато от управниците в България в притегателен културно-просветен център за цялото българско население в Румъния, вместо да се подбират и командировават в тази светиня най-добрите български педагогически дейци МВРИ извършва обратното, в ущърб на интересите на българската държава изпраща недостатъчно подготвени учители, не им изплаща редовно месечното възнаграждение (неколкократно по-ниско от това на учителите в държавните румънски училища), не взема мерки за подобряване на дидактическата база и за построяване на нова училищна сграда. Фактът, че през 1940 г. в българската прогимназия в Букурещ няма признати за редовни преподаватели от румънската просветна администрация наши учители, красноречиво говори за подкопаване

³⁹ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1276, л. 20.

не устоите на българската просветна институция предимно по вина на МВРИ.

При обсъждане системата и качеството на знанията на учениците директорът на училището инж. Д. Маринов, опирайки се на книгата на проф. А. Златаров „Из страната на Съветите“⁴⁰, прави паралел между училищната политика на СССР и тази на буржоазна България, подчертава грижата на съветската власт за обучението на подрастващите, вниманието, с което е обгърнато съветското училище от държавните органи и цялото общество и пр. Този факт говори за смелите и обективни виждания на българския учител и директор като отличен познавач на българското учебно дело в чужбина и за критичните му бележки по адрес на просветната политика на буржоазните български правителства и в частност на МВРИ и МНП в навечерието на агресията на хитлеристка Германия срещу СССР.

В началото на 40-те години българската прогимназия в Букурещ представлява част от системата на румънските държавни прогимназии тип „А“, т. е. четвъртокласна прогимназия с по една паралелка за всеки клас, но вече с румънски държавен учебен план, в който са застъпени следните учебни дисциплини: религия, румънски език, латински език, френски език, история, география, гражданско учение, математика, физика, химия, естествена история, краснопис, рисуване, пеене, гимнастика, ръчна работа, ръкоделие, домакинство и морално възпитание. Към тези предмети е и българският език, който се изучава като роден, съгласно закона за частното образование от 1926 г.⁴¹ По дисциплини обаче най-висок е хорариумът по румънски език (17 часа седмично) и по френски език (12 часа седмично).

Друг нерешен въпрос в българското училище в Букурещ, както и в останалите български учебни заведения в Румъния през посочения период, е липсата на утвърден от румънското Министерство на просветата учебник по български език и литература⁴². Проблемът се подценява от МВРИ, решението му се забавя с години, не се нагаждат действащите в България учебници по тези дисциплини съобразно румънските изисквания за използването им в българските прогимназии в кралство Румъния. Поради тези причини държавните просветни органи в Букурещ изпращат до българската прогимназия строга и категорична заповед (№ 70 043 от 1940 г.), която гласи: „Министерството Ви предупреждава, че съгласно член 28 от „Закона за частното образование“ не може да се ползва в училище нито един учебник, ако предварително не е одобрен от просветното министерство. Ще ни рапортувате в срок от 5 дни от получаването на тази заповед,

⁴⁰ ЦДИА, ф. 327, оп. 1, а. е. 1276, л. 29.

⁴¹ Пак там, а. е. 1238, л. 53.

⁴² Пак там, л. 61.

ако в настоящия момент си служите с някой учебник, неодобрен от министерството⁴³.

Мудността и инертността на МВРИ по отношение приспособяването на българските учебници към румънските изисквания довежда до многократни напомняния и заплашвания от страна на румънската столична просветна администрация за санкциониране на българското училище, в случай че тези въпроси не бъдат съобразени с буквата на Закона за частното образование в Румъния.

Докато немските и унгарските малцинствени общности в кралство Румъния имат признати учебници не само по своя роден, но и по всички останали дисциплини, застъпени в техните прогимназии и гимназии непосредствено след Първата световна война, то директорът на българското училище в Букурещ през 40-те години продължава да води непрестанна борба, за да убеди МВРИ и училищното настоятелство в необходимостта от решаването на този въпрос — предпоставка за получаване в бъдеще на статут за публичност. Д. Маринов пише: „... И за това техните ученици (на унгарските и немските малцинства — б. м.) говорят и пишат на матерния си език отлично, докато възпитаниците на нашето училище пишат неграмотно и говорят на развален и почти лош български език. И този голям недъг на нашите училища няма да се изкорени, докато съществува едно положение, с което отдавна трябваше да се ликвидира. В нашите частни български училища само преподаването и изпитването е на български език, а учениците четат и се готвят по румънски учебници. Това е една ужасна аномалия, защото румънските учебници са нагласени за деца от друга народност“⁴⁴.

По-нататък от докладите, рапортите и другите писмени документи на ръководството на българското училище в Букурещ проличава, че едва средните по успех ученици, каквито са повечето деца, при големи усилия могат да разберат около 50% от смисъла на прочетеното, защото и стилът, и изложението на учебното съдържание в румънските учебници са чужди за тях.

За въвеждането на румънски учебници в букурещкото българско училище, както и в Браила и Галац, имат всъщност вина училищните настоятелства, които въпреки предупрежденията на директорите на училищата за неблагоприятните за обучението последствия не вземат мерки за създаване на български учебници, съобразени с румънския учебен план и учебни програми. По този начин се улеснява румънското просветно министерство да наложи своите искания, преследващо корисни, асимилационни цели. Така например още през 1935 г. то издава категорична заповед до българското училище в Букурещ, в която между другото се посочва: „... Или оторизирани учебници по предметите,

⁴³ Пак там, л. 61—62.

⁴⁴ Пак там, л. 63.

които се преподават във вашите училища, или училищата да бъдат затворени⁴⁵.

През 40-те години необходимостта от построяване на нова училищна сграда става все по-очевидна. За това се споменава и в констатацията на румънския училищен инспектор Константин Гучулеску: „Благодарение на стопанските грижи, положени от директора г-н Данчо Маринов, класните стаи са чисти и подредени. Сградата обаче е много стара и стаите ѝ са съвършено неудобни за учебни цели. Например стаята, в която се помещава III и IV отделения, е много студена, влажна и опасна за здравето на учениците. Умолява се г-н Директора да донесе гореспоменатите всички мерки в интерес на малките ученици“⁴⁶.

Ярка представа за резултатите от обучението в българското училище в Букурещ през 30-те и първата половина на 40-те години на сегашното столетие ни дава следната таблица:⁴⁷

Години	Завършили първоначално училище	Завършили прогимназия	Общо
1932 — 1933	57	24	81
1933 — 1934	50	25	75
1934 — 1935	38	25	63
1935 — 1936	50	30	80
1936 — 1937	45	27	72
1937 — 1938	Липсват сведения		
1938 — 1939	24	29	53
1939 — 1940	21	25	46
1940 — 1941	15	17	32
1941 — 1942	12	22	34
1942 — 1943	12	22	34

Цитираните данни показват, че броят на учениците намалява непрекъснато. Основните причини са: порумънчване на част от родителите в резултат на икономически, политически и административни репресии от страна на румънските власти; обнародваният закон, според който всеки нерумънец става пълноце-

⁴⁵ Пак там, л. 64.

⁴⁶ Пак там, л. 29.

⁴⁷ ЦДИА, ф. 177, оп. 4, а. е. 363, л. 1.

нен румънски гражданин, ако се обяви за румънец; изселване на добруджанските българи от Букурещ съгласно Крайовската спогодба; непризнаване от румънските просветни органи на образованието, придобито в българското училище в Букурещ и др. Преодоляването на тези затруднения от икономически и политически характер не биха били неразрешим проблем за ръководството на училището и за училищното настоятелство, ако МВРИ беше се отнесло с разбиране към тяхното искане — подобряване на съществуващите условия за обучение в наличната училищна сграда или построяване на нова; материално осигуряване на издръжката на училището; по-високи изисквания при подбора на учителите за учебните заведения извън България; снабдяване на училището с учебници съгласно изискванията на румънските просветни власти; редовно изплащане заплатите на учителите и справедливо оценяване на техния труд и пр. Вместо това след хитлеристката окупация на България през март 1941 г. фашизираното ръководство на Министерството на просветата и МВРИ, респективно министрите на просветата Богдан Филев и Борис Йочев (след 1943 г.), засипват букурещкото българско училище с окръжни, списания и вестници (сп. Учител, Училищен преглед, в. Просветно единство и др.), които се списват според изискванията на фашистката педагогика в учебно-възпитателната и извънкласна работа.

Освен тази фашизирана педагогическа литература, доставяна по официалните канали на БЦЛ в Букурещ, в архива и библиотеката на букурещкото българско училище през последното десетилетие преди смъкване на монархофашистката диктатура са и следните заглавия: „Трудовото училище“ от Петър Блонски, „Бъдещото училище — трудово училище“ от Роберт Зайдел, „Експериментална дидактика“ от В. А. Лай, сп. Свободно възпитание, „Проблеми на образованието“ от С. Гаковски и др. По всяка вероятност някои от тези книги са били лично притежание или набавени по околел път от директора на училището инж. Д. Маринов или други прогресивни учители.

Агресията на хитлеристка Германия срещу Съветския съюз изменя коренно отношението на румънските власти към българското училище в Букурещ и в останалите български колонии, което става явно враждебно. Въпреки малкия брой ученици в прогимназията, румънската просветна администрация, с цел да усложни и без това тежкото материално състояние на училището, нарежда всяка учебна дисциплина да се преподава само от учители специалисти. От българските учители само директорът като румънски поданик е с признати от румънското Министерство на просветата права на редовен учител в малцинствено училище в Кралство Румъния. Останалите трима български учители не са утвърдени за редовни и всеки момент могат да бъдат отстранени от учебното заведение и прогимназията да бъде закрыта.

След излизането на това нареждане училището е подложено на „глобални ревизии“ към дейността на всеки учител, директора и училищното настоятелство. Заповядано е всички училищни книжа да се водят на румънски език и по румънски образец, а имената на българските ученици да се вписват в главните книги с румънски окончания⁴⁸. В училището не се разрешават под никакъв предлог учебници и учебни помагала на български език. Географски и исторически карти в училището се допускат само на румънски език⁴⁹.

След 1942 г. българските ученици престават да се явяват на изпит пред румънски комисии и румънското министерство на просветата отказва да признава българското образование, придобито в букурешкото българско училище. Логично е да последва премахването на румънските учебници (с изключение на румънски език) и да се въведат българските учебници по всички дисциплини. Обаче българската просветна администрация в София и училищното настоятелство в Букурещ по необясними причини не извършват това.

През военните години румънските просветни власти още по-отблизо започват да следят дейността на българското учебно заведение, като непрекъснато се намесват в административната и педагогическата му работа, преследвайки целта да го заставят да се самозакрие. МВРИ в продължение на десетки години не изпраща свой представител за запознаване с неговата дейност, за да може то да изпълнява основната си задача, за която е създадено през Възраждането.

Докато българското правителство в лицето на МВРИ провежда недалновидна просветна политика спрямо сънародниците си в Румъния и обрича техните просветни огнища на самоликвидиране и по този начин създава предпоставки за ускорена асимилация на българските колонисти, то част от състоятелните българи в Букурещ, съзнавайки голямата национална културно-просветна задача на българското учебно заведение в града, открито или прикрито оказват помощ на училището в натура или пари, морално подкрепят учителите и учениците, активизират ги за народностни обществени инициативи и действия. В това отношение като голям родолюбец се проявява Благой Узунов, председател на БКО. Неговата съпруга Геновева Узунова, учителка в букурешкото българско училище, завършила славянска филология в Софийския университет, постоянно води борба с румънските просветни власти в защита интересите на училището⁵⁰.

През следващите военни години дейността на българското училище и на българското учителство в Букурещ все повече се затруднява. Скъпотията достига невиджани размери⁵¹. „Бъл-

⁴⁸ Пак там.

⁴⁹ Пак там, л. 8.

⁵⁰ Пак там.

⁵¹ ЦДИА, ф. 177, оп. 4, а. е. 638, л. 32.

гарският учител в кралство Румъния е подложен на нищета и ползотворна работа на полето на народността ни и българската култура в чужбина не може да се очаква“ — отбелязва в записката си до БЦЛ в Букурещ директорката на българското училище Живка Пирева-Христова.

Въпреки материалните затруднения и нередовното изплащане на и без това ниските заплати на учителите през тежките военни години, учебната работа в букурещкото българско училище се води на сравнително добро равнище в духа на изискванията на буржоазната дидактика. Провеждат се редовно извънкласни инициативи с патриотична цел. Най-голямо внимание естествено се отделя на празника на българските първоучители Кирил и Методий.

За учебната 1943—1944 г. — последната година преди смъкването на монархофашистката диктатура в Румъния, липсват сведения в архива на БЦЛ в Букурещ (намиращ се в ЦДИА) и в Държавния архив в Букурещ. По всяка вероятност учебната година завършва през юни 1944 г. в обстановка на стопанска разруха, на политическа несигурност, на репресии и терор и на активна борба на Румънската комунистическа партия за привличане на буржоазно-помещическите партии за патриотични действия и слагане край на пагубната антисъветска война, за създаване на национално-демократически блок (НДБ) с цел „смъкване на диктаторския режим, освобождение на страната от германска окупация и установяване на конституционно-демократичен режим в Румъния“⁵².

Седмица до откриване на учебната 1944—1945 година, когато хитлеристките и кралските румънски армии на Източния фронт в района на Яш—Кишинев са разгромени от мощните удари на Съветската армия, народните маси в Букурещ извършват антифашистко въстание на 23. VIII. 1944 г., възглавявано от Румънската комунистическа партия и левите прогресивни сили, и сложило начало на народна революция с антифашистки, антифеодален и антимпериалистически характер⁵³.

В заключение след Освобождението по-нататъшната съдба на букурещкото българско училище се определя от няколко фактора: от икономическото състояние на неизселената се от Букурещ в освободена България емиграция; от степента на нейното национално съзнание и чувство за народностен дълг; от отношението на румънските буржоазни правителства към духовното развитие и самоутвърждаване на българската колония; от далновидността и отношението на българските буржоазни режими към съдбата на българите в чужбина; от политическата конюнктура на междудържавните отношения между двете съседни страни през различни периоди от Освобождението до смъкването на

⁵² История Румънии нового и новейшего времени. . . , с. 271.

⁵³ Георгиу-Деж. Г. Цит. съч.

монархофашистката диктатура в Румъния и България през 1944 г.

Всъщност след Освобождението за българската многохилядна колония в Букурещ започва нов период в нейното развитие, изпълнен с драматични борби за етническо съществуване и просветно-политическо проявление. През 80-те и 90-те години на XIX в. румънските буржоазни управляващи среди минават в настъпление против свободите на трудещите се и против българското малцинство в кралството. Развитието на капитализма и по-късно фашизирането на управлението на страната имат неблагоприятно отражение върху духовното развитие на сънародниците им и в частност върху възстановеното през 1908—1909 г. българско просветно предосвобожденско огнище.

Обединяването на българските колонисти в резултат на капиталистическата експлоатация, намаляването на приходите на българското училищно настоятелство и недостатъчната издръжка, получавана от българската държава, както и реакционното просветно законодателство в кралството към инородното население и най-вече българското, довеждат българската просветна институция през различните периоди от нейното съществуване до самоликвидиране.

Активната политика на румънските буржоазни управляващи върхушки за приобщаване на българското население на територията на кралството към румънското, лишаването му от политически права и свободи, въвеждането на забрана върху имотите му след Първата световна война, непризнаване документите за завършена степен на образование в българското училище в Букурещ цели да денационализира българските колонисти, да ги лиши от просветна институция като фактор за поддържане и разгаряне на народностния дух чрез родния език и култура.

Недалновидността на МВРИ по отношение структурата на обучението, учебния план, учителските кадри в чужбина, материалнодидактическата база на училището, заплащането труда на учителите и често некомпетентното ръководство на училищните дела от страна на училищното настоятелство, раздирано от противоречия и борби за овладяването му с користни цели, благоприятства за преминаване в настъпление на румънските власти против българското учебно заведение и постепенното му румънизирание.

Българската емиграция в Румъния вижда смисъла на родното просветно огнище в борбата му за запазване на народностните просветни ценности извън пределите на родината, за предаване на българското културно наследство на подрастващото поколение от български произход в румънските земи, за продължаване на историческата приемственост, за поддържане борческия дух на българите емигранти и за разгаряне на неговия вечен стремеж към социална и политическа свобода, към духовно извисяване.

ОБЗОР СОСТОЯНИЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ В БОЛГАРСКОЙ КОЛОНИИ
БУХАРЕСТА В ПЕРИОД КАПИТАЛИЗМА (1878—1944 Г. Г.)

Мария Люлюшев

Резюме

В настоящей статье автор знакомит нас с состоянием просвещения в период капитализма в одной из внушительнейших и богатейших болгарских колониях в Румынии — бухарестской.

Экономическая, политическая, культурно-просветительская работа, участие в борьбе за национальную и независимую церковь, превращение Бухареста в главный центр литературной, публицистической, книгоиздательской и, в первую очередь, революционной деятельности — вот та всесторонняя деятельность, которую развивают наиболее активные представители болгарской колонии в румынской столице в период Возрождения и благодаря которой им отведено значительное место в истории Болгарии перед освобождением от турецкого рабства.

Следует учесть, что проблемы болгарского просвещения в период капитализма в Румынии не служили объектом специального и глубокого изучения ни болгарским, ни румынским исследователям. Отсюда вытекает нелёгкая задача автора статьи — попытаться осветить, по возможности, полнее борьбу отдельных социальных групп болгарских колонистов в румынской столице в период капитализма за сохранение и дальнейшее развитие очага просвещения и самобытных культурных ценностей как факторов самосохранения, национального самоутверждения и духовного роста в условиях иностранного окружения и антинационалистических стремлений различных государственных и политических сил в королевстве Румыния.

Статья построена на основе литературных источников и архивных материалов из соответствующих учреждений НР Болгарии и СР Румынии.

A GLANCE AT THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS
IN THE BULGARIAN COMMUNITY IN BUCHAREST DURING
THE YEARS OF CAPITALIST RULE (1878—1944)

Marin Lulushev

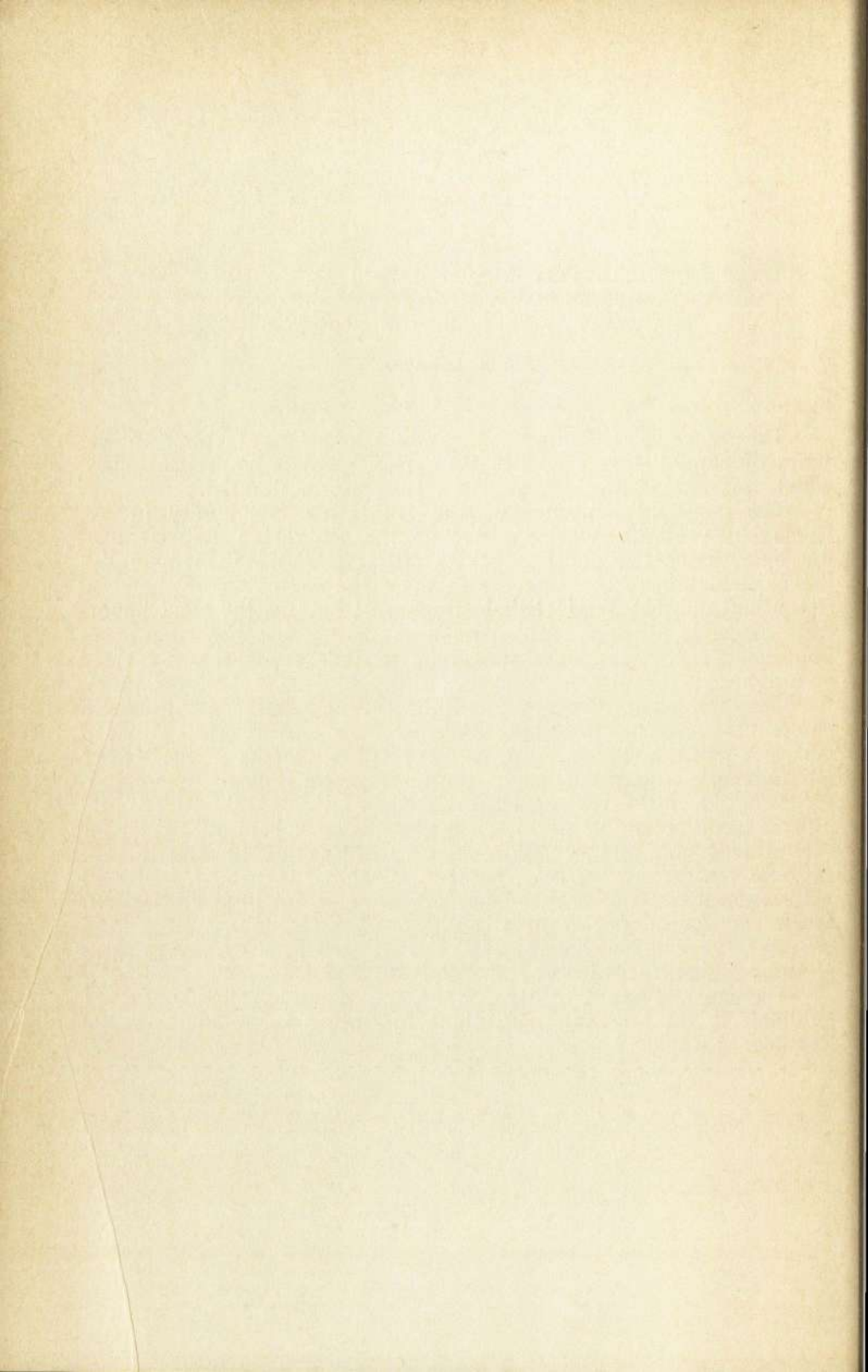
Summary

The paper is a study of the educational process during the years of capitalist rule in the Bulgarian community in Bucharest which was one of the largest and wealthiest in Romania.

The manifold activities of the Bulgarian community in the Romanian capital, especially during the Bulgarian Renaissance; the busy economic, political and cultural life of the community; the participation of its members in the struggle for an independent Bulgarian Church; the fact that Bucharest became the most important centre of literary, publicistic and, most important of all, revolutionary activity, makes it unique in the pre-liberation history of Bulgaria.

The problems, however, of Bulgarian education in Romania before 1944 have not been studied extensively and in detail either in Bulgaria or in Romania. And hence the difficult task of the author who attempts to elucidate — as thoroughly and fully as possible — the struggle of the various social layers of the Bulgarian community in the Romanian capital during the years of capitalist rule, for the preservation and further development of this important educational centre and of its original cultural heritage as a factor of selfpreservation, national self-assertion and spiritual edification, under the conditions of an ethnical and social environment, and in spite of various attempts at assimilation carried out by governmental and political forces in the Romanian Kingdom.

The paper is based on literary sources and official records available in the relevant institutions in Bulgaria and the Socialist Republic of Romania.



ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ И МЕТОДИЙ“

Том XXII, кн. 4

Исторически факултет

1985—1986

TRAVAUX DE L'UNIVERSITÉ „CYRILLE ET METHODE“
DE VELIKO TIRNOVO

Tome XXII, livre 4

Faculté d'histoire

1985—1986

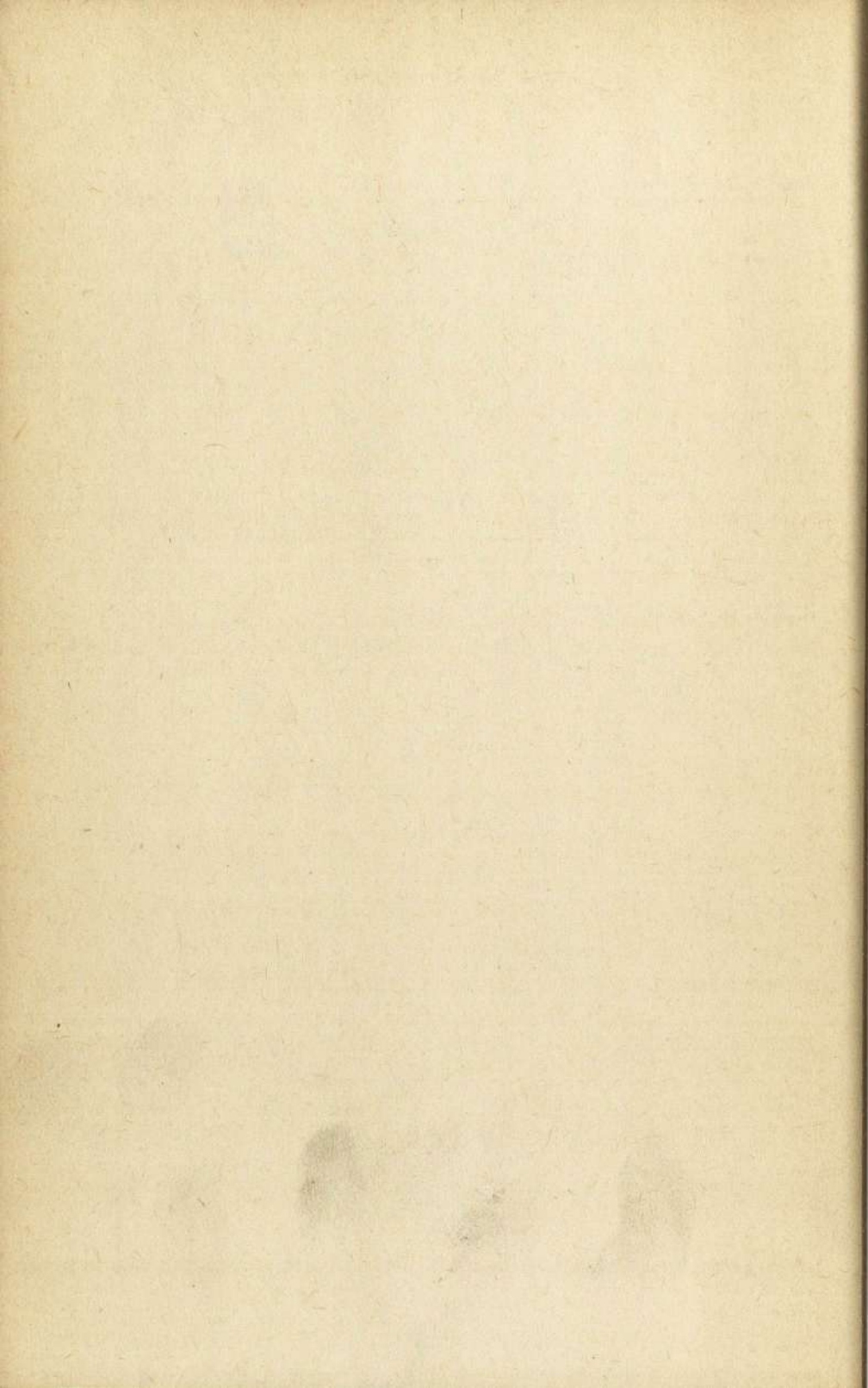
Петър Братоев

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИЯТ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО
ПО ЛИТЕРАТУРА

Petar Bratoev

MÉTHODES DE RECHERCHE DANS L'ENSEIGNEMENT
DE LA LITTÉRATURE

София, 1987



Образователната реформа в Народна република България се намира в период на коренно преустройство с революционни по своя замисъл и мащаби задачи. На съвременния етап, когато се изграждат основите на зрялото социалистическо общество, училището е призвано да осигурява многостранно развитие и висока ефективна реализация на младежта, духовно богата и комунистически възпитана.

Въпреки сериозните успехи, които има нашето съвременно училище, съществуват и редица проблеми, недостатъчно или почти неразработени от съвременната ни педагогическа и методическа мисъл. Един от тях е и проблемът за предварителната подготовка на учениците за урочно-изследователска работа при обучението по литература. Както се знае, в психологическата наука различават два вида мислене: продуктивно и репродуктивно. Общоприето е, че заученото и словесно изразено знание, на което се отделя най-широко място в традиционното училищно обучение, често се оказва функционално недействено. Ефективността на знанието се заключава в неговата оперативна ценност и тъкмо тук продуктивното мислене играе определяща роля. Най-добри условия за формиране на продуктивно мислене у учениците създава проблемното обучение. Това налага необходимостта от теоретическото изясняване и практическото обосноваване на новия тип обучение. При поставяне и решаване проблемите на новия тип обучение — проблемно-изследователския или познавателно-творческия и свързаното с него урочно изследване на литературата в училище, по наше мнение би следвало да се изхожда от следните принципи положения:

— Художествената литература е не само естетическа реалност (само идейно-познавателно явление или само особен вид структура), но и функционална ценност, поради което тя може да се обхване и изучи цялостно само при условие че наред със социално-генетическия и системно-структурния подход се изследва и в отношение към естетически възприемащия я субект, т. е. когато се използват възможностите и на историко-функционалния подход;

— За истинското разбиране на литературата като изкуство и за истинска наслада от него са необходими знания, които понякога могат да бъдат дори извън сферата на самото изкуство (Белински);

— Жизненият и читателският опит на учениците имат много важно значение за правилното възприемане и задълбочено разбиране на литературата;

— По-нататъшното подобряване на обучението по литература е неотделимо свързано с постепенното преодоляване на обяснително-илюстративния тип обучение и формирането на новия проблемно-изследователски тип обучение;

— Характерът и организацията на предварителната подготовка на учениците налагат и нова методическа постановка на урочната работа по литература.

Централен проблем за изследване следователно трябва да стане въпросът за опита на учениците (жизнен и читателски) и за методиката на неговото формиране и използване както при предварителната им подготовка, така и в урочно-изследователската им работа в клас. Експериментално и теоретически трябва да се изследват възможностите: а) за стимулиране опита на учениците от IV—VII клас и неговото използване за повишаване ефективността на първоначалното възприемане на литературно-художествените произведения и б) за разширяване и обогатяване на фактичката база на урочно-изследователската работа в VIII—XI клас чрез предварително съобщаване, проучване и използване на допълнителна и достъпна информация, почерпана от разнообразни източници.

Както утвърждава психологията на художественото възприемане, четенето на литературните произведения от учениците е един своеобразен творчески процес, при който, като се тръгва от непосредственото, предметно-фактическо съдържание на творбата, чрез усилена работа на мисълта и въображението се сътворява една нова действителност, повече или по-малко адекватна на отразената в художественото произведение реалност. С други думи, ученикът читател създава свой образ възприятие на готовия вече образ произведение. Този субективен образ възприятие е повече или по-малко верен на образа произведение и това в голяма степен зависи от подготовката на възприемателя, от неговия жизнен и читателски опит. Процесът на четене и възприемане на литературно-художественото произведение е индивидуално-своеобразен, но колкото и да е свободен, той не може да бъде произволен. В действителност по самата своя същност на отразена действителност образът възприятие винаги е и строго обусловен от заложеното в образа произведение. Казано другояче, ученикът може свободно да изгражда своя представа за отразената реалност, но само и единствено в границите на конкретното художествено произведение, т. е. в онзи идеен и естетически план, който му дава авторът. Излезе ли се извън тези граници, не може да има правилно възприемане и разбиране на художественото произведение. Но дори да не се нарушава това правило, ние винаги можем да говорим за правилно, вярно, пълно и задълбочено възприемане и разбиране на литературните

произведения, ако у учениците читатели не са налице някои необходими качества и способности, между които можем да посочим без претенция за изчерпателност разбирането на езика на словесното изкуство, умение да се мисли асоциативно, способност да се реконструират художествените образи върху основата на по-рано придобит жизнен и читателски опит. В тази връзка проф. Кръстьо Горанов подчертава: „Художественото възприемане на произведението не е възможно без обобщение. Само че тук обобщението е малко видоизменено. От формалните белези на образа, които са на повърхността, съзнанието веднага преминава към смисъла на видяното, който е различен от първичната нагледност. Наблюдателят съотнася смисъла от първи род с формалните средства на неговата реализация и с жизнения си опит, пак се връща към съдържанието, като се задълбочава в нови смислови връзки — и така многократно, докато не съпреживее според степента на способностите и културата си това, което е заложено от твореца в художествения образ“¹.

От трите акцента на художествения образ (по тезата на проф. Кр. Горанов): образ процес, образ произведение и образ възприятие, в нашия случай особен интерес представлява последният член на това триединство. В това отношение много плодотворна се явява и мисълта на съветския учен проф. В. Ф. Асмус за възприемането на художественото произведение като особен вид творчески процес, при който съдържанието на литературната творба „се възпроизвежда, се възсъздава от самия читател по ориентири, дадени в самото произведение, но с краен резултат, определен от умствената, душевната дейност на читателя“².

Тези особености на художественото възприемане имат голямо значение за правилната постановка на урочната работа по литература. Поради своя ограничен жизнен опит и недостатъчна литературна подготовка учениците в началния етап на своето литературно развитие нерядко възприемат отразения в литературата живот като истински живот, изобразените герои за действителни лица. Това е напълно естествено за малките читатели, докато са в периода на т. нар. „наивен реализъм“ на възприемането. Не случайно тъкмо при тази възраст емоционално-образното въздействие на литературата върху съзнанието на децата е най-силно, трайно и дълбоко. Оттук нататък обаче следва да се разкрива и разбира условният характер на изображения в литературата живот. Независимо от тази условна природа на художественото изображение, когато човек чете или слуша литературната творба, той се откъсва за момента от реал-

¹ Горанов, Кр. Художествен образ и съвременност. Наука и изкуство, 1967, с. 231—232.

² Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество. „Вопросы литературы“, 1961, № 2, с. 42.

ността и се потопява изцяло в света на изкуството. Този момент е характерна особеност на всяко пълноценно естетическо възприемане. Но той трае и трябва да приключва заедно с непосредственото възприемане. Преминат ли се тези граници, наруши ли се принципът за „доверяване—недоверяване“ (В. Ф. Асмус) при общуването с изкуството, естетико-възприятният процес губи своята логика, лишава се от здрав смисъл. Вживяването в съдбата на изобразените в изкуството герои е необходимо условие за възникването на комуникативна връзка между идеята на писателя и съзнанието на читателя, в резултат на което се появява доверяването и свързаното с него възпитателно въздействие на художествените творения върху човека. Това вживяване и съпреживяване обаче трябва да бъде литературно-естетически подготвено, за да се изгражда само върху основата на реално разбиране условността на художествената творба. В едно и също време учениците трябва да се учат да възприемат отразените явления и като реални, и като сътворени. Първото условие осигурява активното възпитателно въздействие на литературното произведение върху учениците, а второто ги предпазва от абсолютизиране на изобразената действителност, от приемането на художествената условност за житейска реалност. Този двояк процес на възприемане на литературно-художествените произведения трябва да започва в основното училище, когато у учениците за пръв път се появяват въпросите за истинността на изобразените лица, характери, събития, преживявания. Не се ли направи това своевременно, възможно е дори в VII и VIII клас някои ученици да продължават да възприемат литературата наивно-реалистично, без да правят необходимата разлика между обективна действителност и художествено претворен живот.

Тук с особена сила изпъква ролята на допълнителните автентични материали „за и около“ творбата, за които ще стане дума по-нататък.

Както е известно, за да протече правилно естетико-възприятният процес, необходимо е читателят да проникне в художествените концепции, идеи, замисъл и оценки, вплътени в образа, и да им откликне мисловно и емоционално. За всичко това той трябва да бъде подготвен отрано. Но тъй като естетическото възприемане е непосредствено-спонтанно, неговото, направляване и ръководене не може да се детерминира, да се подчини на някакъв алгоритъм. „За разлика от научното мислене, което е опосредовано и заради това опиращо се на едни или други силогизми, естетическото възприемане е непосредствено; то носи очарованието на едно спонтанно навлизане в света на творбата. Трябва да се подчертае (в противовес на гносеологическата тенденция в миналото), че понятийните размишления и характеристики на художествената творба започват, след като тя е възприета непосредствено-спонтанно, т. е. след като въображението

на читателя (зрителя) е реконструирало света на творбата чрез активизирани от личния опит представи, а не обратно³.

От това положение произтичат най-малко две важни условия, които трябва да се имат предвид при изясняване същността на естетико-възприятния процес, характерен за неопитния читател, какъвто в известен смисъл е ученикът. Първо, за разлика от подготвения, квалифициран читател ученикът няма възможност да реконструира образа произведение в оная пълнота и завършеност, каквато е необходима за неговото сравнително вярно и точно разбиране. Пречи му липсата на жизнен и читателски опит, на минали представи, аналогични или близки на ония, които може да породи у него художественото произведение. В този случай разбирането е само приблизително точно, само в някои отношения вярно и адекватно на заложеното в произведението, а понякога може да бъде дори погрешно или неясно. Оттук следва категоричният извод за необходимостта от такава предварителна работа на ученика, която ще му осигури натрупването на необходимото и достатъчно количество представи, почерпани от литературни и други източници, които ще обогатят неговия опит, за да може той да разбере предлаганите му за четене и изучаване художествени произведения. Второ, тъй като понятийните размишления и характеристики на художествената творба трябва да започват едва след като тя е възприета непосредствено и спонтанно, то от това произтичат редица изисквания към характера на задачите и въпросите, които ще се поставят на учениците за предварителна самостоятелна работа по време на първото четене. Явно е, че тези задачи трябва да бъдат от такава естество, което няма да пречи на непосредственото естетическо възприемане на произведенията, а ще го подпомага и улеснява. По-точно казано, това няма да бъдат задачи в приегия смисъл на думата, а своеобразни автентични материали, имащи някакво отношение към художественото съдържание на литературните творби. По-различен характер ще имат задачите, които ще се възлагат за самостоятелно проучване непосредствено преди анализа на произведението, тъй като ще бъдат продиктувани от нуждите на урочното изследване. Най-общо казано, първите — автентичните материали — ще бъдат спомагателни, а вторите — методическите задачи — основни. С едните ще се цели разширяване и обогатяване на общия духовен кръгозор на учениците, необходим им за разбиране на литературата като вид изкуство, другите ще ги задължават да работят по определен план и с определена целенасоченост на вниманието. Така те ще действуват за изграждане на правилно литературно мислене на учениците, като ги задължават да извършват такива дейности и операции, които са предварително замислени от учителя и кои-

³ В. Ангелов, Участието на асоциациите в процеса на естетическото възприемане. „Лит. мисъл“, кн. 5, 1968 г.

то са необходими за по-натъшното усвояване на литературните знания.

Тъй като ръководствата към учебниците по литература за малките ученици широко застъпват задачите за самостоятелна работа, тук ще наблегнем на част от допълнителните материали, които могат да се използват в урочната работа. Да вземем пример със съвременните народни песни. Както при другите фолклорни творения, така и тук главна роля при създаването им играе определена творческа личност, която създава първоначалния текст, а след това той се подема от други, допълва се и се дообработва, като постепенно загубва личния си характер и се превръща в народна песен. Повечето от авторите на текста и на мелодията на тези песни са останали неизвестни. Има обаче такива, чиито автори се знаят. Септемврийската песен за Замфир Попов например е написана от поета Николай Хрелков. Текстът обаче „преминал в народа и се пее като народна песен на мелодията на известната Ботева песен „Кавал свири на поляна“⁴. Същата творческа история има и песента „Китна пролет, росна детелина“. Ненин автор е учителят Иван Коларов, участник в Септемврийското въстание и политзатворник. В Сливенския затвор той съчинявал стихове и песни, които рецитирал и пеел пред другарите си. През 1926 г. той написал песента „Китна пролет“. В Шуменския и Сливенския затвор (1936—1937 г.) младият поет комунист Христо Козлев, загинал по-късно като партизанин, написва популярните песни „Ти ми пишеш“ и „Спомен“ (Ти помниш ли онази късна есен). В Старозагорския затвор Станко Б. Прангов съчинява песента „Спомен“ (Когато ти пиша, другарко, сега), поместена във вестник „Затворническа борба“, нелегален орган на политзатворниците, с указание, че се пее на мелодията на руската революционна песен „Расстрел коммунаров“. И двете песни „Спомен“ са известни в няколко варианта, което показва, че те са станали общо достояние и са били предмет на постоянна обработка.

В навечерието на Девети септември 1944 година се създават много антифашистки песни и партизански маршове. Авторите на голяма част от тях са известни лица, но тъй като тия песни се подема от партизанските отряди и се пеят като маршове, а след победата бързо се разпространяват сред народа, те скоро престанали да се схващат като лично творчество. Така например песента „Шумете дебри и балкани“ по текст на поета Младен Исаев е създадена няколко месеца преди Девети септември 1944 година. Тя се е пеела много от партизаните, а по-късно се запява от целия народ. Същата съдба има и песента „Ех, вие, родни хубави балкани“, написана от Христо Радевски. Рано загиналите поети Христо Кърпачев и Атанас Манчев са автори на реди-

⁴ Вж: Песни на българското революционно движение, 1891—1944. С. БАН, 1959, с. 509.

ца забележителни произведения, получили народно признание и широка популярност — „Чавдарци“ и „Септемврийци“ на Кърпачев, „Партизански марш“, „Четнически марш“, „Песен на партизаните“ и др. на Ат. Манчев.

Интересна е творческата история на песента „Хей, поле широко“. В сборника „Песни на българското революционно движение“ се отбелязва, че авторът на песента е неизвестен, но че тя се е пяла в бригада „Христо Ботев“ и от трънските партизани. Бележката на В. Драганов „Как се роди песента „Хей, поле широко“ хвърля обилна светлина върху нейната творческа съдба. Авторът отбелязва, че песента води своето начало от есента на 1943 година и е свързана с дейността на театралната труппа „Естрада“ към читалище „Алеко Константинов“ в София, ръководена от режисьорката Лена Ченчева. В труппата освен самодейци от квартала участвували и студенти от Театралната школа, от Музикалната и Художествената академия. При постановката на „Халосник“ от Цанко Церковски, за да се освежи и разнообрази действието на пиесата, Лена Ченчева включва и една песен, чийто текст и музика тя сама създава:

От Балкана слязъл млад и луд гидия,
от баща избягал, баща чер изедник,
че робство не може сърце му да трае,
на воля свободен тръгна той да пее.

При следващата постановка вече на пиесата „Вампир“ от Антон Страшимиров Лена Ченчева създава нов вариант на същата песен:

Хей, поле широко, широко зелено, хей,
и Балкан, ти, роден, ех, Балкан, ти, наш,
колко мъки знаеш, колко тайни криеш,
ех, Балкан, ти, роден наш.

От полята Влашки момък млад на кон дошъл,
през Балкана минал и мома си взел.
Гръмове ехтели, горите запели,
ех, Балкан, ти, роден наш.

С „Вампир“ и други пиеси през 1944 г. труппата обикаляла страната и имала голям успех. Когато били в Оряхово, ги сварва народната победа. Труппата получила съобщение по радиото незабавно да се завърне в София. Въодушевени от победата, на път за столицата още във влака участниците в труппата с общи усилия под ръководството на Ченчева поправили и запели новия вариант на песента, известен и до днес. „С „Хей, поле широко“ — съобщава авторът на бележката — ние посрещнахме партизаните в Брезник, с нея бяхме гости на Жельо Демиревски и неговите партизани в Станке Димитров, с нея приветствувахме на-

шите войници в Отечествената война при Куршумлий и Подуево. Оттогава „Хей, поле широко“ се запя навсякъде⁵.

Като пропускаме много други случаи, ще приведем и два примера за използване на допълнителни материали като емоционален фон и фактическа база при възприемането и разбирането на народната песен „Даваш ли, даваш, Балканджи Йово“ и разказа „Соколова нива“ на А. Каралийчев. Ето тези материали:

1. Това потурчване произлязло по един много бърз и нечаен начин. През нея година, в която върлувал и глад в Родопите, султан Мохамед IV се стегнал за война в Крит против венецианците. Шест паши тръгнали от Пловдив през Пещера за Македония. Внезапно великият везир Мохамед Кюпрюлю нахълтал с много еничари в Чепинско, поставил лагер до село Костандово, в долината, повикал при себе си всичките попове и кметове, та ги турил във вериги и им викнал:

— Бре, хаинлар — вас падишахът милува, та не давате царско, а само кога трябва помагате на нашата войска и ние ви милуваме, като нашите еничари, а вие сте искали да дигате глава на вашия цар!

И заповядал на еничарите да ги изколят всичките. Тогаванякой си Кара Имам Халил Ходжа умолил везира да ги прости, ако се решат да се изтурчат.

И на Гергьовден се потурчиха Бан Велю, протопоп Константин, поп Гюрге, поп Димитър в Костандово и сите кметове и попове от другите села... Нашите се турчиха до Богородица (августа). Които не изтурчиха, едни изклаха, други бягаха по гората и тем им изгориха къщите...

Иван Вазов. Събрани съчинения, т. X, с. 163—167.

2. Тази търговия е толкова обикновена в тази страна, колкото търговията с всякакъв вид стоки, която видяхме да се върши пред Анверските врати. Аз видях как караха нещастни християни от всички възрасти да вървят вкупом или оковани във вериги по същия начин, по който водят на пазара коне, навързани един след друг за опашките. Аз видях, че всички са третиранни като роби, и не можах да не пролея сълзи и да не оплача съдбата на един толкова нещастен народ.

А. Бусбек. Вж: Положението на българския народ под турско робство. Документи и материали. С., 1953, с. 34.

3. „Аз, Даниел Делфино от Венеция, сега пребивавам в Кандия, обявявам, че заедно с моите наследници давам, продавам и завинаги прехвърлям на тебе, Марко Корнириу, жител на крепостта Милопотами, и на твоите наследници една моя робиня на

⁵ Вж: В. „Работническо дело“, бр. 120 от 30. IV. 1961 г.

име Теодора, по народност българка, от селището, наречено Костур с пълно право и власт, както е било по-рано, да я съдиш, да я имаш, да я държиш, да я подаряваш, да ѝ бъдеш господар, да я продаваш, да я отчуждаваш, да я прехвърляш, да я заменяваш, да я съдиш според желанието си, да я притежаваш завинаги и да правиш с нея това, което у нея или от нея ти се повече харесва, като че ли е твоя собствена вещ, без никога да ти противоречи.“

Пак там, с. 19.

4. Виждах понякога и неща, които ме изпълваха с мъка и съчувствие. Това бе, когато там пристигаха кораби, натоварени с клетки християнски роби, които татарите и други пирати докарваха като стада овце, за да продадат колкото може повече от тях... Там се срещат от всякаква възраст — от 3—4 г. до 50—55 г., тъй като жестоките пирати отличат и бащи, и майки, и всичките им деца, когато успеят да ги изненадат. Когато отидохме в Лариса, видяхме да минават 12—15 коня, натоварени с малки деца, които те носеха в кошове. Един от конярите на г. посланика, роб, когото той бе откупил, се осведоми откъде са тези клетки деца. Като узна, че между тях има от различни страни, ги наблюдаваше внимателно и позна собствения си 7—8-годишен син. Предупредих веднага господина посланика, като го помолих, да съдействува за откупуването на бедното дете. Той предложи за това 30 жълтици. Заедно с това, което господата от свитата пожелаха да дадат, сумата възлизаше на 50 жълтици. Но не успяхме да го получим срещу това. Между тези деца забелязах девет-десет дванадесетгодишни момиченца, красиви като ангели. Водеха ги до Лариса, където бе султанът. Там ги видяхме изложени за продан. Най-противното е, че когато турците ги купят на тази ранна възраст, те ги възпитават в духа на проклетата им религия и ги карат да изоставят християнството.

Робер дьо Дрьо. Вж: Френски пътеписи за балканите XV—XVIII в. Наука и изкуство, 1975, с. 234.

Цената на тези робини на пазарите в Константинопол се движи, както тази на всички стоки, и се определя от техния брой и от този на купувачите.

Пленниците, попаднали поради война в ръцете на турците, ако не са разменени непосредствено след битката, което става много рядко, или не са убити, което се случва най-често, стават роби и принадлежат на тези, които са ги взели... Тези роби, по-възрастни от другите, често се отказват да променят вярата си, поради което не се радват на същите привилегии, които имат робите мюсюлмани, и към тях се отнасят по-зле. Използват ги за най-тежките и най-мръсните работи ..

На пазара, където са изложени за продан жени, се допускат само мюсюлмани, които идват да ги купуват. Европейците не могат да влязат без султански ферман, който се дава само на посланиците и агентите на чуждите държави. Няколко дни преди нашето заминаване се възползвахме с удоволствие от фермана, получен от гражданина Кара Сен-Сир, за да задоволим нашето любопитство в това отношение... Ние се спряхме да разгледаме три робини, които ни поразиха с красотата си и с плача си. Те бяха високи, добре сложени, не на повече от петнадесет години; една от тях, с главата и лявата ръка облегната на стената, плачеше с хълцане, което ни късаше сърцето...

Пак там, с. 467—469.

Като ползва свободно тези и други подобни материали, било като ги чете или ги преразказва, учителят трябва да наблегне на ония места, които имат най-голямо значение за случая: робини, които поразяват със своята красота и младост, невръстни деца, красиви като ангели, възрастни роби християни, които отказват да променят вярата си... Няма съмнение, че тъкмо такива позорни явления на насилствено отвлечане и потурчване са послужили като повод и основа за създаване на много легенди, предания и исторически народни песни, каквато е и песента за Балканджи Йово. Възприемана в емоционалната гама на посочените автентични документи, песента по-убедително разкрива своите вътрешни богатства пред погледа на съвременните ученици.

Подобна работа може да се извърши и при изучаването на разказа „Соколова нива“. Както се знае, основен проблем в него е преодоляването на психологическата бариера у българския селянин при кооперирането на земята. Между другото в текста има такъв епизод. Дядо Стоил, развълнуван от новото в живота на селото, но и трайно свързан чрез мили на сърцето спомени за парчето своя земя, изживява раздялата си с последната си нива драматично раздвоен. Една нощ му се присънва сън: стои той на нивата си срещу огромна машина, която иска да сригне синорите, и се опитва да я спре с думите: „Аз съм стопанинът. Синорът е мой, а смолницата ми е бащиния. Отбивай се и върви в пръждомата! Аз не си давам нивата!“ Намесва се и пияницата Колю Беленката, който му подава една чепата дряновица с думите: „Какво чакаш, Стоиле? От туй бръмчило ли се боиш?... Дръж! Ха сега, развърти се мъжката! Бий бръмчилото, додето не остане здраво място, натроши го на парчета, разпилей му бурмите по всичките краища на земята!“ Дядо Стоил поема дряновицата, но като вижда върху трактора своя загинал син Сокол, отдръпва се и му сторва път да мине...

Тази сцена, силна сама по себе си, е достатъчна, за да развълнува учениците и да ги наведе на много размисли. Но за да се види, че писателят не просто измисля, а художествено обоб-

шава, като тръгва често пъти и от реални жизнени явления и конфликти, може да се използват моменти от следния спомен:

„Още на третия ден от учредяването на стопанството някои по-колебливи хора поискаха да си вземат отново земята и добитъка и да заработят по старому...“

Много си патих и от моя баща. Уж стар комунист, член на партията от 1918 година, а по едно време и той се присъедини към отцепниците...“

Запъна се човекът на своето и ни се води, ни се кара. Оставихме го да си трепе сам главата по нивите... Кара я така старият няколко години, но не му изтрая сърцето. Идва веднъж при мене — тогава бях председател на стопанството — и подава молбата си...“

През втората половина от основаването взехме един трактор... Зарадвахме му се и го приехме като скъп гост. Когато решихме да го вкараме в работа, пред него излезе един як селянин частник, вдигна високо брадвата и ревна с все гърло:

— Маайти са, че сичките ша ва заколя!

Реве нашенецът и не мърда от мястото си. Какво да го правим? По едно време излязоха синовете му и го издърпаха встрани.“

(Иван Висков. През първите години и днес. В. „Работническо дело“, бр. 164, 13 юни 1969 година).

По време на работата в клас учениците могат да съпоставят жизнения материал от спомена с разказа на А. Каралийчев, да открият самостоятелно сходните моменти и да направят съответните изводи.

Изследователският подход в обучението по литература встъпва в пълните си права едва при работата с учениците от горните класове. За това трябва да се създадат съответните условия, за което сме писали и на друго място*. Тук ще добавим някои нови съображения.

В заключителните думи към своето капитално съчинение „Изкуството като процес“ Кръстьо Горанов пише: „Не само у нас и не от вчера е забелязано тревожно явление, което превръща ученика или студента в „сандък за знания“, но го оставя твърде инфантилен в неговата неспособност да мисли самостоятелно. Къде са корените на това тревожно явление? Те са много, но искам да обърна вниманието на една причина: начина на преподаване в средното училище. В старата система на образование, което сега реформираме всеки ден и всеки час, се поднасяше

* Вж. нашите работи: Личността на писателя в обучението по литература, Трудове на ВТУ, т. XVIII 1982. Методологически предпоставки за урочно-изследователска работа в обучението по литература, Филологически студии, СНР, кл. В. Търново, 1981. Възможности и предпоставки за урочно-изследователска работа, Трудове на ВТУ, т. XX, кн. 4, 1984. Методика на обучението по литература, ч. II, 1983 г.

огромно количество знания и почти не се създават условия за самостоятелно мислене. Вредна роля играе не само информационното претрупване, но и неоправдано усложненото преподнасяне на материала в учебниците и уроците⁶.

Авторът справедливо отбелязва, че подобен начин на преподаване затормозява психиката на ученика, принуждава го да научи и запомни това, което му поднася учебникът, а не да развива способността си „самостоятелно да установява връзки и зависимости, да достига до самостоятелни изводи по пътя на активно намерени и осъзнати доказателства“. И заключава: „Няма кой да научи младежта да мисли самостоятелно, да оценява съзнателно и творчески научната идея или художествената творба освен учителя“⁷.

Сегашната урочна постановка на литературното обучение обаче все още не е приведена в съответствие с изискванията на времето за многостранно развитие на младата личност. Основната слабост, както изтъкват вече различни специалисти — и дидактици, и изкуствоведи — се корени в традиционното поднасяне на учебния материал по литература като готово знание, изработено от друг, което трябва само да се запамети от ученика и да се възпроизведе при нужда. Новата постановка на урочна работа по литература предполага създаването на такива реални условия, при които учениците ще могат да се изявяват самостоятелно като оригинално мислещи и активно действащи личности. Едно от тези необходими и непременно условия е и отказът от готовата информация на стария тип учебници по литература и насочване вниманието на учащите се към такъв вид материали, преднамерено подбрани и методически целесъобразно разположени, чрез които ще се стимулира тяхното самостоятелно търсене и постигане на истината за един писател или неговото творчество. Постигането на тази цел е възможно само в рамките на така наричаната от нас урочно-изследователска работа, предварително осигурена и обезпечена с достатъчна и необходима информация, почерпана от различни и разнообразни източници. Става дума за такива източници, които в своя пълен обем не могат да служат пряко за нуждите на урочното изследване, но адаптирани и педагогизирани с такава цел те несъмнено ще се окажат извънредно полезни. Да вземем за пример само летописите на нашите писатели. За книгата „Никола Вапцаров — летопис за живота и творчеството му“ от Бойка Вапцарова, в една рецензия на Г. Цанков четем: „Появяването на тази дългоочаквана книга ни кара отново, по-сериозно от всякога да се замислим какво представлява за националния ни живот и за националната творческа съдба личността и творчеството на Ни-

6 К. Горанов. Изкуството като процес. Наука и изкуство, 1977, с. 707—708.

7 Пак там.

кола Вапцаров. За нас днес всичко, свързано с него, е стойностно: всяка среща, всяко писмо, всеки филм или спектакъл, който е гледал, всяко приятелско събиране. От пъстрата мозайка незначителни наглед факти очакваме да възкръсне живият човек — сложен и многообразен в проявите си, чужд на „учебникарския“ лакиран образ, чужд на измислената теза за стоманения работник, неподвластен на ерозийните сили на епохата“⁸.

Работата обаче не е само в това да се замени учебникарската сухоежбина с автентични материали, които могат да послужат за размисъл и самостоятелни изводи. Тези материали имат и това предимство, че поради самата своя същност на автентични свидетелства и документи могат да упражнят непреодолимо възпитателно въздействие. Това признава и авторът на цитираната рецензия: „След прочитането на летописа човек не може да не си даде сметка, че малко е познавал един от най-големите национални поети, не може да не признае, че го е спходило ново осмисляне на личния принос на Вапцаров за издигането на духовната и нравствената култура на нацията, не може да не се върне отново към стиховете, които му се е струвало, че познава отлично, за да открие в тях нови семантични пластове, за да достигне много по-висока степен на комуникативност с творчеството, което още дълго ще преоткриваме.

Лично за себе си аз не се срамувам да призная, че след прочитането на летописа видях свършено нов, непознат Вапцаров, който сега повече от всякога присъствува в интелектуалното ми всекидневие и издига творческите ми и нравствени критерии. . . Страница по страница аз проследих неговия път към Голготата и за мене това беше незабравимо съпреживяване, един истински възпитателен цикъл, който ми даде много духовни сили и желание за творчество“⁹.

Струва ни се, че тук всичко е казано много точно, за да има нужда от пояснения.

⁸ Вж. сп. „Литературна мисъл“, кн. 8, 1979, с. 157.

⁹ Пак там, с. 158.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Петр Братоев

Резюме

Документы партии и правительства, касающиеся реформы и дальнейшего развития образования, а также новейшие педагогические идеи и концепции выдвигают на передний план теоретическое обучение, предпочитая его описательному. При обучении по литературе, однако, традиционные учебники не помогают учителям и учащимся организовывать и проводить самостоятельную учебную деятельность. Такая деятельность возможна только в рамках исследования во время уроков, основывающегося на обилии достоверных материалов об изучаемом авторе и произведении. Отказ от готовой информации, содержащейся в традиционных учебниках по литературе, и направление внимания на специально подобранные и собранные воедино материалы для самостоятельного изучения — такова основная идея в проблемно-исследовательском обучении по литературе в нашей современной школе. Благодаря этим материалам будет облегчен процесс эстетического восприятия учащимися средних классов, что должно действовать в наибольшей степени и концептуальному изучению литературы учащимися старших классов.

LA MÉTHODE DE RECHERCHE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

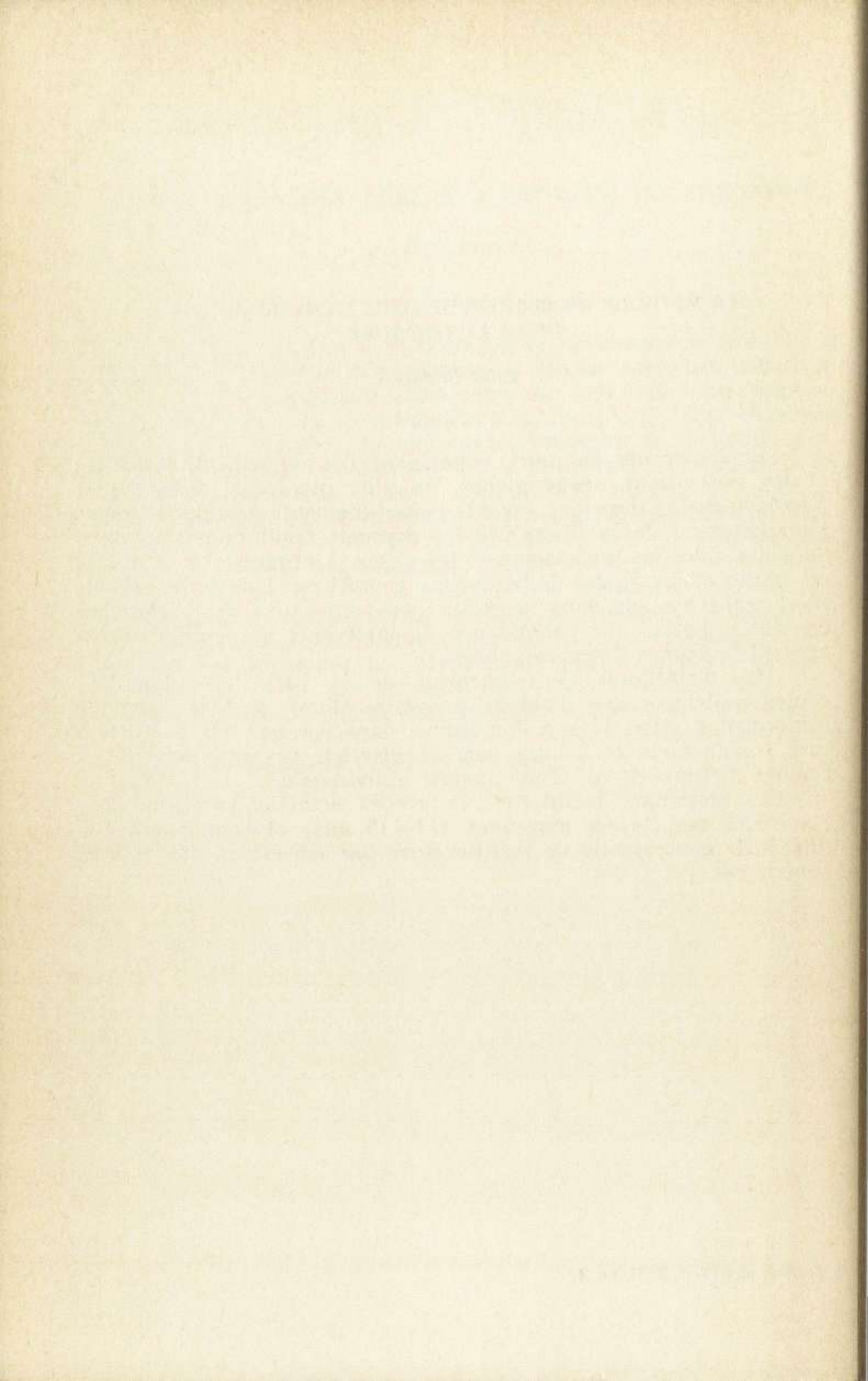
Petar Bratoev

Résumé

Les documents du parti, concernant l'enseignement, les idées et les conceptions pédagogiques les plus modernes, font passer l'enseignement théorique avant l'enseignement descriptif. Dans l'enseignement de la littérature les manuels traditionnels ne peuvent pas aider les professeurs et les élèves à organiser et à mettre en pratique des études individuelles cognitives. Une telle activité n'est réalisable que dans la mesure où sont faites des recherches en classe, basées sur l'abondance de matériaux authentiques concernant l'auteur et l'œuvre analysés.

Afin d'améliorer l'enseignement de la littérature dans les écoles contemporaines l'auteur préconise d'une part le rejet de l'information préparée que l'on trouve dans les manuels de littérature traditionnels et d'autre part l'utilisation de matériaux sélectionnés et réunis en vue d'une analyse individuelle.

Ces matériaux faciliteront le procès esthétique-perceptif chez les élèves des classes moyennes (11—15 ans) et contribueront à une étude conceptuelle de la littérature par les élèves des classes supérieures.



ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ И МЕТОДИЙ“

Том XXII, кн. 4

Исторически факултет

1985—1986

TRAVAUX DE L'UNIVERSITÉ „CYRILLE ET METHODE“
DE VELIKO TIRNOVO

Tome XXII, livre 4

Faculté d'histoire

1985—1986

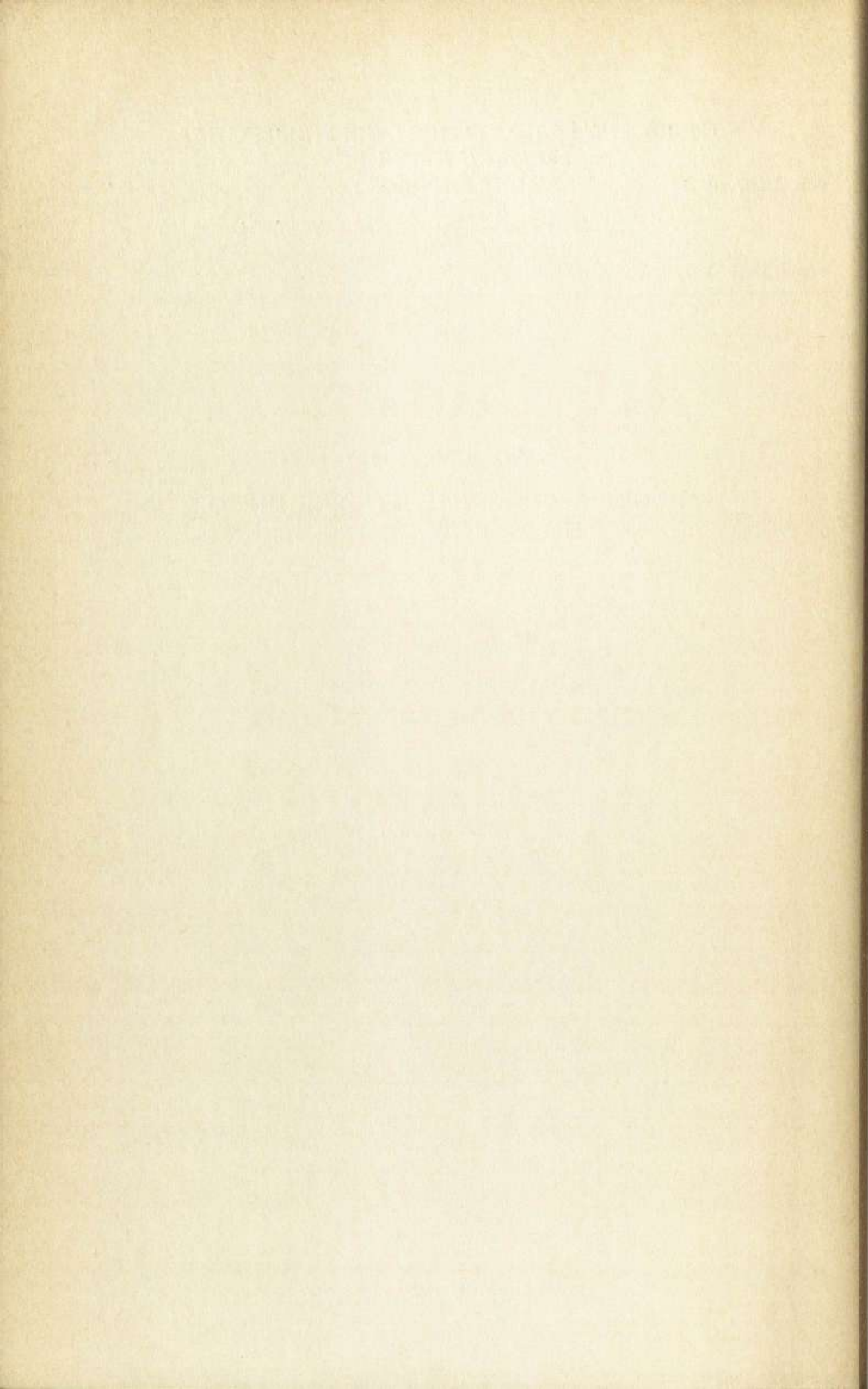
Милко Милков

МИКРОРАЗГОВОРИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО
ПО ФРЕНСКИ ЕЗИК

Milko Milkov

LE RÔLE DES MIKROCONVERSATIONS DANS
L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

София, 1987



През последните години както в методическата литература, така и в учебните програми все по-често се говори за необходимостта от овладяване на устната реч като една от основните практически цели при обучението по френски език в ЕСПУ. „Учениците трябва да могат да разбират разпорежданията и свързаните изказвания на учителя и диктора, съдържащи познат езиков материал; да участвуват в кратък диалог при определени ситуации в рамките на 3—4 реплики; да правят изказвания във връзка с дадена тема или ситуация; да представят себе си, семейството; да правят описания по картина, на класната стая и пр. от 4 до 6 изречения; да четат и пишат правилно в рамките на изучения езиков материал“¹.

В този смисъл една от целите на обучението по езика в ЕСПУ е да се помогне на учениците, след като са разбрали и усвоили известен минимум от лексически и граматични знания, да могат да изразяват свои мисли в ситуации, близки до естествените. Или, с други думи, да им се предостави възможност за изразяване, за размяна на мисли, свързани с ежедневието.

Проблемът тук е как да предизвикаме тези разговори, как да намерим теми, подходящи за разговор. И това, което е много важно, как да се отработят те, за да се постигне поставената цел. Казано с други думи, какви методически постановки трябва да приложим при изграждане на трайни говорни умения и навици.

От голямо значение за постигането на тази цел, която е част от общите цели при обучението по френски език, са кратките разговори, наречени още микроразговори, които вече с успех се използват от някои базови учители и с които се постигат сравнително добри резултати в обучението по устна реч.

Но все още в нашата училищна практика независимо от отделни добри резултати има до известна степен неправилно разбиране по този въпрос, което се дължи преди всичко на недостатъчното му осветляване от теоретична гледна точка. Това ни дава основание да вземем определено становище по използването на микроразговорите в обучението по френски език в ЕСПУ.

Общоприето определение на термина „микроразговор“ няма. Под този термин обикновено се разбира: „Методически способ, който в някои отношения се доближава до структурните упражнения“².

От този цитат се вижда, че между двата методически способа (микроразговор и структурно упражнение) има както някоя общи страни, така и различия.

За да бъдем по-убедителни, ще подкрепим това определение с по един пример, в който са застъпени показателните прилагателни имена.

Модел:

Учител: Quel est le livre que tu préfères?

Ученик: Je préfère ce livre.

Учител: Pourquoi ce livre?

Ученик: Parce que ce livre me plaît le plus.

Изхождайки от този модел, учителят предлага на учениците да заменят думата *le livre* с думата *la saison*. По този начин той ги принуждава да извършат една лингвистична операция, която се състои в промяна на формата на показателното прилагателно *ce* за мъжки род в женски род *cette* в двата отговора.

Учител: Quelle est la saison que tu préfères?

Ученик: Je préfère cette saison.

Учител: Pourquoi cette saison?

Ученик: Parce que cette saison me plaît le plus.

А ето и един пример за структурно упражнение чрез заместване, в който са употребени притежателните прилагателни имена.

Модел:

C'est le livre de Pierre — C'est son livre.

Учител:

Ученик:

C'est le stylo de Jean. — C'est son stylo.

C'est le crayon de Marie. — C'est son crayon.

C'est le bureau de papa. — C'est son bureau.

C'est le chapeau de Nicolas. — C'est son chapeau, etc.

От горните примери се вижда, че е налице една автоматизирана езикова тренировка на лексикални и граматични форми. Тази тренировка е възможна, тъй като на учениците им се поднася елемент за субституция или трансформация въз основа на предварително предаден граматичен материал. При структурните упражнения обаче имаме едно обикновено съпоставяне с казаното от учителя или диктора на магнитофонния запис извън рамките на някаква *ситуация*. Налице е еднообразно повторение в упражняването, тъй като имаме запазване на същата структура на изречението и „ученикът може напълно механично, без да разбира и без да направи грешка, да каже изречението, но това не означава, че образува, че съставя изречение за изразяване на своя мисъл“³.

Обратното, чрез микроразговорите се опитваме да поставим ученика в *ситуация*, по-близка до естествената, която винаги може да породи известни мисли. В този смисъл предлагането на подходящи ситуации е от голямо значение за пораждането на микроразговорите. Размяната на реплики между учител и ученици или между самите ученици отразява естествената последователност на идеите от някакъв предварително даден контекст, като по този начин ги доближава до схемата на естественото изразяване на мисли. Тръгвайки от модела чрез умело подбрани езикови средства и граматични категории, се стремим към речево действие, което се основава на собствени представи, желания, стремеж на учащите се за разговор, който от своя страна предполага комбиниране на натрупания езиков опит, в случая запомнените езикови средства. В това отношение микроразговорите се отличават от структурните упражнения като по-полезно средство за постигане на основната цел в обучението по френски език.

От примерите се вижда, че микроразговорите са възможни благодарение на елемента за заместване, който се поднася от учителя или диктора на магнитофонния запис. Така в посочения пример думата *le livre* може да се замени с *la saison* (както това вече видяхме) или още с *vélo, tableau, cadeau, lampe, etc.* Този елемент за заместване в методическата литература се среща още като „ключова дума“ или израз. Тук няма значение терминологията. Важното е, че замяната на този елемент води до различни промени в отговорите на учениците.

Следователно с микроразговорите се преследват две основни цели:

1. Да се предложи на учениците такава ситуация, която да им помогне да изразят свое отношение, свое виждане към действителността.

2. Да използват вече усвоените структури и адекватни думи и изрази, които да отговарят на дадената ситуация.

По този начин могат да се избягнат диалози от типа на:

- Bonjour, André.
- Bonjour, Mileine.
- Qu'est-ce que tu regardes?
- Je regarde la vitrine.
- Au revoir, André.
- Au revoir, Mileine.

Или пък използването на серия от кратки фрази като:

Voici un livre; Voici un cahier; Voici un garçon, etc.

Днес преподавателите по френски език, които отдават голямо значение на този вид диалози и кратки еднотипни фрази, забравят един много важен момент от психологическа гледна точка. Не се обръща достатъчно внимание на отношението и реакцията на обучаващите се при естествена речева дейност и изкуствено създадените речеви ситуации. В този смисъл трябва

постоянно да държим сметка за възрастовите особености на учениците и техните възможности.

Както се вижда от изнесеното, съществен компонент при микроразговорите е ситуацията, в която учащите се трябва да могат да използват усвоения езиков материал за изразяване на свои мисли и желания. Освен това е известно, че устната реч протича при определени условия, които влияят на нейния характер и по-точно обстановката, в която протича речевата дейност, възрастовите особености на учениците, темата за разговор, настроението при възприемането на речта от страна на слушащата, мимиката, жеста и пр. Всички тези условия влияят до голяма степен и на микроразговорите, които се провеждат в класна обстановка между учител и ученици и между самите ученици.

Микроразговорите могат да се използват във всички степени на обучение в ЕСПУ. Но в началния етап на обучение по френски език, когато говорните възможности на учениците са ограничени, те заемат особено място.

Щом условията позволяват, т. е. щом вече учениците са усвоили известен минимум по лексика и граматика, още в началото на първата учебна година може да се премине към този способ на обучение. Вместо да се прекалява със структурните упражнения, с които избобилствуват нашите учебници, желателно е да се използват микроразговорите с цел да се повторят и затвърдят някои морфосинтактични структури и изучени вече граматични категории, но вече в подходяща ситуация, която позволява едно по-естествено изразяване на собствени мисли и желания.

Ние знаем от какво голямо значение е интонацията, особено за език като френския. Нашите ученици сравнително лесно усвояват низходящата и възходяща интонация на разказното и въпросително изречение.

Ето и един подходящ пример за микроразговор върху степените за сравнение на прилагателните имена, в които интонационните структури следват своята последователност, така както обикновено протича един естествен разговор при подходяща ситуация. Например, сравнявайки двама ученика, можем да осъществим следния разговор:

Модел:

Учител: *Jean est plus grand que Pierre.*

Ученик: *Comment, vous dites qu'il est plus grand que Pierre?*

Учител: *N'est-ce pas vrai?*

Ученик: *Non, ce n'est pas vrai. Jean est moins grand que Pierre.*

Ключови изрази:

*moins grand
aussi grand*

Освен израза, върху който трябва да се наблегне, могат да се променят и съществителните собствени имена. Например: *Jean et Pierre* могат да се заменят с *Boris et Valéri, Marie et Mileine*.

Много често учениците сами не могат да се справят, когато трябва да се използват всички форми от дадена граматическа категория, която вече са изучили. Ето защо, като използваме микроразговорите, ние ще ги улесним много в това отношение.

Например след като са изучени притежателните прилага-телни имена и съответните местоимения, те могат да се обобщят и преговорят много по-добре, когато ги включим в подходящи кратки разговори. Например:

Учител: Tu as déjà fait ton sac?

Ученик: Oui, tout y est: mes livres, mes cahiers et mon stylo.

Учител: Et Jean, son sac est-il prêt?

Ученик: Oui, le sien est aussi prêt.

Ключови изрази:

Il a fait son et toi?

Vous avez fait vos et nous?

Ils ont fait leurs et elles?

Упражненията от този тип улесняват и спомагат за по-бързото запаметяване на изучената граматика, защото всичко става много по-естествено и учениците нямат чувството, че изпълняват упражнения, а разговарят с учителя или помежду си.

Трудностите при свободното изразяване се дължат преди всичко на ограничения избор на изразни средства, на недостатъчното им усвояване, както и на липсата на умение правилно да бъдат подредени в изречения според правилата на езика. Те се проявяват в задържане, забавяне и колебания в изказванията и отговорите на учениците.

В този смисъл поднасянето на ключовите думи или изрази от страна на преподавателя или диктора на магнитофонния запис, в които се съдържа новият елемент на информация и размяната на реплики⁴ в разговора, улеснява възприемането и изразяването на собствено отношение, виждане или разбиране, изказване на собствени мисли и желания, като в същото време намалява времето за отреагиране между външния стимул и устното изказване.

От изнесеното дотук става ясно, че микроразговорите са полезно средство за усъвършенствуване на говорните умения на учениците.

Щом това е така, нека да видим по какъв начин те трябва да бъдат построени.

Преди да сме избрали някаква тема за разговор, трябва най-напред да помислим дали тя ще представлява интерес за всички ученици от класа. В този смисъл много подходящи са случки от тяхното всекидневие или събития, които да отговарят на техните интереси.

След като темата на микроразговора е избрана, трябва веднага да преценим, че са възможни няколко вариации (най-малко 2—3), като едновременно държим сметка и за лингвистичните структури, понеже не всички позволяват използването на голям брой ключови думи. От голямо значение е тези думи и изрази да бъдат познати на учениците, за да могат да бъдат запомнени.

Ето и пример, в който са употребени личните местоимения.

Модел:

A — Oh! le beau *cadeau*. C'est pour *moi*?

B — Oui, c'est pour toi.

C — Il me plaît beaucoup.

D — Attention! Il est lourd.

Сега трябва да подберем ключови думи и изрази, означаващи предмети, които се харесват на учениците и които да са тежки, тъй като в модела са използвани двете прилагателни „хубав“ и „тежък“.

Учител: *La belle bicyclette* A — Oh! la belle bicyclette. C'est pour moi?

B — Oui, c'est pour toi.

C — Elle me plaît beaucoup.

D — Attention! Elle est lourde.

Учител: *Les belles boules* A — Oh! les belles boules. C'est pour moi?

B — Oui, c'est pour toi.

C — Elles me plaisent beaucoup.

D — Attention! Elles sont lourdes.

Изборът на тема за микроразговор и поднасянето на ключовите думи се определят от степента на владене на езика, предпочитанията към говоримия език и приспособяването към репликаите. Ето и един такъв пример.

Модел:

A — Je suis de la région.

B — Où habitez-vous?

C — J'habite la grande maison blanche.

D — Elle vous appartient?

E — Oui, elle est à mon père, à ma mère et à moi.

Ключови думи:

elle

il

elles

Нещо също много съществено при съставянето на микро-разговорите е да си дадем сметка дали учениците ще успеят да кажат това, което искаме от тях. Казано с други думи, ключовите думи, които им поднасяме, ще ги подтикнат ли към един естествен, свободен разговор, използвайки вече усвоената лексика и граматика. А тяхната цел е именно тази: да се предостави възможност и свобода на обучаващите се за един оригинален отговор, като се преодолеят първоначалните колебания и смущения и се следва логическият замисъл, залегнал в репликите.

В това отношение микроразговорите се отличават и от така наречените традиционни упражнения, при които отговорите са лишени от горепосочената цел, а за преподавателя е важно да получи точния отговор. Това съвсем не означава, че не ще преследваме определени обективни цели, които сме си поставили предварително, но в същото време, без да ограничаваме свободното учениково изказване.

Например: A — Dis, tes amis, il faut *les inviter*?

B — Bien sûr, quand est-ce qu'on les invite?

C — *Demain soir*, si ça ne te dérange pas.

D — *Demain soir*? Ah! non, c'est impossible.

При този пример бихме могли да очакваме най-различни отговори:

lundi soir

un de ces jours

pourquoi pas dimanche prochain, etc.

Основно изискване по време на упражняването е учениковата активност и желанието за работа.

Микроразговорите могат да бъдат построени само върху една ключова дума, върху две и много рядко върху повече. Ето и по един пример.

Една ключова дума

Примерът се отнася до една граматическа категория, показателните местоимения.

Модел:

A — Est-ce que *ces places* sont libres?

B — Non, pas celles-ci, mais prenez celles d'à côté.

C — Celles d'à côté sont prises aussi.

D — Mais, c'est dommage.

Ключови думи:

*cette salle
ces chaises
ces fauteuils*

Ученикът извършва промяната в отговора, като преподавателят повтаря нововъведената дума, което невинаги може да стане, тъй като някои ситуации не се „поддават“ на това. Биха могли да бъдат въведени само ако не се усложнява диалогът.

Две ключови думи, които служат като основа при микроразговора. Разбира се, първата е в реплика А, а втората — в реплика С, което дава възможност за втора промяна. Например:

А — *Est-ce que tu regardes la télé? Il y a un bon film.*

В — *Mais j'ai déjà vu ce film.*

С — *Est-ce qu'il est intéressant?*

D — *Il n'est pas très intéressant.*

А — *Est-ce que tu regardes la télé? Il y a une bonne pièce.*

В — *Mais j'ai déjà vu cette pièce.*

С — *Est-ce qu'elle est amusante?*

Д — *Elle n'est pas très amusante.*

В този случай нещата се поусложняват, защото всяка реплика трябва да обуславя следващата, при което се получава едно хармонично съпоставяне на двете ключови думи. Или схематично това може да се представи по следния начин:

реплика А — отговор В



→ реплика С — отговор D и т. н.

Както се вижда от изнесеното дотук, съставянето на микроразговорите не е съвсем лесна работа. Необходимо е да се съобразяваме едновременно с продуктивността на ключовите думи, техния брой и създаването на подходящи ситуации, които да отговарят на интересите на обучаващите се, за да могат свободно да изразяват свои мисли и желания.

Щом това е така, нека най-после да видим каква методика трябва да приложим при тяхното използване.

Първото и най-важно условие е микроразговорът модел след представянето му да бъде запаметен. Става въпрос за запомняне на репликите и тяхната последователност, за да могат впоследствие да се извършат съответните промени.

Основните фази, през които трябва да премине работа с микроразговорите, са: *представяне, запаметяване и продължителна употреба.*

Най-напред микроразговорът се поднася от преподавателя или от магнитофона. И в двата случая има известни предимства.

В първия случай, когато представянето се извършва от преподавателя, на преден план изпъква неговата артистичност, като

интонацията, мимиката, жестът и т. н. улесняват възприемането на репликите. Докато при втория начин имаме по-добро разграничаване на съответните диктори, записани предварително на магнитофонна лента.

След представянето трябва много добре да се запомнят репликите и най-вече тези, които учениците ще използват при по-нататъшната си работа. Не е редно да преминаваме към следващата фаза, преди да сме се уверили, че учениците от класа са запомнили добре репликите и могат да ги възпроизведат задоволително.

В началото на третата фаза е задължително преподавателят да бъде един от събеседниците. Това се налага главно по следните две причини:

— Преподавателят е този, който предлага ключовите думи;

— Той налага съответния ритъм при размяната на репликите.

Участието на преподавателя в началото на разговора спомага за налагането на известен ритъм в упражняването. Тази бързина трябва да се запази впоследствие, когато учениците реагират при така създалата се ситуация. Времето между възприемането и изразяването трябва да бъде намалено. В противен случай се получава известно разсейване, което от своя страна води до забравяне на отговорите.

В един момент, след като работата тръгне добре, преподавателят може „да отстъпи“ място на един ученик и разговорът продължава между самите ученици.

Ключовите думи и изрази могат да бъдат представени визуално на черната дъска, подредени в колонки. Или пък с помощта на магнитна дъска и приложения, което се практикува най-вече при уроците от уводния устен курс по френски език.

След няколко часа, когато учениците привикнат към този способ на работа, те вече сами могат да поднасят ключовите думи и сами да провеждат подобни разговори.

Приведените примери не изчерпват изцяло всички възможни комбинации, характерни за микроразговорите, но те достатъчно убедително показват, че репликите, залегнали в тези кратки разговори, се явяват само частен случай на диалогичното общуване.

От изнесеното дотук става ясно, че прилагането на микроразговорите в обучението по френски език не може и не трябва да се разглежда като самостоятелен методически подход или като някакъв общ универсален метод на работа. Както посочихме в началото на изложението, това е само един полезен методически способ, който, както и структурните упражнения, трябва да намери по-голямо място в работата на учителите по френски език при изграждане на говорни умения и навици. По този начин се създава говорен опит, макар и неголям, който се опира не на абстракцията, а на аналогията.

Б Е Л Е Ж К И

¹ Учебна програма по западноевропейски езици за 7 до 10 клас на ЕСПУ.

² *Le français dans le monde*. I, II, 1971, p. 78.

³ П. Патев. Съвременни проблеми на обучението по френски език. ГСУ, фак. зап. фил., С., 1971.

⁴ За по-голяма краткост по-нататък репликите ще означаваме съответно с А, В, С, Д и т. н.

МИКРОРАЗГОВОРЫ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Милко Милков

Резюме

Основная цель статьи — дать представление о использовании микроразговоров в обучении французскому языку как иностранному для начинающих.

Использование микроразговоров не рассматривается как самостоятельный метод обучения, а скорее всего как методический способ, который, как и структурные упражнения, должен найти свое место в обучении.

Каждый способ надо использовать тогда, когда нужно, чтобы достичь поставленных целей.

Микроразговор — это этап между восприятием и свободным разговором.

LES MICROCONVERSATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT
DE LA LANGUE FRANÇAISE À L'ÉCOLE

Milko Milkov

Résumé

Le but principal de l'article est de donner une idée sur l'utilisation des microconversations dans l'enseignement du français — langue étrangère, surtout pour les débutants.

On ne fait pas de la microconversation une méthode d'enseignement; c'est plutôt une technique, qui, au même titre que les exercices structuraux, s'intègre dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'utiliser chacune de ces techniques en son temps et dans un but bien défini.

La microconversation offre l'avantage de se situer à mi-chemin entre la phase d'acquisition d'un mécanisme donné et l'élocution spontanée.

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„КИРИЛ И МЕТОДИЙ“

Том XXII, кн. 4

Исторически факултет

1985—1986

TRAVAUX DE L'UNIVERSITE „CYRILLE ET METHODE“
DE VELIKO TIRNOVO

Tome XXII, livre 4

Faculté d'histoire

1985—1986

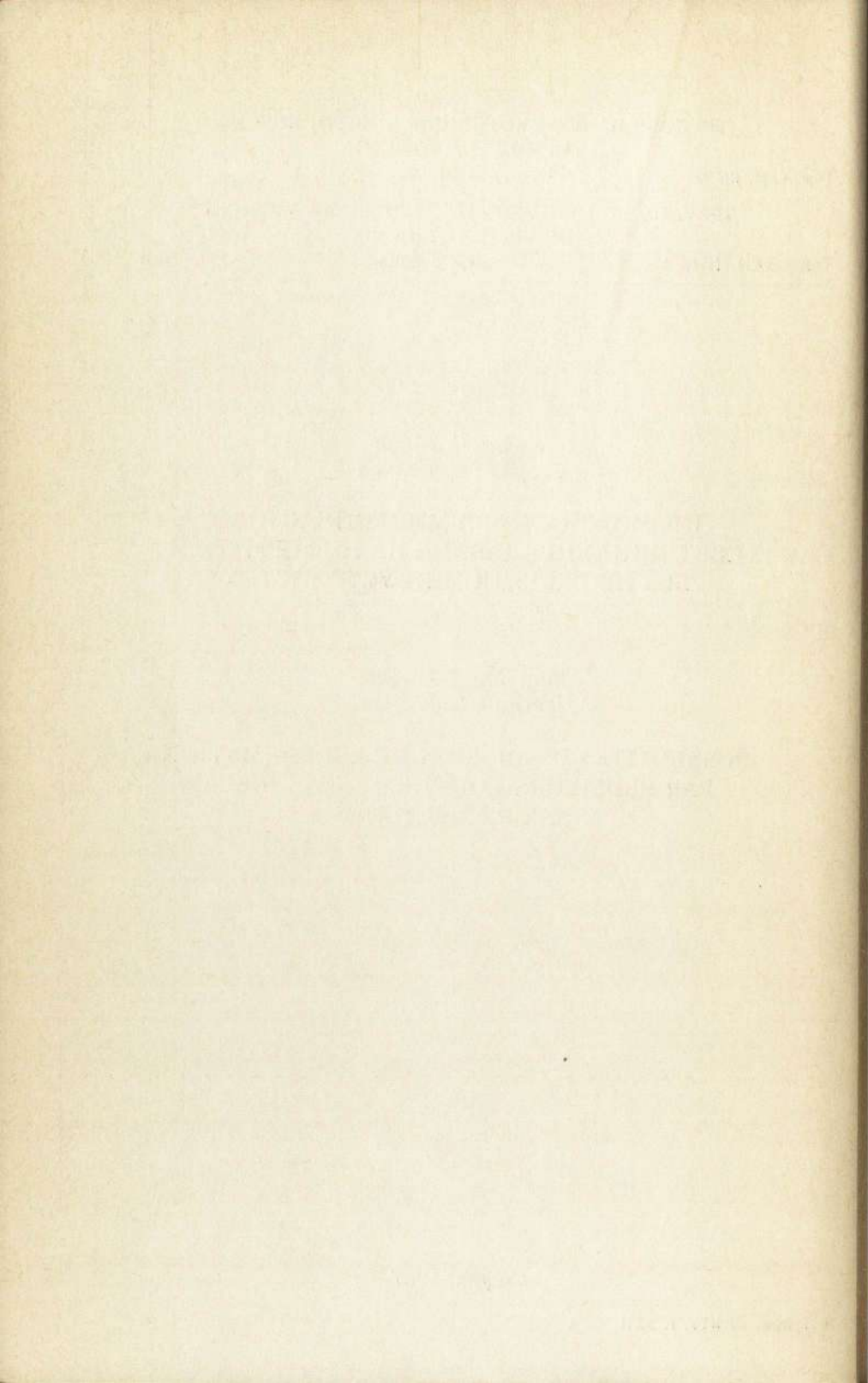
Кънчо Чолаков
Георги Герджиков

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА МНОГОПЛАСТОВО
СВЕТЛИННО ПРЕДАВАНЕ НА ИНФОРМАЦИЯ
БЕЗ ПРОЖЕКЦИОННИ УСТРОЙСТВА

Kantcho Tcholakov
Guergui Guerdjikov

POSSIBILITES D'EMISSION DE L'INFORMATION
PAR PLUSIEURS COUCHES LUMINEUSES
SANS PROJECTEURS

София, 1987



ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА МНОГОПЛАСТОВО СВЕТИЛНО ПРЕДАВАНЕ НА ИНФОРМАЦИЯ БЕЗ ПРОЖЕКЦИОННИ УСТРОЙСТВА

Комплексното приложение на аудио-визуални средства за всички степени и форми на обучението е свързано с решаването на редица проблеми от организационно-техническо и ергономично естество.

Ефективността на аудио-визуалните комплекси, специализирани за различните степени, форми и учебни дисциплини зависи в голяма степен от умелото съчетаване на информационните характеристики на използваните учебни средства; от гъвкавостта и сигурността в управлението на всяко от техническите устройства, влизащи в комплекса; от дискретността на техническата инсталация и нейното обслужване; от спазването на редица ергономични изисквания за пълноценно и без допълнителна умора възприемане на звук и изображение.

Особен организационно-технически и ергономически проблем представлява изпълнението на изискването за паралелно възпроизвеждане на няколко статични или статични и динамични изображения. В това отношение могат да се посочат много идеи и примерни решения¹.

При решаването на проблема за полиекранното онагледяване в Аудио-визуалния център на ВТУ „Кирил и Методий“ възникна оригинална, наша идея за създаване на визуално информационно устройство, което да позволява без използването на прожекционна техника в рамките на стенно табло с необходимите размери да се подава многопластова предварително нанесена графична информация. Създаването на подобен тип устройства би позволило да се допълват прожекционните статични и динамични изображения с още няколко многоелементни изображения, без да се усложнява прожекционният блок с включването на голямо количество апарати и без да се губи от пространството на залата. Освен това светлинните табла могат да се пос-

¹ Вж. напр.: И. Высокодворский, Основные аспекты и опыт внедрения технических средств в учебный процесс высшей школы. Современная высшая школа, 1975, № 1, с. 71—79; Л. Лепа, В. Скуидлевски, Проблемы разработки и производства дидактических материалов (мультимедиаальные пакеты), Современная высшая школа, 1982, кн. 4, с. 115—124.

тавят на места, където не е възможно да се инсталира прожекционна техника. Подобно примерно решение е показано на фиг. 1.

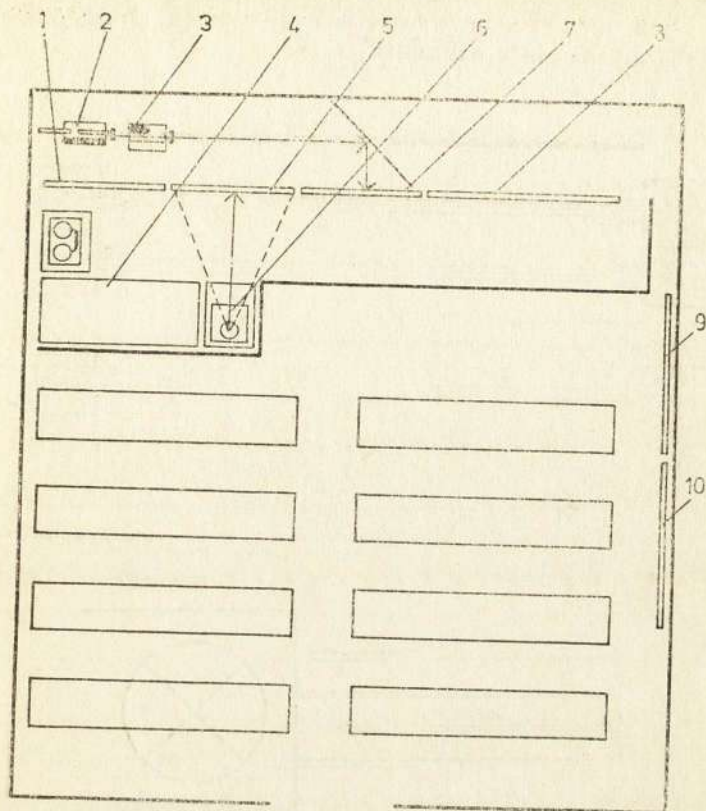
Визуалните информационни устройства от подобен тип могат да намерят широко приложение за учебни дисциплини, при които в много от темите се използват основни, неизискващи системно актуализиране дидактически материали (карти, схеми и др.). Такива дисциплини са например обществените, историческите, географските, военните, техническите и много други.

Идеята се състои в следното:

На повърхността на хомогенен, прозрачен листов материал (например плексиглас) се гравира желаната информация. Гравиранияте следи се полират и при фронтално наблюдение на листа не се забелязват. При равномерно странично просветляване на материала в резултат на пълното вътрешно отражение на светлината нанесената информация се „материализира“ — гравиранияте следи светят по цялата повърхност с отразената фронтално светлина. Максимален светлинен ефект се получава при ъгъл на браздата в материала — 90° (фиг. 2). Проведените експерименти показваха, че цялата гравирана повърхност на материала свети равномерно и с голяма яркост. Забележимо намаляване на яркостта на изображението се получава в средата на листа при голямо количество гравирана информация и при разстояние между просветляваните страни — по-голямо от 2 м.

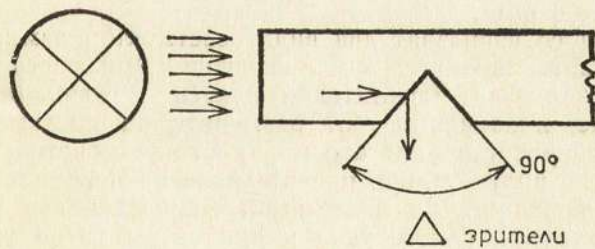
Почти пълната прозрачност на непросветлените гравирани листове прикрива съдържащата се в тях информация и позволява да се образуват информационни пакети (фиг. 3). Съдържанието на всеки от листовите в подобен пакет може да е свързано с общо за всички листове непросечно изображение или да бъде напълно независимо от изображенията в останалите листове. Така в рамките на едно табло с достатъчно големи за дадена учебна зала размери могат да се включват изборително няколко различни изображения; да се сменя информацията върху обща ситуативна основа или окончателното сложно изображение да бъде резултат от последователното наслагване на няколко изображения. Практически е доказана възможността за образуване на пакети с до 10 листа, без забележимо влошаване на разделителната способност за всяко от разположените в дълбочината изображения.

Разграничаването на информацията в отделните листове се подобрява значително с разноцветно за всеки лист просветляване, което може да се постигне с използването на разноцветни осветителни лампи или чрез оцветяване на просветляваните страни на материала с прозрачни оцветители. При оцветяване на просветляваните страни е възможно с една осветителна арматура да се просветлят едновременно няколко листа с различен цвят (фиг. 4).



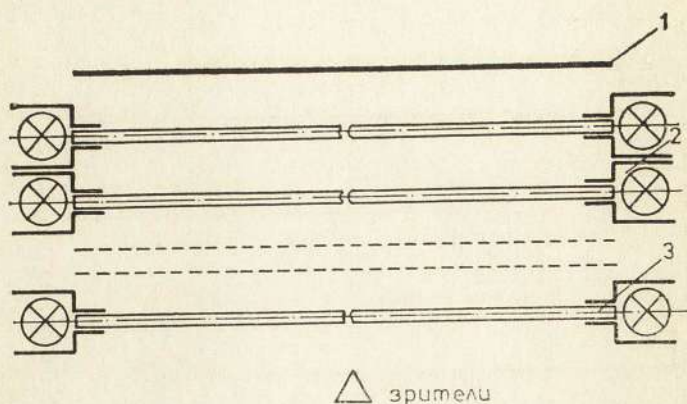
Фиг. 1. Примерно решение на учебна зала с аудио-визуални прожекционни средства и светлинни табла:

1, 9, 10 — Светлинни табла; 2 — Киномашина; 3 — Диаскоп; 4 — Катедра на преподавателя; 5 — Екран на шрайбпроектора; 6 — Шрайбпроектор; 7 — Пропускащ екран; 8 — Черна дъска



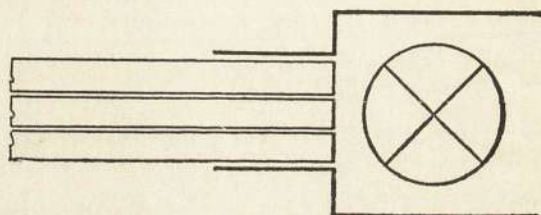
Фиг. 2. Информационна следа

Това решение има смисъл например, когато изображението за един лист е много сложно и е необходимо по-прецизно разграничаване на неговите елементи.



Фиг. 3. Светлинно информационно табло:

1 — Непрозрачна основа; 2 — Осветителна арматура; 3 — Информационен лист



Фиг. 4. Възможност за получаване на изображение в три цвета

Описаните качества на информационния пакет не се променят и при произволно огъване на листовите — устройствата могат да се изпълнят в цилиндрична, полуцилиндрична (фиг. 5) или някаква друга форма.

Могат да се използват два вида осветителни лампи — матови с нажежаема жичка и луминисцентни. При просветляване с първите се образуват осветителни пакети с голям брой лампи (20 и повече, в зависимост от размерите на листовите), което осигурява сигурност в работата на цялото устройство — изображенията ще се получат дори при изгаряне на половината от лампите. Превключването на листовите не представлява технически проблем както при ръчно, така и при автоматично управление. Като недостатък може да се посочи високото топлинно излъчване, което изисква изкуствено охлаждане на осветителната арматура. Луминисцентните лампи не изискват изкуствено охлаж-

дане, но имат инертност на включването и при изгарянето им се нарушава работата на устройството. Освен това създават се трудности при необходимост от автоматично управление.

Предлаганият способ за изграждане на информационни пакети може да намери още три решения:

1. Сложно растерно изображение, резултат от наслагването на различни прости растерни схеми. Техниката на растерното наслагване дава големи възможности за пластично изграждане на изображението. В случая тя е особено подходяща, тъй като гравирването на растерните схеми е значително по-просто от изрязването на обема върху един информационен лист. С наслагването на цветни растерни схеми в трите основни цвята може да се получи цветно изображение с всички тоналности.

2. Графична мултипликация. Всеки лист от светлинния пакет може да изобразява отделна фаза от движещо се изображение. С бързо автоматично превключване на отделните статични изображения ще се получи мултипликация — циклично повтарящи се явления или процеси. Мултипликационен ефект може да се получи и при автоматично превключване на разгледаните погоре растерни схеми.

3. Полиекранно изображение, резултат от взаимното допълване на съответен брой информационни пакети (фиг. 6). Подобно на принципите, използвани в мултивизията, изображенията във всеки от съставните пакети могат да имат самостоятелно участие в полнекранным изображението или да бъдат елементи от голям цялостен образ. Отделните изображения клетки от големия екран могат да се изпълнят по всички разгледани вече варианти или при необходимост от включването на реални образи да се получат от прожекционни или телевизионни устройства.

Разгледаните многопластови светлинни устройства могат да се разработят в следните варианти на управление:

1. Ръчно дистанционно управление. Посредством бутонен блок, монтиран на пулт, изнесен на преподавателската маса, може да се включва в желанныя момент всеки информационен лист от дадено устройство. Това управление, отличаващо се с простота, сигурност, гъвкавост и пълна свобода по отношение времетраенето на всяко включване, е подходящо за лекции и семинарни занятия.

2. Автоматично управление. Това управление може да се реализира в три варианта:

а) Посредством устройство за автоматично превключване на информационните листове с плавно регулируем интервал (напр. в границите 5—60 s).

б) Посредством програмен блок, който осигурява в съответствие със заложената програма както реда за превключване или наслагване на изображенията, така и необходимия интервал в зависимост от обема и сложността на заложената информация.

ВОЗМОЖНОСТИ МНОГОПЛОСТОВОЙ СВЕТИЛЬНОЙ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ БЕЗ ПРОЖЕКЦИОННЫХ УСТРОЙСТВ

*Кычко Чолаков
Георги Герджиков*

Резюме

В статье разработана оригинальная идея авторов о создании многопластовых визуальных и аудио-визуальных устройств. В этих устройствах используется принцип полного внутреннего отражения света в гомогенных прозрачных листах, на которых гравирована визуальная информация. Полная прозрачность листов дает возможность для наложения изображений на общей непрозрачной основе.

На основе этого принципа предлагается идейная разработка устройств с различными режимами управления: ручной дистанционный автоматический с регулируемым интервалом, программный и с озвучением (аудио-визуальный вариант).

Устройства указанного типа могут быть использованы самостоятельно или в комплексе известных аудио-визуальных технических средств в преподавании учебных дисциплин: технических, общественных, исторических, географических, военных, а также в некоторых других областях, как напр. в музейном деле и в рекламе.

POSSIBILITIES FOR MULTI-LAYER LIGHT TRANSMISSION
OF INFORMATION WITHOUT PROJECTORS

Georgi Gerdjikov
Kuncho Cholakov

Summary

The article elaborates on the authors' original conception of constructing multi-layer visual and audio-visual devices. The principle of complete inner reflection of the light in homogeneous transparent sheets, on which the visual information is engraved, is used. The complete transparency of the sheets allows of placing images one upon the other on a common non-transparent base.

On the basis of this principle a project for devices with different control regimes is proposed: with manual remote control, automatically with an adjustable interval, with programming and with sound (audio-visual variant).

Such devices can be used either separately or in combination with the known audio-visual devices in the teaching of social sciences, history, geography, engineering, military science, as well as in other fields — e. g. in museums and in advertising.

ТРУДОВЕ НА ВТУ, т. XXII, КН. 4

Първо издание

Рецензенти:

Мария Радева, Николай Жечев, Невена Матева,
Райчо Русков, Мария Петрова, Павел Патев,
Енчо Герганов, Йордан Манчев

Редактори:

Ангелина Пенева, Магдалена Попова, Уляна Раднева
Художествен редактор Борислав Кьосев
Технически редактор Стела Томчева
Коректор Мариана Костова

Дадена за набор на 22. V. 1986 г.

Подписана за печат на 25. XII. 1986 г.

Излязла от печат през февруари 1987 г.

Издателски коли 5,75

Печатни коли 5,75

Условно-издателски коли 5,12

Формат 16/60/90

Издателски № 28919

Тираж 703

Цена 0,73 лв.

Код 02/9535321211/5054—1—87

ДИ „Наука и изкуство“ — София
ДП „Димитър Найденов“ — В. Търново

Цена 0,78 лв.